



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KABUL ALANLARININ ÖNCÜLLERİ VE
SONUÇLARI: KÜLTÜRLERARASI BİR KARŞILAŞTIRMA

Ünal DENİZ

Doktora Tezi

Ankara, 2021



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KABUL ALANLARININ ÖNCÜLLERİ VE
SONUÇLARI: KÜLTÜRLERARASI BİR KARŞILAŞTIRMA

ANTECEDENTS AND CONSEQUENCES OF TEACHERS' PROFESSIONAL
ZONE OF ACCEPTANCE: A CROSS-CULTURAL COMPARISON

Ünal DENİZ

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ünal DENİZ'in hazırladığı "Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanlarının Öncülleri ve Sonuçları: Kùltürlerarası Bir Karşılaştırma" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Uğur AKIN	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 21/05/2021 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu karşılaştırmalı durum çalışmasının odak noktası, okul yöneticilerinin yetkisine ilişkin öğretmenlerin kabul alanının öncüllerini ve sonuçlarını bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi toplumsal normları çerçevesinde irdelemektir. Araştırma dört farklı kıtada yer alan ve tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenen Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Gana ve Türkiye’de yürütülmüştür. Belirlenen ülkelerdeki araştırma süreçleri, her ülke için uygun örnekleme yöntemiyle seçilen bir ortaokul ve bir lise olmak üzere iki farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları ise maksimum çeşitlilik örneklem yöntemiyle belirlenen her ülkeden 16 öğretmen olmak üzere toplam 64 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, çalışmanın yürütüldüğü dört farklı ülkede de okul müdürlerinin kullandıkları yetki türlerinin ve yönetim anlayışlarının öğretmenlerin kabul alanlarını önemli ölçüde şekillendirdiğini göstermektedir. Gelecek araştırmaların, bu çalışmanın bulgularında belirlenen ancak daha önce kabul alanı kavramı ile ilişkisi araştırılmayan motivasyon, stres, memnuniyet ile mesleki ve örgütsel bağlılık gibi kavramları ele alması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: kabul alanı, kayıtsızlık alanı, mesleki kabul alanı, öğretmen, okul müdürü, kültürlerarası karşılaştırma

Abstract

The focus of this comparative case study is to examine the antecedents and consequences of teachers' zone of acceptance regarding the authority of school principals within the framework of cultural dimensions of individualism, uncertainty avoidance and power distance. The research was conducted in Germany, the United States of America, Ghana and Turkey, located in four different continents and determined by the typical case sampling method. The research processes in the selected countries were carried out in two different schools, one secondary school and one high school, selected with the convenience sampling method for each country. The participants of the study, on the other hand, consist of a total of 64 teachers, including 16 teachers from each country, determined by the maximum variation sampling method. The data were obtained by the semi-structured interview form developed by the researcher and was resolved by the content analysis technique. The results of the research show that the types of authority and administration approaches used by school principals in all four different countries where the study was conducted significantly shape the zone of acceptance of teachers. It is recommended that future research should address concepts such as motivation, stress, satisfaction, and professional and organizational commitment, which were identified in the results of this study but whose relationship to the concept of the zone of acceptance was not previously investigated.

Keywords: zone of acceptance, zone of indifference, professional zone of acceptance, teacher, principal, cross-cultural comparison

Teşekkür

Doktora eğitimine başlangıcımdan itibaren bu süreci son derece keyifli bir öğrenme ve uygulama süreci haline getiren, akademik bakış ve yaklaşımlarından çok şey öğrendiğim ve öğrenmeye devam edeceğim değerli tez danışmanım Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na en içten saygı ve teşekkürlerimi iletiyorum. Kendisiyle doktora eğitimi gibi önemli bir süreçte çalışma şansı yakaladığım için kendimi her daim çok şanslı hissettiğimi iletmek istiyorum.

Doktora yeterlik, tez izleme komiteleri ve tez savunma jürisi aşamalarında yer alan; Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a ve Doç. Dr. Uğur AKIN'a bu süreçteki görüş, öneri değerlendirme ve katkıları için çok teşekkür ediyorum.

Kendisini tanıdığımdan günden beri gerek hayata karşı duruşuyla gerekse akademik yaklaşımıyla her zaman kendime örnek aldığım Dr. Öğr. Üyesi Sevdâ Gülşah YILDIRIM'a tüm bu eğitim sürecimdeki bitmek bilmeyen sabrı, anlayışı, nezaketi ve desteği için sonsuz saygı ve teşekkürlerimi iletiyorum.

Lisans hayatımda tanıştığım andan itibaren bilgi, görüş ve deneyimlerini benimle paylaşan, doktora araştırmam süresince de desteğini esirgemeyen ve beni sürekli motive eden değerli hocam Doç. Dr. Sümer AKTAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif ERDENER'e şükranlarımı sunuyorum.

Tez yazım sürecinde desteklerini sunan değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Emirhan PEHLİVAN'a, Seda CAN'a, Duygu CERİT'e, Nihan DUYUL'a ve burada ismini sayamayacağım diğer tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırmaya Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Gana ve Türkiye'den katkı sağlayan ancak bilimsel etik gereği isimlerini açıkça yazamadığım tüm öğretmenlere ve uygulama esnasında destek veren okul müdürlerine teşekkür ediyorum.

Son olarak, bugün ben olmamda en büyük pay sahibi olan, her anımda sevgilerini ve dualarını hissettiğim sevgili aileme sonsuza dek minnettarım.

Ünal Deniz

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi	7
Sayıltılar	7
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Kavramsal Çerçeve.....	9
Kabul Alanı Kavramının Ortaya Çıkışı.....	9
Kabul Alanı Kavramı	11
Karar Verme ve Kabul Alanı.....	13
Güç, Yetki ve Kabul Alanı	16
Liderlik, Meşruiyet ve Kabul Alanı	19
Yönetmel Takdir, Kültürel Bağlam ve Kabul Alanı	20
Motivasyon ve Kabul Alanı	28
Çalışan Performansı ve Kabul Alanı	30
Psikolojik Sözleşme ve Kabul Alanı	32
Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanı	33
Okul İkliminin Oluşturulmasında Okul Yöneticisinin Rolü	35

Farklı Kùltùrlerde Okulların Yönetim Yapısı ve Anlayışı	36
İlgili Araştırmalar	43
Bölüm 3 Yöntem	51
Araştırmanın Yöntemi	51
Durumların Seçimi.....	54
Araştırmanın Bağlamı	55
Katılımcılar	55
Veri Toplama Süreci.....	61
Veri Toplama Araçları	62
Verilerin Analizi	63
Geçerlik ve Güvenirlik	65
Araştırmacın Rolü	67
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	69
Durum 1: Frankfurt/Almanya Örneği	69
Durum 2: New Jersey/Amerika Birleşik Devletleri Örneği	82
Durum 3: Akra/Gana Örneği	96
Durum 4: İstanbul/Türkiye Örneği	109
Farklı Ülke Örneklerindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	123
Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanı Modeli	134
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	137
Durum 1: Frankfurt/Almanya Örneğindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	137
Durum 2: New Jersey/Amerika Birleşik Devletleri Örneğindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	141
Durum 3: Akra/Gana Örneğindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	145

Durum 4: İstanbul/Türkiye Örneğindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	149
Farklı Ülke Örneklerindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	154
Öneriler	161
Sınırlılıklar	163
Kaynaklar	165
EK-A: Görüşme Formları	189
EK-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	201
EK-C: Araştırma İzinleri	202
EK-Ç: Etik Beyanı	208
EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	209
EK-E: Dissertation Originality Report	210
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	211

Tablolar Dizini

Tablo 1 Ülkelerin Seçimi.....	54
Tablo 2 Katılımcıların Özellikleri	57
Tablo 3 Okul Müdürünün Yetkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	70
Tablo 4 Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri	73
Tablo 5 Karar Verme Süreci ve Kararların İletilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri	75
Tablo 6 Kabul Alanının Örgütsel Öncüllerine İlişkin Katılımcı Görüşleri	77
Tablo 7 Kabul Alanının Örgütsel Sonuçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri	80
Tablo 8 Okul Müdürünün Yetkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	83
Tablo 9 Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri	87
Tablo 10 Karar Verme Süreci ve Kararların İletilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri	89
Tablo 11 Kabul Alanının Örgütsel Öncüllerine İlişkin Katılımcı Görüşleri	91
Tablo 12 Kabul Alanının Örgütsel Sonuçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri	94
Tablo 13 Okul Müdürünün Yetkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	97
Tablo 14 Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri	101
Tablo 15 Karar Verme Süreci ve Kararların İletilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri	103
Tablo 16 Kabul Alanının Örgütsel Öncüllerine İlişkin Katılımcı Görüşleri	104
Tablo 17 Kabul Alanının Örgütsel Sonuçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri	107
Tablo 18 Okul Müdürünün Yetkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	110
Tablo 19 Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri	113
Tablo 20 Karar Verme Süreci ve Kararların İletilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri	116
Tablo 21 Kabul Alanının Örgütsel Öncüllerine İlişkin Katılımcı Görüşleri	118
Tablo 22 Kabul Alanının Örgütsel Sonuçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri	120
Tablo 23 Okul Müdürünün Yetkisine Kaynağına İlişkin Katılımcı Görüşleri	123
Tablo 24 Okul Müdürünün Yetkisinin Tanımına İlişkin Katılımcı Görüşleri	125
Tablo 25 Okul Müdürünün Yetkisini Kullanmasını Zorlaştıran Nedenlere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	126
Tablo 26 Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri	128
Tablo 27 Karar Verme Süreci ve Kararların İletilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri	130

Tablo 28 Kabul Alanının Örgütsel Öncüllerine İlişkin Katılımcı Görüşleri	132
Tablo 29 Kabul Alanının Örgütsel Sonuçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri	133



Şekiller Dizini

Şekil 1. Karara katılım süreci.....	15
Şekil 2. Farklı kültürlerde yönetsel takdire ilişkin toplumsal normların genel görünümü.	26
Şekil 3. Araştırmanın yürütüldüğü ülkelerin coğrafi konumları.....	37
Şekil 4. Araştırma sürecine ilişkin akış şeması.....	53
Şekil 5. Öğretmenlerin mesleki kabul alanı modeli.	135



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

Akt: Aktaran

GES: Ghana Education Service

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

MoE: Ministry of Education

PZAI: Professional Zone of Acceptance Inventory



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem ve alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve son olarak araştırma ile ilgili kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Yetki tasarımı ve etkisine ilişkin tartışmalar, profesyonel ve bürokratik olmak üzere iki ideal model arasında farklılaşmaktadır. Bürokratik model, öğretmenlerin okul düzeyinde karar vermede çok az etkisi olması gerektiğini veya karara katılımın sadece daha önceden alınmış olan kararların öğretmenler tarafından kabulünü sağlamak için kullanabileceğini ileri sürmektedir. Profesyonel model ise öğretmenlerin hem sınıf hem de okul kararları alma yetkinliğinin, eğitimsel gelişimin tek anahtarı olduğunu öne sürmektedir (Clear ve Seager, 1971; Simon, Steel ve Lovrich, 2018). Dolayısıyla, yöneticinin okul yönetimindeki rolü sınırlıdır. Bu nedenle mevcut karara katılım tartışmaları, yönetimin öğretmenleri profesyoneller olarak tanımalarına ve öğretmenlerin yöneticilerle, müfettişlerle ve diğer öğretmenlerle koordinasyon gerektiren örgütsel bir ortamda çalıştıklarını tanımalarına dayanan bir orta yol edinmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Conley, 1991). Bu bağlamda, eğitim kurumları hem dikey hem de yatay koordinasyon gerektiren ve daha önemlisi, kısıtlayıcı dış yetki biçimlerine (örneğin; okul kurulları, eğitim birimleri, akreditasyon kurumları) dahil olan karmaşık örgütsel ortamlardır.

Bireyin bir örgüte katılma kararı ve örgütün bu bireyi kabul etme kararı bir sözleşmeye dayanmaktadır (March ve Simon, 1958). Sözleşmenin ayrıntılı metinleri ile diğer “zımnî” veya “açık” beklentileri olabilir. Bu sözleşme, bireyin örgütsel bağlamda sergileyeceği davranışların sınırlarını belirler. Kabul alanı, bireyin sözleşmenin sınırları dahilinde örgütsel olarak belirlenmiş davranış biçimlerini gösterir. Öte yandan, bir ast tarafından emirlerin bilinçli olarak sorgulanması gerekmeden emirlerin kabul edilebilir olduğu her bir bireyde “kayıtsızlık alanı” vardır. Bu kayıtsızlık alanı içerisinde yer alan birey, emrin içeriğiyle ilgilenmeksizin verilen emirleri kabul etmektedir. Barnard ile benzer şekilde, Simon üstlerin astlarına olan yetkilerinin mutlak olmadığını ve üstlerin kararlarını astların kabul edeceği alan ile sınırlı olduğunu belirtmiştir. Simon’a (1997) göre bu rolün en çarpıcı özelliği, astın

kendisinin aldığı kararlar ile kabul etmeye istekli olduğu davranışlarda bir kabul alanı oluşturmaktadır.

Liderlerin asıl meselesi, hangi kararların bu alan içerisinde ve dışarısında kaldığını belirlemektir. Leithwood (1992) okul yeniden yapılandırma yaklaşımları konusunda daha katılımcı bir yaklaşım savunurken, Firestone ve Corbett (1988), katılımın etkili olmasının zaman, katılım biçimi ve fayda arasında bir dengeye bağlı olarak belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle liderler, okul paydaşlarına her zaman danışmadan serbestçe karar verme konusunda güven duydukları bir “kabul alanı” bulmalıdır (s. 333-334). Ancak bir kararın, çalışanın kabul alanının içinde veya dışında olduğuna karar vermenin bulanık olduğu bazı durumlar vardır. Bu durumlarda, bir yöneticinin çalışanın karar verme sürecine dahil edilip edilmemesine ilişkin karar vermesi zordur (Hoy ve Miskel, 2013). Örneğin; bazı öğretmenler veya personel belirli bir soruyu önemli bulabilirken, diğerleri bunun önemini kabul etmeyebilir. Bu koşullar altında, bu bireyleri dahil etme veya hariç tutma kararı için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulur (Geijsel, Sleegers, Leithwood ve Jantzi, 2003).

Okul yöneticisi ve öğretmen ilişkisi, okul etkililiği açısından, son derece önemlidir. Bu ilişkinin ölçüsü, bir öğretmenin öğretme işinden elde ettiği memnuniyete yansımaktadır. Bridges (1967a), öğretmenlerin kabul alanlarının idari karar vermede dikkate alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu noktada, öğretmenlerin karar verme sürecine dahil edilmesi, tek taraflı idari emirleri kabul etmelerini ve iş tatmini düzeylerini artırıcı potansiyeli barındırmaktadır. Öğretmenler, bir dizi değişkene dayanarak, tek taraflı idari emirleri değişen derecelerde kabul etmektedir. Bridges (1967a, 1967b) karar vermeyi okul yöneticileri ve öğretmenler arasında katılımcı bir faaliyet olarak değerlendirmektedir. Clear ve Seager (1971) yöneticileri öğretmenlerinin kabul alanlarının farkında olmaları konusunda uyarmaktadır. Çünkü eğitim yöneticisinin arzu edilen etki alanları, öğretmenlerin kabul alanından daha büyüktür. Bu nedenle, okul yöneticileri karar verme aşamasında öğretmenlerin kabul alanlarının farkında olmalı ve öğretmenlerin kabul alanlarını okul yararına genişletebilmelidir.

Okul yöneticisinin karar vermedeki rolü, karar verme sürecini yönetmesi gerektiği için önemlidir. Hoy ve Tarter (1992) çalışmasında, okul yönetiminin okul iklimini büyük ölçüde etkilediğini iddia etmektedir. Cohen, Pickeral ve McCloskey

(2009) çalışmasında, okulun başarısına katılan tüm paydaşlara, herkesi etkileyecek kararlara katılma fırsatını vermenin, okulun iklimini büyük ölçüde etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Miller (1981) “olumlu bir okul ikliminin personel ve öğrenci uyumu, yüksek moral ve özen, karşılıklı saygı ve güvene açık bir ortam ile karakterize olduğunu” ifade etmektedir (s. 485). Evans ve Johnson (1990), okul yöneticisinin liderlik tarzının sadece bir okulun örgütsel iklimini değil, öğretmenlerin iş doyum seviyelerini de büyük ölçüde etkileyebileceğini belirtmektedir. Tschannen-Moran, Parish ve Di Paola (2006) ise yürüttüğü araştırmada ılımlı okul ikliminin öğrencinin başarısı için avantajlı bir ortam oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, bazı araştırmalar, ılımlı okul iklimimin sosyo-ekonomik kaynaklı bazı olumsuz etkileri hafifletmeye yardımcı olduğunu göstermektedir (Tschannen-Moran vd., 2006; Voight, Austin ve Hanson, 2013). Conley ve Bacharach (1990), okul yöneticilerinin öğretmenlere bakış açılarının ılımlı bir okul ortamı üretmeye yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Literatürde yapılan bu vurgular, okul yöneticisinin karar vermedeki rolünün de etkisiyle ılımlı bir okul ikliminin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Kabul alanı kavramı ortaya çıkışından günümüze kadar eğitim literatüründe genellikle örgütsel işleyişin ve etkililiğin kritik bir yönü olarak tartışılmaktadır (örn. Rousseau, 1996). Eğitim yönetimi literatüründe öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesine güçlü bir vurgu yapmasına rağmen (örn. Clear ve Seager, 1971; Hoy ve Miskel, 2013; Wadesango, 2012), “kabul alanı” öğretmenlerin kararlara tam katılımını sağlamanın pratik zorluğuna karşı okul yöneticilerine göreceli bir kolaylık sağlamaktadır. Önceki araştırmalar; kabul alanı kavramını örgütsel etkililik (Stepherd, 1990; Togno, 1987), kurum performansı (Nielsen ve Jacobsen, 2018), karara katılım (Gordon, 1982; Shilane, 1983; Stepherd, 1990), okul iklimi (Thakur, 1996), işbirliği (Hogue, 1985), informel ilişki (Shilane, 1983), okul müdürünün liderlik davranışları (Catlin, 1982; Hoy ve Brown, 1988; Kunz ve Hoy, 1976; Leverette, 1984; Mullins, 1984; Stutzman, 1985; Tseng, 1985) ve okul müdürünün yönetim anlayışı (Mullins, 1984) ile ilintili ele almış ve mesleki kabul alanı ile sıkça olumlu bir bağ kurmuştur. Ayrıca araştırmalar, öğretmenlerin mesleki kabul alanları ile moral (Thakur, 1996), iş doyumunu (Stepherd, 1990), performans (Nielsen ve Jacobsen, 2018; Petersen, Laumann ve Jakobsen, 2019), sözleşme tipleri (Davis, 1979), yöneticilik deneyimleri (Tseng, 1985), sendika üyelik durumları

(Davis, 1979), okul müdürüne bağlılık (Mullins, 1984; Stutzman, 1985; Togno, 1987) ve kişilerarası güvenleri (Leverette, 1984) arasında da olumlu ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Mevcut çalışmalar, kabul alanı kavramı ile ilgili önemli kavrayışlar sağlamakla birlikte, kavramın Barnard (1938) tarafından ortaya atılmasından bugüne kadar, eğitim yönetimi ve okul müdürleri ekseninde derinlemesine incelenmemiş olması şaşırtıcıdır. Kabul alanı kavramının yoğun olarak araştırıldığı 1950-1980 yılları arasında eğitim yönetimi alanına teori hareketiyle birlikte hakim olan pozitivist anlayışla (Hallinger ve Chen, 2015; Heck ve Hallinger, 2005; Oplatka, 2009; Sergiovanni, 1991) uyumlu olarak, kavramı irdeleyen çalışmaların nicel yöntemle (örn. Kunz ve Hoy, 1976; Nielsen ve Jacobsen, 2018; Petersen vd., 2019) desenlendiği ve eğitim örgütlerinde derinlemesine incelenmemiş bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, kabul alanının belirleyicileri hakkında çok az şey bilinmektedir (Nielsen ve Jacobsen, 2018). Öte yandan, literatürde kabul alanını konu edinen araştırmalardan birkaçı hariç (Erdoğan, 2010; Hongham, 1981; Tseng, 1985) mevcut çalışmalar batı bağlamında yapılmış olup, kabul alanı olgusunu batı dışı bağlamlarda kültürel normlar çerçevesinde konu edinen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla kabul alanı olgusunu anlamak için hem batı hem de batı dışı ülkelerde araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada, Hofstede (2001) tarafından ortaya atılan ve Crossland ve Hambrick (2011) tarafından ulusal kültürün yönetici takdirine etkisi olarak ifade edilen bireycilik (individualism), belirsizlikten kaçınma (uncertainty tolerance/avoidance) ve güç mesafesi (power distance) toplumsal normları kültürler arasında farklılaşmayı göstermek adına önemli bir rehber olabilir. Mevcut araştırmada bu üç toplumsal normdan hareketle, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını farklı kültürlerde (Afrika, Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika) açıklayabilecek model önerisi geliştirmek amacıyla kültürleri tipik olarak temsil edebileceği düşünülen Almanya, ABD, Gana ve Türkiye seçilmiştir. Ayrıca ülkelerin seçiminde kıtalarda bulundukları coğrafi konum, kültürleri temsil gücü ve seçilen ülkelerdeki şehirlerin ilgili ülkeyi temsil gücü dikkate alınarak temsil gücü artırılmıştır.

Özetle; kavramın Barnard (1938) tarafından ortaya atılışı, ardından Simon tarafından (1947) kavramın yeniden ifade edilişi, son olarak ise Bridges (1964, 1967a) ile Kunz ve Hoy (1976) tarafından eğitim örgütleri bağlamında ele alınışı göz

önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerine atfedilen 21. yüzyıl liderlik becerileri ekseninde kabul alanı kavramının farklı kültürlerdeki örüntüleri bağlamında ele alınmasının eğitim yönetimi literatürüne özgün bir katkı getireceği düşünülmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin mesleki kabul alanının, okul yöneticilerinden 21. yüzyılda beklenen roller ve sorumluluklar ekseninde farklı kültürlerde nasıl bir örüntü gösterdiği, bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kabul alanı ya da kayıtsızlık alanı kavramı, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra hem yönetim hem de eğitim yönetimi alanında çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmalar, eğitim örgütleri açısından daha çok, Kunz ve Hoy (1976) tarafından ortaya konulan ve öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının düzeyini ölçen “Professional Zone of Acceptance Inventory (PZAI)” ölçeği aracılığıyla çeşitli örgütsel iklim unsurlarıyla ya da liderlik modelleri ilişkisi biçiminde gerçekleşmiştir. Fakat 20. yüzyılın sonlarına doğru (özellikle 1980 sonrası) kabul alanı kavramıyla ilgili araştırmaların giderek azaldığı göze çarpmaktadır. Bunda kavramın eğitim yönetimi literatüründe hem konu hem yöntem bakımından dar bir kapsamda ele alınarak bir girdaba girmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim, araştırmaların büyük bir kısmının nicel yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilmesi ve kavramın yoğun olarak araştırıldığı dönemlerde (1950-1980) eğitim yönetimi alanına teori hareketiyle birlikte hakim olan pozitivist anlayışın (Hallinger ve Chen, 2015; Heck ve Hallinger, 2005; Oplatka, 2009; Oplatka ve Arar, 2018; Sergiovanni, 1991) bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum kavramın eğitim örgütlerinde ihmal edilmesine neden olmuş olabilir.

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra hızla gelişen liderlik paradigması onu açıklamada kullanılan özellik, davranışsal ve durumsal yaklaşımların etkisiyle eğitim yönetimi alanında tüm sorunların cevabının arandığı bir alan görünümü kazanmıştır. Bunlardan öne çıkanlar; öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, dağıtımçı liderlik şeklinde sıralanabilir. Bu ve bunun gibi birçok liderlik modeli eğitim yönetimi literatüründe giderek yaygınlık kazanmaktadır. Liderlik modelleri farklı anlayışları öne çıkarsa da temel amaçları liderin çevresindekileri etkileyerek emirlerinin yerine getirilmesini sağlamaktır. Bu etkileme esnasında, “Liderlerin çevresindeki kişilerin kabul alanlarını bilmesi ona ne tür bir fayda sağlayabilir ya da bir fayda sağlayabilir

mi?” sorularına yanıt aramak, 21. yüzyılın liderlik paradigmasıyla uyumlu şekilde liderlerin çalışanları etkileme becerilerini anlamak ve kavramak bakımından değerli görünmektedir.

Belirtilen noktalardan hareketle bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin modelin ortaya konulması ve temel belirleyicilerinin anlaşılmasında araştırma ve uygulama sahasının derinlemesine incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak, okul yöneticilerinden beklenen roller ve sorumluluklar ekseninde öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının öncüllerinin ve sonuçlarının saptanması amaçlanmıştır. İkinci aşamada, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının farklı kültürlerde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise elde edilen bulgulardan hareketle, farklı kültürlerde öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını açıklayabilecek bir model önerisinde bulunulmuştur.

Araştırma birkaç nedenle önemli görünmektedir. Birincisi, mesleki kabul alanı kavramının okul yöneticilerinin 21. yüzyılda okul yöneticilerinden beklenen roller ve sorumluluklar ekseninde yeniden ele alınarak, eğitim örgütlerinde bu olguyu anlamaya yönelik bir model geliştirilecek olmasıdır. Bu olgunun anlaşılması okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının farkında olmalarına ve kabul alanlarını genişletmelerine yardımcı olabilir. İkincisi, Nielsen ve Jacobsen (2018) tarafından vurgulandığı gibi, kabul alanı kavramının öncülleri ve sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip olunmamasıdır. Bu bağlamda araştırmayla birlikte, kabul alanı kavramının öncülleri ve sonuçları analiz edilerek eğitim yönetimi alanında teorik ve uygulamalı bilgi birikimine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Üçüncüsü öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının kültürel bağlamlara özgü bir karşılaştırmasının yapılarak konunun kültürlerarası farklılık ya da benzerliklerine ışık tutulması beklenmektedir. Özellikle kabul alanının farklı ülkelerde karşılaştırmalı olarak incelenmesinin, bu kavramın eğitim örgütlerinde daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunması muhtemeldir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin okul ortamı içerisinde yönetim kültürüne, anlayışına ve kültürel hassasiyetlere karşı bilgi ve farkındalıklarının oluşmasını sağlayabilir. Ayrıca, okul yöneticisi-öğretmen ilişkisine olumlu yönde katkılar sağlayabilir. Belirtilen bu noktaların eğitim yönetimi literatüründe ilk kez ele alınacak olması, araştırmanın özgün değer taşıma potansiyelini göstermektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi, "Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını açıklayabilecek nasıl bir model geliştirilebileceği ile bu modelin farklı kültürlerdeki öğretmenlerin mesleki kabul alanlarında nasıl bir farklılık gösterebileceği" sorusudur. Bu noktada, yöneticinin takdir yetkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin anlaşılmasında ulusal kültüre ilişkin bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi olmak üzere üç toplumsal normun kabul alanını incelemeye rehber bir çerçeve olarak kullanılabileceği düşünülmüştür. Belirtilen bu üç toplumsal norm ışığında öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını farklı kültürlerde (Afrika, Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika) açıklayabilecek model önerisi geliştirmek amacıyla kültürleri tipik olarak temsil edebileceği düşünülen Almanya, ABD, Gana ve Türkiye seçilmiştir. Buradan hareketle, öğretmen görüşlerine dayanan bu nitel çalışmanın amacı, okul müdürlerinin kabul alanlarının öncüllerini ve sonuçlarını, Hofstede (2001) tarafından ortaya atılan ve Crossland ve Hambrick (2011) tarafından ulusal kültürün yönetici takdirine etkisi olarak ifade edilen üç toplumsal norm ışığında incelemektir. Araştırmanın bu problemi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul müdürünün yetkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlere göre okul müdürünün okuldaki rolü nedir?
3. Öğretmenlere göre karar verme ve kararların iletilmesi süreci okulda nasıl işlemektedir?
4. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının örgütsel öncülleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının örgütsel sonuçları nelerdir?
6. Öğretmenlerin mesleki kabul alanları farklı kültürlerde (Afrika, Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika) nasıl farklılaşmaktadır?
7. Öğretmenlerin mesleki kabul alanları, okul yöneticilerinden beklenen roller ve sorumluluklar ekseninde farklı kültürlerde (Afrika, Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika) nasıl açıklanabilir?

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, görüşmelerde samimi ve gerçek görüşlerini yansıtarak cevaplandıracağı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bu araştırma, farklı ülkelerde (Almanya, ABD, Gana ve Türkiye) görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin mesleki kabul alanına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında toplanılan nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.
3. Geliştirilen model önerisi, araştırmanın yürütüldüğü dört farklı ülkeden elde edilen nitel veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Mesleki Kabul Alanı. Okul müdüründen gelen idari emirler ya da talepler arasında öğretmenlerin sorgulamadıkları ya da gönüllü olarak kabul ettikleri davranışlar bütünüdür.

Yetki. Okul müdürünün formel ve informel güç kaynaklarına dayalı olarak okulun genel işleyişine ilişkin karar verme ile öğretmenlere yönelik olarak emir verme ve yönetsel talepte bulunma hakkıdır.

Toplumsal/Kültürel Norm. Bir eğitim ortamında okul müdürünün ve öğretmenin kültürel açıdan arzu edilen ve uygun görülen ortak davranışları sergilemesini sağlayan etki veya içsel eğilimdir. Daha kısa bir ifadeyle, bir eğitim ortamı içerisinde okul müdürü ve öğretmen tarafından kültürel olarak sergilemesi beklenen ortak davranışlar bütünüdür.

Model. Bu çalışmada, farklı kültürlerde öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin öncülleri ve sonuçları belirlemek için takip edilen yol ve aşamalar model olarak adlandırılmıştır.

Okul müdürü. Araştırmaya dâhil olan Almanya, ABD, Gana ve Türkiye'deki ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleridir.

Öğretmen. Araştırmaya dâhil olan Almanya, ABD, Gana ve Türkiye'deki ortaokul ve liselerde görev yapan branş öğretmenleridir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu çalışma, ilk olarak Barnard'ın (1938) “kayıtsızlık alanı” olarak geliştirdiği kavramın, daha sonra Simon (1947) tarafından olumlu çağrışımlarla “kabul alanı” olarak anılan kavramsal çerçevesine dayanmaktadır. Bu çerçeveye, Kunz ve Hoy'un (1976) mesleki kabul alanına ilişkin teorik temellendirmesi ile Clear ve Seager'ın (1971) mesleki kabulü öğretmenler için idari (organizational maintenance), kişisel (personal) ve mesleki (professional) alanlar üzerinden çözümleyen yaklaşımları eşlik etmektedir. Son olarak, çalışmaya Hofstede (2001) tarafından ifade edilen ve Crossland ve Hambrick (2011) tarafından ulusal kültürün yönetici takdirine etkisi olarak uyarlanan bireycilik (individualism), belirsizlikten kaçınma (uncertainty tolerance/avoidance) ve güç mesafesi (power distance) toplumsal normları rehberlik etmiştir. Bu noktada, Hofstede (2001) tarafından ulusal kültürün boyutları arasında gösterilen ancak yönetici takdiri ile ilişkisi kurulamayan erillik/dışılık (masculinity/femininity), uzun vadeli oryantasyon (long term orientation) ve hoşgörü (indulgence) boyutları araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. İzleyen başlıklarda ilk olarak araştırmaya ilişkin kavramsal çerçeveye daha sonra ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Bu başlık altında sırasıyla; kabul alanı kavramının ortaya çıkışına ve tanımına, kabul alanı kavramı ile yakın ilişkili kavramlara, kabul alanı kavramının eğitim örgütlerindeki yansımalarına ve son olarak araştırmanın yürütüldüğü farklı kültürlerde okulların yönetim yapısı ve anlayışına yer verilmiştir.

Kabul Alanı Kavramının Ortaya Çıkışı

Barnard, karar verme süreci kavramını ortaya atan ilk yönetim kuramcısıdır. Karar verme, Barnard'ın (1968) görüşüne göre, örgütün amaçlarına uygun stratejik faktörlerin aranmasıdır. Barnard, farklı bir yaklaşımla koordinasyonun yürütmenin temel işlevi olduğunu vurgulamıştır. Her örgüt için birleştirici bir örgütsel amaç fikrini var olduğunu öne sürmüş ve çalışanların bu amacı bir örgüt olmaksızın gerçekleştiremeyeceklerini ifade etmiştir. Nitekim ona göre örgüt, birbirleriyle iletişim kurabilecek konumda olan kişilerin eylemlerini ortak bir amaç doğrultusunda

yönlendirmeye karar verdiklerinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla örgütler de gücünü, onları oluşturan insanlardan almaktadır (Bursalıoğlu, 2014). Bu ilkedен hareketle Barnard, yetki kullanımının iki yönü olduğu fikrini ortaya atmıştır. Üst düzey yöneticiler astlarını etkilemek için resmi yetkilerini kullanabilirler, ancak bir noktada astların etkilenmeye istekli olmaları gerekmektedir (Akbaş, 2011). Barnard, daha sonra Simon'ın kabul alanı olarak yeniden adlandırdığı ve yöneticilerin emirlerinin astlarının kabulüyle sınırlı olduğunu ifade eden kayıtsızlık alanı kavramının zihinsel açılımını gerçekleştirmiştir. Bu kavramla, yöneticilerin sadece astlar tarafından uyulması gereken emirleri vermesi gerektiği fikrini savunmuştur.

Fayol'un aksine Barnard, yetkinin işçiden ustabaşına, memurdan bürokrata, çocuktan ebeveyne doğru yani aşağıdan yukarıya doğru ilerlediğini ifade etmiştir (Gazell, 1970). Şüphesiz bu görüş, yöneticilerin, belirli bir iktidar yetkisinden emir ve disiplin güçleri aracılığıyla güvence altına alınan görüşün aksinedir. Barnard, bu tür resmi yetkinin sadece soyut olarak var olduğunu vurgulamıştır. Gerçekte ise yetkinin yerine getirilmesinin ya da reddedilmesinin her zaman bir emire bağlı olduğunu, astların ise bu emirleri birçok sebepten dolayı görmezden geldiklerini belirtmiştir (Öğüt ve Öztürk, 2007). Çünkü çalışanlar emirlerin kendi kişisel çıkarlarıyla çeliştiğini veya emirlerin örgütün gerçek amaçlarını gerçekleştirmede anlamsız olduğunu düşündükleri takdirde bu emirleri yerine getirmemektedir (Başaran, 1989; Gazell, 1970). Örgütsel amacın, çalışanlarla işbirliği aracılığıyla sağlandığı bir örgütte, yetki tamamen etkili bir iletişim sistemine dayanır (Gabor ve Mahoney, 2010). Bu noktada Barnard, yürütmeyi örgütsel amaç için temel bir güvence olarak almıştır ve bu fikir onun örgüt teorisine önemli katkılarından birini oluşturmaktadır. Ona göre, işbirliğinin devam etmesi, yürütmenin örgütün amacını koruma yeteneğine bağlıdır. Buna ek olarak iyi bir yönetici, örgütsel amacı çalışanların kişisel ihtiyaçları ile birleştirerek işbirliğinin devam etmesini sağlar (Arslan, 2010; Wren ve Bedeian, 2009). Yönetici, örgütsel ödüllerin, sevgi ve aidiyet duygusu gibi ekonomik olmayan teşvikler içerdiğinden emin olması ve en önemlisi yürütmenin, örgüt üyeleri arasında iletişim kurma isteğini sürdürmesi gereklidir. Çünkü yönetici ancak iletişim kanallarını açık tutarak örgütün amacını iletebilir ve çalışanların ihtiyaçlarını öğrenebilir.

Kabul Alanı Kavramı

Kabul alanı kavramı karar verme aşamasıyla birlikte ortaya çıkmaktadır. Her örgüt varlığını devam ettirebilmek için çeşitli kararlar alır. Bununla birlikte, karar verme süreci karmaşık bir olgudur. Bu süreç, insanı içerdiği için tam anlamıyla kontrol altında olmayan faktörlere tabidir. Sürece dahil olan kişiler farklı tercihlere, ilgi alanlarına, uzmanlığa, deneyime ve ihtiyaçlara sahiptir (Chandler ve Plano, 1988). Bu nedenle, insan faktörünün karmaşık etkileşimleri, örgütün çalışmasını zorlaştırır. Blackbourn ve Wilkes'in (1985, 1986) belirttiği gibi, eğitim sistemleri kuvvetle yetki argümanı ile yapılandırılmış toplumsal kurumlardır. Toplum, eğitim kurumlarını yapılandırma yetkisi vererek, kendisinin ihtiyaç duyduğu hizmetleri sağlayabilir. Yetki pozisyonları da bu yapının oluşturulmasında yaratılır. Böylece, bireyler arasındaki yetki ilişkileri ortaya çıkar. Diğer taraftan, bir birey yerleşik bir yetki pozisyonunu işgal edebilirken, yetki tarafından pozisyonun meşrulaştırılması, alt pozisyonlardaki bireylerin bir kısmına uygun tutum veya davranışların garantisi anlamına gelmemektedir (Bennis, 1966; Katz ve Kahn, 1978; Mintzberg, 1993). Bu anlamda "yetki" terimi, Barnard (1968) tarafından, "örgüt üyeleri tarafından kabul edilen bir iletişim karakteri olarak" tanımlanmıştır. Simon (1997) ise yetki kavramını "üstün kararlarının astı tarafından kabul edilmesini ve uygunsuzluk durumunda üstün yaptırım gücünü kullanarak karar vermesi" olarak değerlendirmiştir (s. 196).

Yetkinin temel bir özelliği, astların üstlerin emirlerine uyma istekliliğidir (Hoy ve Miskel, 2013). Barnard, örgüt içerisindeki bir emrin üst düzey yönetici tarafından kabul edilmesinin, o emrin yetki olarak belirlenmesi için ön şart olduğunu savunmaktadır. Ona göre, bir emrin yetki olarak algılanmasına ilişkin karar, bu emri verenlerde bulunmamaktadır. Ayrıca, üst-ast ilişkisinin ancak beklentilere uygun olduğu sürece sürdürüldüğünü savunmaktadır (Zivin, 1973). Burada "kabul alanı" ifadesinin özü yatmaktadır. Barnard (1968), yetki figüründen gelen emirlere uyulacağı bir kayıtsızlık alanı (zone of indifference) tanımlamıştır. Bu yetki teorisindeki kayıtsızlık alanını, bir kişinin yönetime tartışmasız uyduğu alan olarak açıklamaktadır. Bu duruma, okul yöneticisinin eğitim-öğretim yılı başlangıcında öğretmenlere ders programlarını tebliğ etmesi ve ardından öğretmenlerin bu programa uymaya hazır olması gibi bir örnek verilebilir. Ancak öğretmenler tarafından bu programın kabul edilmesi çeşitli nedenlere bağlı olarak değişecektir. Bahsedilen bu nokta, öğretmenlerin kabul alanlarını ifade etmektedir.

Bireyin bir örgüte katılma kararı ve örgütün bu bireyi kabul etme kararı bir sözleşmeye dayanmaktadır (March ve Simon, 1958). Sözleşmenin ayrıntılı yazılı kelimeleri ile diğer “zımnı” veya “açık” beklentileri olabilir. Bu sözleşme, bireyin örgütsel bağlamda sergileyeceği davranışların sınırlarını belirler. Kabul alanı, bireyin sözleşmenin sınırları dahilinde örgütsel olarak belirlenmiş davranış biçimlerini gösterir. Öte yandan, bir ast tarafından emirlerin bilinçli olarak sorgulanması gerekmeden emirlerin kabul edilebilir olduğu her bir bireyde “kayıtsızlık alanı” vardır. Barnard, (1938) “kayıtsızlık alanı” ifadesini şu şekilde açıklamaktadır:

“Makul ve uygulanabilir tüm emirler, etkilenen kişinin kabul edilebilirlik sırasına göre düzenlenmişse, bunlar arasında kesinlikle kabul edilemeyecek yani uyulmayacak bir şeyler olduğu düşünülebilir. Bunun yanında nötr hatta az ya da çok kabul edilemez olan başka bir grup bulunmaktadır. Ve son olarak tartışmasız kabul edilebilir şeylerin oluşturduğu bir üçüncü grup vardır. Kayıtsızlık alanı da bu grup içinde yatmaktadır (s. 168-169).”

Bu kayıtsızlık alanı içerisinde yer alan birey, emrin içeriğiyle ilgilenmeksizin verilen emirleri kabul etmektedir. Barnard ile benzer şekilde, Simon üstlerin astlarına olan yetkilerinin mutlak olmadığını ve üstlerin kararlarını astların kabul edeceği alan ile sınırlı olduğunu belirtmiştir. Simon’a göre bu rolün en çarpıcı özelliği, astın kendisinin aldığı kararları üstlenerek kabul etmeye istekli olduğu davranışlarda bir kabul alanı oluşturmastır (Simon, 1997). Thompson (1967) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Bu kayıtsızlık alanı, örgüt için uygun davranışı tanımlamasını ve zaman zaman teknolojinin ve görev ortamının değişen şartlarını yerine getirmek için bu tanımlı değiştirmesini mümkün kılan bir takdir alanı sağlar. Aslında, bireysel farklılıklara rağmen, örgütün bireysel üyelerini örgütün ihtiyaçları doğrultusunda biraz daha esnek kılar (s. 106).”

Kayıtsızlık alanı kavramının teorik tartışmaları arasında yer alan Simon (1997), kabul alanı kavramını “astın, üstleri tarafından kendisine verilen kararları kabul etmeye hazır olduğu” davranış aralığı biçiminde ifade etmektedir (s. 133). Bu kavram, Barnard’a (1968) ait kayıtsızlık alanı kavramının Simon (1997) tarafından olumlu terminolojide kabul alanı olarak yeniden tanımlanmasıdır. Simon (1997) kabul alanının genişliğinin üstlerin emirlerinin yetkisini destekleyen niteliklere bağlı olduğunu belirtmektedir. Blau ve Scott (1962), “tüm birinci basamak yöneticiler için temel bir zorluğun, yetki kapsamını kayıtsızlık sınırının dar sınırlarının ötesine uzatmanın yollarını bulmak olduğunu” ifade etmektedir (s. 142). Dolayısıyla kabul

alanı, hiyerarşik gücün temel müzakeresi ve kabulünün yanı sıra çalışanların liderliğe olan inancı ile ilgilidir. Nitekim kabul alanı, genellikle örgütsel işleyişin kritik bir yönü olarak tartışılmaktadır (örn. Rousseau, 1996). Teorik önemine rağmen, kavram yüzeysel olarak ele alınmış ve ampirik çalışmalarda nadiren uygulanmıştır. Bu nedenle, kabul alanının belirleyicileri hakkında çok az şey bilinmektedir (Nielsen ve Jacobsen, 2018).

Karar Verme ve Kabul Alanı

Karar verme, mevcut koşullara en uygun stratejinin seçilmesi sürecidir (Hoy ve Miskel, 2013). Karar verme zihinsel bir süreçtir ve örgütte herhangi bir işlem yapılmadan önceki en önemli aşama olarak görülür. Çünkü karar vermeden hiçbir eylem yapılamaz. Bu nedenle eğitim kurumları da diğer tüm kuruluşlar gibi hayatta kalmak için çeşitli kararlar alırlar (Deniz ve Akbaşlı, 2018). Bu noktada liderlerin en önemli görevlerinden biri, hangi kararların öğretmenlerin kabul alanı içerisinde ve hangilerinin kabul alanının dışarısında kaldığını belirlemektir. Barnard'a (1968) göre kayıtsızlık alanı, bireylerin üstlerinden kendilerine uygulanan kararları ne zaman kabul edeceklerini belirtir. Bazen çalışanlar, sonuçlarına ilgisiz oldukları için kararları kabul eder. Başka bir durumda, çalışan kararın sonucuyla çok ilgilenebilir ve sorunun çözümünün bir parçası olmak isteyebilir (Simon, 1947). Bu durumda, lider bir karar vermelidir. Barnard (1938), Chase'in (1952) ve Simon'ın (1947), çalışmalarına dayanarak, Bridges (1964) öncelikle katılımcı bir karar verme modeli geliştirmiştir. Ardından Bridges (1967a) çalışmasında, karar verme sürecine kimlerin dahil edilmesi gerektiğini belirlerken göz önünde bulundurulması gereken iki fikir iletmıştır:

- a. Çalışanlar, kabul alanı içinde yer alan bir karara dahil olduklarında, astların katılımı daha az etkili olacaktır.
- b. Çalışanlar, kabul alanı dışında kalan bir karara dahil olduklarında, astların katılımı daha etkili olacaktır.

Bir kararın, çalışanın kabul alanının içinde veya dışında olduğuna karar vermenin bulanık olduğu bazı durumlar vardır. Bu durumlarda, bir yöneticinin çalışanın karar verme sürecine dahil edilip edilmemesine ilişkin karar vermesi zordur (Hoy ve Miskel, 2013). Örneğin; bazı öğretmenler veya personel belirli bir soruyu önemli bulabilirken, diğerleri bunun önemini kabul etmeyebilir. Bu koşullar altında,

bu bireyleri dahil etme veya hariç tutma kararı için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulur (Geijsel vd., 2003). Bu noktada, Bridges (1964, 1967a) yöneticiyi yönlendirmek için iki kural geliştirmiştir. Bunlardan biri, uygunluk (ilgi-alaka düzeyi) kuralı, diğeri ise uzmanlık kuralıdır. Uygunluk kuralı, astların karar sonucu ile kişisel olarak ilgilenip ilgilenmediğini kapsamaktadır. Uzmanlık kuralı ise astların sorunu çözmek için uzmanlığa sahip olup olmadığını sorgulamaktadır. Bu kuralları iki boyutlu bir matriste uygulayarak liderler, bir örgütteki karar verme sürecine kimin dahil olacağını açıkça tanımlayabilmektedir (Tuten, 2006). Genel olarak, Bridges'ın (1964, 1967a) yaklaşımı, belirli bir durum için mümkün olan en iyi çözüme ulaşmak için örgütün uygun üyelerini kullanmanın bir yolunu sunmaktadır. Bununla birlikte, astlar sonuçlar hakkında hem kişisel bir ilgiye hem de uzmanlığa sahip olduğunda, karar açıkça kabul alanlarının dışındadır. Fakat eğer astların kişisel bir ilgisi ya da uzmanlığı yoksa karar kabul alanının içerisinde (Gannon, 2008). Diğer taraftan, her biri farklı karar kısıtlamaları olan iki marjinal koşul vardır. Astların kişisel bir ilgisi olmadığı ancak uzmanlığı olduğunda veya kişisel bir ilgisi olduğunda ancak uzmanlığı olmadığında koşullar daha problemlidir (Hoy ve Miskel, 2013). Hoy ve Tarter (2008), Bridges'ın (1964, 1967a) yaklaşımını desteklemek için iki ek teorik teklif önermektedir:

1. Astlar uzmanlığa sahip oldukları kararların alınmasında yer aldıklarından, katılımları etkili olacaktır.
2. Astlar çıkarları olan kararları almada yer aldıklarından, katılımları etkili olacaktır.

Sunulan bu yaklaşım, liderlerin çalışanlarını karar verme sürecine dahil etmelerine ilişkin bir karar vermeleri gerektiğinde kullanılabilir. Bu vasıtaıyla, liderler hangi koşullar altında çalışanları dahil etmenin önemli olduğunu, çalışanların kararlarda ne ölçüde yer almaları gerektiğini ve karar vermenin nasıl yapılandırılabilir ve işletilebileceği konusunda fikir sahibi olabilir. Astların karar verme sürecine nasıl dahil edilmesi gerektiğine ilişkin Hoy ve Miskel (2003, s. 374) tarafından sunulan bu iki teorik madde Şekil 1'de özetlenmiştir.

		Astların kişisel ilgisi var mı?	
		Evet	Hayır
Astların uzmanlığı var mı?	Evet	Dış Kabul Alanı (Çoğu Zaman Dahil Et)	Uzmanlığa Sahip Marjinal (Bazen Dahil Et)
	Hayır	İlgi Düzeyinde Marjinal (Arada Bir Dahil Et)	Kabul Alanı İçinde (Kesinlikle Hariç Tut)

Şekil 1. Karara katılım süreci.

Yukarıda yer alan Şekil 1'e göre, çalışan hem kararın sonucuna katkıda bulunacak uzmanlığına hem de kararın sonucuna kişisel ilgi duyuyorsa, durum kabul alanı dışındadır (Hoy ve Tarter, 2008). Bu durumda, çalışan karar sürecine dahil olmak isteyecek ve katılımı kararın etkinliğini artıracaktır. Bir sonraki durum çalışanın uzmanlık alanı olmaması ancak kişisel ilgiye sahip olması durumudur. Çalışan uzmanlığı yoksa ancak kişisel ilgiye sahipse katılım sınırlandırılmalıdır. Çünkü bu karar sürecine personelin katılması sakıncalı olabilir ve süreklilik yaratabilir. Bu gibi durumlarda genel olarak, karar süreci yönetici tarafından yürütülür ve bir sonuca bağlanır. Ancak memnuniyetsizlik yaratmama adına çalışanların rollerinin sadece danışmanlık olduğunu belirtilerek karar sürecine dahil edilebilir. Üçüncü durum, karar konusunun çalışanın uzmanlık alanında olması ancak kişisel ilgi içerisinde bulunmaması durumudur. Bu durumda, çalışanlar bilgilerinin ve becerilerinin üstleri tarafından sömürüleceğini hissederler. Buna karşın, kararların sonucu kendilerini etkilemediği için çok az ilgi duyarlar (Mokoena, 2003). Başlangıçta bu karar sürecine dahil edilmeyi bir değer gibi hissedebilirler, ancak bu düşünce zamanla geçer. Çalışanların bu tür katılımlara muhtemel uzun süreli tepkisi kızgınlık, yabancılaşma ve örgütsel muhalefettir (Hammad, 2017; Özdemir, 2010; Redding, 1985). Dolayısıyla çalışanlar zaman zaman kararların kalitesini artırmak için bu sürece dahil edilebilir. Son durum ise çalışanların karar sürecine ilişkin uzmanlığa sahip olmaması ve kişisel ilgi duymamasıdır. Bu durumda çalışanlar karar verme sürecinde yer almamalıdır. Bu dördüncü durum, yöneticinin tek taraflı karar vermesi için uygun bir zamandır. Hoy ve Tarter (2008), belirtilen bu yaklaşımın gerçek sorunlara karşı etkin bir şekilde uygulamak için güven kuralının uygulanmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu kuralı ölçmek için ise yukarıda verilen sorulara ek olarak iki soru önermiştir. Bu sorular sırasıyla;

3. Astlar örgüt ve misyonuna bağlı mı?

4. Astlar örgütün yararına kararlar almak için güvenilir mi?

Liderler astların karar verme sürecine katılmaları gerektiğine karar verdiklerinde, bir sonraki soru sürecin nasıl ilerletileceğidir. Kararların etkinliği hem kararın kalitesi hem de astların her bir kararı kabul etmesi ve taahhüt etmesi ile belirlenir. Glanz (2006), etkili okul liderlerinin okul yaşamının çeşitli yönlerini kapsayan kararlar almak için uygun bilgileri dikkate aldıklarını savunmaktadır. Okul liderlerinden beklenen, bu verileri tüm öğrencilerin başarısını en iyi şekilde teşvik etmek ve böylece kararlarını desteklemek için kullanmaktır. Günümüz koşulları, bir okul liderinin bilgi toplamayı düşünmeden karar verdiği geleneksel yönetim anlayışından oldukça farklıdır. Bu nedenle, 21. yüzyıl okul liderlerinden bu tür bilgileri analiz etme ve yorumlama becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bugünün hesap verebilirlik dünyasında, okul yöneticileri okul gelişimine katkıda bulunmak ve güçlendirmek için alınan kararlara dayanarak bilgi toplama sürecinde liderlik etmelidir (Young, 2004). Tüm bunlar, okul müdürü ile öğretmen arasındaki ilişkinin temelini belirlemesi açısından önemlidir.

Güç, Yetki ve Kabul Alanı

Yetki, kurumsallaşmış güçtür. Yetki, bir örgütün üyelerinin sorumluluklarını yerine getireceği eylem ve etkileşim alanı olarak tanımlanmıştır (Bass ve Bass, 2008; Burns, 1978; Paige, 1977; Petersen, Ploughman ve Trickett, 1962). Güç ile yetki arasındaki temel fark; gücün daha çok bireylerin kişilikleriyle, yetkinin ise bireylerin sosyal konumu ve rolleriyle ilgili olmasıdır (Weber, 1946; 1947). Güç ilişkisi, gerektiğinde uyumlu davranışı zorlama yeteneğine dayanır. Çünkü örgüt, belirli bir role uygun bir grubun tuttuğu norm ve beklentilere dayanan meşru bir güç (bir pozisyona atanma ya da seçimle birlikte gelen haklar, görevler ve ayrıcalıklar) verir (Bass, 1960; Bass ve Bass, 2008; Chandler ve Plano, 1988). Bu güç yapıları gelenek tarafından sürdürülür ve sonunda kanun, tüzük veya resmi kurallarla meşrulaştırılır (Chandler ve Plano, 1988). Dolayısıyla bu durum çalışanların resmî olarak tanımlanmış yapıya dayalı davranışlarının resmi örgütsel koordinasyonunu sağlar. Liderleri belirli bir pozisyona atayanlar, genellikle önceden atanmış fonksiyonları iptal etme, örgütün birimlerini liderlerin yargı yetkisinden çıkarma ve liderleri görevden alma yetkisine sahiptir. Atanan liderler, üstleri tarafından

desteklense bile eğer astları emirlerine uymayı reddederse kendilerini güçsüz bulabilirler. Dolayısıyla meşrulaştırma rolü, liderlerin gücünün ve etkisinin paydaşların ve bazı durumlarda üstlerinin veya akranlarının izniyle yetkilerinin onaylanmasına bağlıdır (Bass ve Bass, 2008; Bendix, 1974; Burns, 1978; Lund, 2016; Wren ve Bedeian, 2009). Dolayısıyla yetkinin kabulü ve kullanılması, bireylerin haklarının, görevlerinin, yükümlülüklerinin, imtiyazlarının ve yetkilerinin yetkisindeki yorumu ile ilişkilidir (Hollander ve Bair, 1954; Larson, 1968).

Literatürde güç kaynaklarının çeşitliliğine ilişkin pek çok sınıflama yapılmasına rağmen, French ve Raven (1959) tarafından yapılan sınıflandırma yaygın biçimde kabul görmüştür (Boonstra ve Gravenhorst, 1998; Griffin, 2013; Griffin, 2016). Buna göre güç stilleri; yasal güç (legitimate power), zorlayıcı güç (coercive power), ödül gücü (reward power), karizma gücü (referent power) ve uzmanlık gücü (expert power) olarak beş ana başlıkta toplanmıştır. Bu güç türlerinden; yasal, ödül ve zorlayıcı güç liderin örgüt içerisinde bulunduğu pozisyondan kaynaklandığı ve üst yönetim tarafından verildiği için formel güç olarak genelleştirilmektedir (Hitt, Black ve Porter, 2012; Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010). Formel güç, bir bireyin örgüt içindeki hiyerarşik konumundan doğan yetkileri sayesinde astlarını etkileme potansiyelidir. Karizma ve uzmanlık gücü ise daha çok bireyin kişisel karakterinden kaynaklandığı için informel güç olarak ifade edilmektedir (McShane ve Von Glinow, 2005; Medina, Munduate ve Guerra, 2008; Schermerhorn vd., 2000). Informel güç ise bireyin örgüt içerisinde sahip olduğu pozisyona bakılmaksızın kişisel özellikleri sayesinde diğerlerinin davranışlarını etkileyebilme potansiyeli olarak tanımlanabilir.

Weber'e (1947) göre, temelde üç tür meşru yetki vardır ve bu ayrım karşılıklı bağımlılığa dayanmaktadır. Bunlardan ilki, rasyonel temellere dayalı yasal yetkidir. Yasal yetki, normatif kuralların meşruiyeti olduğu ve bu yasalar kapsamında egemenlik konumuna getirilenlerin emir verme hakkına sahip olduğu inancına dayanır. Geleneksel yetki; geleneğin kutsallığına, geleneksel temellere ve geleneklere göre iktidarı elinde tutanların meşruiyetine olan sağlam bir inanca dayanmaktadır. Burada Weber (1947), geleneksel yetki tanımıyla aslında güç kaynaklarına ek bir faktör eklemiştir. Öte yandan karizmatik yetki, kişinin istisnalarına ve farklı özelliklerine veya onun tarafından ilan edilen veya emredilen kalıpların veya emirlerin kutsallığına olan bağlılığa dayanır.

Barnard (1968), yetkinin onu kabul eden astın tarafında olduğunu ve onu kullanan üste ait olmadığını ifade eder. Bununla birlikte, ortak bir karar varılamadığında bile kararın alınmasına izin vermek önemli bir yetki işlevidir. Lider, yetkiyi belli bir noktadan öteye taşımaya teşebbüs ettiğinde, astların itaatsizlik alanı belirir (Tuten, 2006). Benzer şekilde, Simon (1997), yetkinin bir “kabul alanı” olduğunu varsaymaktadır. Bir emir, bu alana düşmediği sürece astlar tarafından reddedileceği için etkili olmayacaktır. Bu nedenle, resmi yetki sınırlıdır. Modern örgütlerde resmi yetki gittikçe daha fazla sayıda çalışan tarafından sorgulanmaktadır. Tipik hiyerarşik örgütlerde, resmi yetki en üstte bulunur. Bu en üst pozisyon, planları geliştirmek ve uygun yönleri vermek için özel bilgi veya becerilere sahip astlara ihtiyaç duyar. Çoğu zaman bu astlar, yetki konumunda olmayan danışmanlardır. Bu nedenle, bazı çalışanlar zamanla “işlevsel yetki” edinebilir. Bu pozisyonlarındaki çalışanlar çok az resmi yetkiye sahiptir, ancak en üst karar vericiler tavsiye veya bilgi almak için onlara danışabilmektedir (Chandler ve Plano, 1988).

Başkalarının isteklerini kontrol edebilme becerisi liderin çalışanlar üzerinde dolaylı olarak bir güce sahip olmasını sağlar (Bass, 1960). Liderler için bu tür yetkiler, resmi yetki yerine astlarının ihtiyaç ve amaçlarını ne ölçüde etkinleştirebileceklerine bağlıdır (Burns, 1978). Liderin dokunabileceği motivasyon tabanı ne kadar güçlü olursa, o kadar fazla yetki, güç ve kontrol uygulayabilir (Hollander ve Bair, 1954). Buna karşın çalışanlar, liderlerin kendi yetki sınırlarını yanlış anladığını ya da aştığını düşünürlerse çatışma durumu ortaya çıkar (Pondy, 1967). Haas, Porat ve Vaughan'a (1969) göre, bireylerin herhangi bir belirlenmiş seviyedeki kendilerini, üstlerinin sahip olduklarından daha fazla yetki ve sorumluluk sahibi olarak görme eğilimi neredeyse evrensel bir çatışma kaynağıdır. Whitson (1980) ise yetki ile yetkinin yapısında güven paydaşları arasında gergin bir denge olduğunu öne sürmüştür. İronik şekilde örgütler, güven sorunu yaşadıkça, güven kaybını daha da artıran baskı ve zorlama uygulamaktadır. Oysa bu noktada, yetkinin iyileştirilmesinden önce baskının azaltılarak güven yenilenmesine ihtiyaç vardır (Bass ve Bass, 2008).

Liderlik, Meşruiyet ve Kabul Alanı

Barnard (1968), üst yönetimin geniş politikalar, hedefler ve planlar ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu amaçlar ve hedefler, işin yapıldığı yerde daha düşük seviyelere kadar filtrelenmesinden dolayı daha belirgin hale gelmektedir. Barnard (1968), üstlerin yürütme esnasında çatışma yaratan kararlarda talepleri karşılama yöntemi benimseyerek, bu sorumluluğu üstlenebileceklerini belirtmektedir. Bununla birlikte, astların talepleri ise yalnızca kararlar önemli olduğunda karşılanır fakat yetki verilmez. Temkinli yönetici, ihtilaflı kararlardan kaçınır. Barnard (1968), örgütsel liderliğin işlevsel analizlerinde davranışsal, sezgisel, sosyal ve duygusal bileşenlerin önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Diğer taraftan çok sayıda araştırmacı, örgütsel liderliğin işlevlerini davranışsal, sosyal ve politik unsur biçiminde ele almaktadır. Bu noktada Simon (1997) örgütsel liderliğin işlevlerini; hedeflerin belirlenmesi, araçların hedef doğrultusunda yönlendirilmesi, eylemin gerçekleştirilmesi ve koordineli çabanın teşvik edilmesi olarak tanımlamaktadır.

Liderin meşruiyeti; liderlerin kararlarının, iletişimlerinin ve eylemlerinin, yönlendirdikleri kişiler tarafından istendiği ve genel olarak kuruluşun normlarına, değerlerine, inançlarına ve tanımlarına uygun şekilde algılanma derecesiyle ilgilidir (Lund, 2016). Dolayısıyla, meşruiyet elde edilecek bir şey değildir. Meşruiyet kazanılmalıdır. Meşruiyeti olmadan liderler, örgütte çalışan insanların kolektif gücüyle kolayca gerçekleştirilebilecek resmi güçlerinden mahrum kalırlar (Mintzberg, 1993). Ancak lider meşruiyetinin, yüksek uzmanlık seviyesine sahip eğitilmiş insanlar arasında sağlanması özel bir zorluktur (Mintzberg, 1993). Doktorlar, akademisyenler, öğretmenler gibi insanlar kendi alanlarında uzmandır ve bu nedenle kendi çalışmalarını kontrol etmeyi isterler. Bir lider seçmeleri durumunda, alanı, işi ve öncelikleri anlayan “kendilerinden biri” tarafından yönlendirilmeyi tercih ederler (Lund, 2016). Dolayısıyla meşru sayılmak için liderler, liderlik ettikleri kişilerle aynı eğitim geçmişine sahip olmalıdır. Aksi takdirde bu durumun önemli bir sorun olması muhtemeldir.

Lider meşruiyeti karmaşık bir fenomen olduğundan, lider meşruiyetine ilişkin literatür, farklı yasallaştırıcı kaynakların (örneğin; resmi pozisyon, eğitim durumu, liderlik pozisyonu için seçim/atama gibi) yanı sıra güç dengesizliği, sadakat ve güven meselelerinin liderin meşruiyet mücadelesini nasıl etkilediğini

vurgulamaktadır. Bununla birlikte liderler, liderlik ettikleri insanlar tarafından meşru algılanması için çeşitli stratejiler uygulayabilir. Eğitim kurumları için nasıl meşrulaştırıcı bir stratejinin seçileceği ve başarılı bir şekilde nasıl uygulanacağı ise liderin örgütü ve çalışanları anlama yeteneğine ve tecrübesine bağlıdır (Lund, 2016).

Liderliğin işlevlerinin yerine getirilmesinde önemli bir kavram olan kabul alanı, astın liderinin direktiflerine ve emirlerine uyduğu ve lider tarafından verilen kararları kabul etmeye hazır olduğu durumu ifade eder (Simon, 1997). Çalışanların karar verme sürecine katılımı genellikle liderin ve kararların kabulünü artırır (Wadesango, 2012). Ancak tüm grubun dahil edilmesi çok fazla çaba ve zaman gerektirir. Diğer taraftan, emirlerin astlar tarafından kabulü, çevre ya da durum şartlarına bağlıdır. Bu şartlar; emirlerin kapsamı, emrin anlaşılması, örgütün misyonu ile tutarlı olması, astların kişisel çıkarlarıyla çatışmaması ve astın fiziksel ve zihinsel olarak bunlara uyma kabiliyetinin derecesine uygun olması şeklinde sıralanabilir. Bu noktada lider, zorla uyumluluk yerine istekli olmayı sağlamalıdır. Nitekim Johnson (2008), kabul alanının astlara özerklik verildiği ölçüde artırılabilceğini savunmaktadır. Fakat tüm bunların öncesinde liderin her bir alt grubun, grup çıkarları tarafından korunan bir kabul alanı olduğunun farkında olması gerekir.

Yukarıda bahsedilen tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de bir lider olarak okul müdürünün meşruiyeti son derece önemlidir. Çünkü öğretmenlerin kararlara uyma istekliliği, okul müdürü-öğretmen ilişkisine çoğu zaman doğrudan etki edebilmektedir. Özellikle okul müdürü, öğretmenlerin çıkarlarıyla uyuşmayan çeşitli kararlar aldığıında okul müdürü ve öğretmen arasında bir çatışma çıkması muhtemeldir. Bu durumun sık sık ortaya çıkması ise öğretmenler tarafından okul müdürünün dikkate alınmamasına ve zamanla meşruiyetini kaybetmesine neden olabilir.

Yönetmel Takdir, Kültürel Bağlam ve Kabul Alanı

Yönetmel eylemin genişliği veya stratejik görüş alanı için Hambrick ve Finkelstein (1987) “yönetmel takdir yetkisi” kavramını kullanmaktadır. Yöneticiler, potansiyel bir eylemin diğer güçlü paydaşların “kabul alanı” dahilinde olduğu konularda takdir yetkisine sahiptir (Lauring, Selmer ve Kubovcikova, 2019). Hambrick ve Finkelstein (1987), takdir yetkisinin var olması için yöneticilerin bir dizi alternatif eylemden haberdar olmaları ve bu eylemlerin güçlü paydaşların “kabul

alanı” içinde yer alması gerektiğini savunmuştur. Böyle bir durumda, çeşitli paydaş gruplarına maruz kalan yöneticilere, bu paydaşların kabul alanına uygun eylemlerde bulunmaları öngörülmektedir (Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Ancak yöneticiler, paydaşların kabul alanındaki eylemlerin ne olduğu konusunda takdir yetkisine sahiptir. Dolayısıyla yöneticinin takdir yetkisi aynı zamanda bir eylemin kabul edilen iş uygulamalarını ihlal ettiği ölçüde ya da daha genel olarak, örgütteki yerel sosyal normları ihlal ettiği ölçüde sakıncalı olarak algılanacaktır (Crossland ve Hambrick, 2011).

Kültürel alanda yönetsel takdir yetkisi, paydaşların kültürel bölgeleri kullanarak kabul alanlarının bir araya gelmesi olarak kabul edilmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011). Bununla birlikte, her paydaş grubunun kabul alanının özelliği önemlidir. Belirli bir bağlamda heterojenliğin artırılması çeşitli kültürel arketiplerin yaratılmasına yol açacaktır. Dolayısıyla böyle bir bağlamda çalışan yöneticilere uygulanan kurumsal kısıtlamalar artacaktır. Paydaş grupların büyük çoğunluğunun kabul alanlarına uymayan herhangi bir eylem sakıncalı olarak algılanmaktadır. Çünkü, kültürel normlarında farklılık gösteren toplumların eylemleri sakıncalı olarak algılanması farklıdır. Bazı toplumlarda kabul edilebilir sayılan eylemler, diğerlerinde kabul edilemez gözükmektedir. Örneğin; düşük bağlamli toplumlarda, günlük iletişim işlemlerinde rutin olarak çok çeşitli bilgiler alışverişi yapılır. Çünkü “sosyal açıdan uzak” taraflar arasındaki sık temaslar birçok konuşmada paylaşılan bağlamın çok az olmasını sağlar. Bunun aksine, yüksek bağlamli toplumlarda, yabancılar arasındaki bu tür yakın iletişim işlemleri daha az gerçekleşebilir. Bu nedenle, bir bilgi talebinin rutin olduğu duygusu daha az yaygın olabilir (Hall, 1976; Zakaria, Stanton ve Sarkar-Barney, 2003). Sonuç olarak, kültürel uyumsuzluğun örgütlerde usulsüzlük ve verimsizliğe yol açması, mevcut seçeneklerin veya eylemlerin hareket kabiliyetini sınırlandırmaktadır (Roth, Kostova ve Dakhli, 2011).

Araştırmalar, paydaşların heterojenliğinin (farklı davranışlarının) kültürler arasında ve hatta bir çevre içerisinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (örn. Gardberg ve Fombrun, 2006). Bu gruplar, örgütler üzerine güçlü normatif ve zorlayıcı baskılar uygulamaktadır (Delmas ve Toffel, 2004). Bu ise yöneticilerin eylemleri üzerinde baskılara neden olmaktadır (DiMaggio ve Powell, 1983). Üst düzey yöneticiler, her biri farklı nedenlerle ve heterojen davranışa sahip farklı paydaş gruplarla karşı karşıya kalmaktadır (Bridoux ve Stoelhorst, 2014). Bu

durumda, her biri bir paydaş grubuyla ilişkili olarak daha fazla heterojenliğin oluşması, kültürel arketiplerin gelişmesine ve birden fazla kabul alanı oluşmasına neden olacaktır (Venaik ve Midgley, 2015). Bu bağlamda Crossland ve Hambrick (2011), kültürün bazı OECD ülkelerindeki üst yönetici takdirine etkisini değerlendirmiş ve ulusal kültürü üç toplumsal norm kullanarak kavramsallaştırmıştır. Bunlar sırasıyla; bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesidir. Bu üç toplumsal norma geçmeden önce kültürel bağlamın tarihsel temellerini daha iyi anlayabilmek için toplumsal dayanışma kavramına yer verilmiştir.

Mekanik ve organik olarak iki farklı şekilde ifade edilen toplumsal dayanışma kavramı Émile Durkheim tarafından ortaya atılmıştır. Bahsedilen bu iki farklı dayanışma tipi toplumlarda aynı anda farklı baskınlıkta bulunabilmektedir. Fakat tarihsel olarak toplumlar, nüfus artışı ve sanayinin etkisiyle artan işbölümüne dayalı olarak mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya doğru bir gelişim izlemektedir (Clarke, 1976). Modern-öncesi topluluklarda “eksik toplumlaşma” mekanik bir nitelik edinirken, “gerçek toplum” modern toplumlarda organik bir nitelik kazanmaktadır. Mekanik dayanışma toplumları daha çok bireyler arasındaki farklılıkların az ancak ortak değerlerin ve benzer davranışların yaygın olduğu toplulukları ifade etmektedir (Aron, 2006; Durkheim, 2014). Bu toplulukları bir arada tutan ortak inançlar ve benzer sorumluluklardır. Bu sebeple, mekanik dayanışmaya bağlı toplumlarda bireysel eylem, kendiliğinden kolektif kimliğe bürünmektedir. Dolayısıyla bu tür toplumlarda kolektif bir bilinç hakimdir ve bireyselliğe çok az yer vardır (Bahar, 2009; Dinçkol, 2001; Durkheim, 2014; Waters, 2008). İtaat ve uyum toplumun doğal bir parçası kabul edilmektedir. İşbölümü basittir ve genelde işlerin bölümü cinsiyet ve yaş ile ilgili geleneksel beklentilere dayalıdır. Buna karşın organik dayanışma toplumlarında bireyler, sanayi ekonomisi ve buna bağlı olarak farklı mesleklerin, yaşam tarzlarının ve alt-kültürlerin artması ve yasallık kazanmasıyla birbirinden çok farklılaşmıştır (Durkheim, 2014). Bu toplum tipi benzeşme yerine farklılaşma-uzmanlaşma ve herkesin farklı iş yapmasından dolayı birbirine muhtaç olma hali ile ayırt edilmektedir (Swingewood, 1998). Bu nedenle, organik topluluklarda müşterek noktaları daha az olmasına rağmen bireyler, mekanik dayanışmadakine göre karşılıklı olarak birbirlerine çok daha güçlü bir şekilde bağımlıdır. Dolayısıyla bu topluluğun üyesi olan bireylerde sorumluluk ve çıkarlar öne çıkmaktadır (Durkheim, 2014). Mekanik ve organik toplumsal dayanışmaya yönelik verilen bu bilginin

ardından sırasıyla bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi toplumsal normlarına ilişkin bilgi sunulmuştur.

Bireycilik. Özerk ve fikir birliğine dayalı eylemlerle ilgili sosyal norm, en temel kültürel değerlerden birisi olarak tanımlanmaktadır (Aguinis ve Henle, 2003; Gelfand, Bharwuk, Nishii ve Bechtold, 2004; Triandis, 1994). Bununla birlikte, bireycilik ve kolektivizm yapısı, ulusal kültür ve kültürlerarası çalışmalar literatüründe önemli bir araştırma konusudur (House, Hanges, Javidan, Dorfman ve Gupta, 2004). Bireyci kültürlerde liderler, özerk bir şekilde hareket etmekte ve grup uyumuna güvenmeden görev başarısını takip etmektedir. Bu davranış; insan kaynakları, motivasyon, iş tatmini, hesap verebilirlik, iş tutumları gibi örgütsel davranış unsurlarına yansımaktadır (House vd., 2004). Ayrıca bireysel takdire vurgu yapmaktadır (Erez ve Earley, 1993; Triandis, 1994). Fakat bundan daha önemlisi, liderlikle ilgili imalarıdır. Bu tür toplumlar, yöneticilerin kendilerine özgü olarak tek taraflı kararlar almaları için yöneticilere daha geniş bir “kabul alanı” sağlamaktadır (Hofstede, 2001; Smith vd., 1996). Böylece liderler örgütlerin geleceğine karar vermede daha fazla yere sahip olmaktadır (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Buna karşılık, uzlaşma normlarıyla nitelendirilen daha kolektif toplumlarda faaliyet gösteren yöneticiler daha az takdir yetkisine sahiptir. Çünkü bu toplumlarda, toplum ve örgüt üyeleri kararların bir danışma sürecinden geçerek alınması gerektiğine dair güçlü beklentileri vardır (Crossland ve Hambrick, 2011).

Bireycilik toplumsal normunun tüm örgütler gibi eğitim örgütlerine de çeşitli yansımaları olmaktadır. Bu noktada bireyci toplumlardaki okul müdürlerinin öğretmenlerin uyumuna ve fikir birliğine güvenmeden görev başarısını sürdürmesi için daha dirençli ve çaba gösteren bir yönetim anlayışı içerisinde olması beklenmektedir. Buna karşın, bireyciliğin düşük olduğu kolektif toplumlardaki okul müdürlerinin görev başarısından daha çok öğretmenlerin uyumuna ve fikir birliğine dayalı bir yönetim anlayışı sürdürmesi muhtemeldir. Bir diğer ifadeyle, kolektif toplumlardaki öğretmenler, okul müdürlerinden kendilerine daha bağımlı bir şekilde hareket etmesini ve katılımcı bir yönetim yaklaşımı benimsemesini beklemektedir.

Belirsizlikten kaçınma. Yöneticilere verilen takdir yetkisini etkileyen unsurlardan birisi de toplumun belirsizlik konusundaki normlarıdır (Crossland ve Hambrick, 2011). Başlangıçta örgütsel bir fenomen olarak kullanılan belirsizlikten

kaçınma, belirsizliğin bir toplumda ne ölçüde tolere edildiği ile ilgilidir (House vd., 2004). Belirsizlikten yüksek kaçınma kültürlerinde yöneticilerin eylemleri, yüksek derecede belirsizlik içerdiği takdirde sakıncalı olarak algılanır ve kısıtlanır (Crossland ve Hambrick, 2007). Belirsizlikten kaçınma ortamları yüksek olan liderler, uygun eylemler oluşturmak için bilgi toplamaya ve geri bildirim almaya yönelik davranır (Morrison, 2002). Bu nedenle, yürütme kararları kolektif bir akıl yürütmenin işlevi şeklinde yansır (Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Buna karşın, belirsizlikten kaçınma konusunda düşük olan toplumlar, eylemlerin ve araçların belirsizliklerine karşı nispeten yüksek toleransa sahiptir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; Schwartz, 1994). Dolayısıyla bu toplumlar, liderlere geniş kapsamlı eylem alanlarını değerlendirme ve uygulama izin vererek, liderler için daha geniş kabul alanı sağlamaktadır (Crossland ve Hambrick, 2011). Bu tür ülkelerde insanlar değişime daha toleranslıdır ve daha fazla risk alan kişiler olarak tanımlanır (Crossland ve Hambrick, 2007).

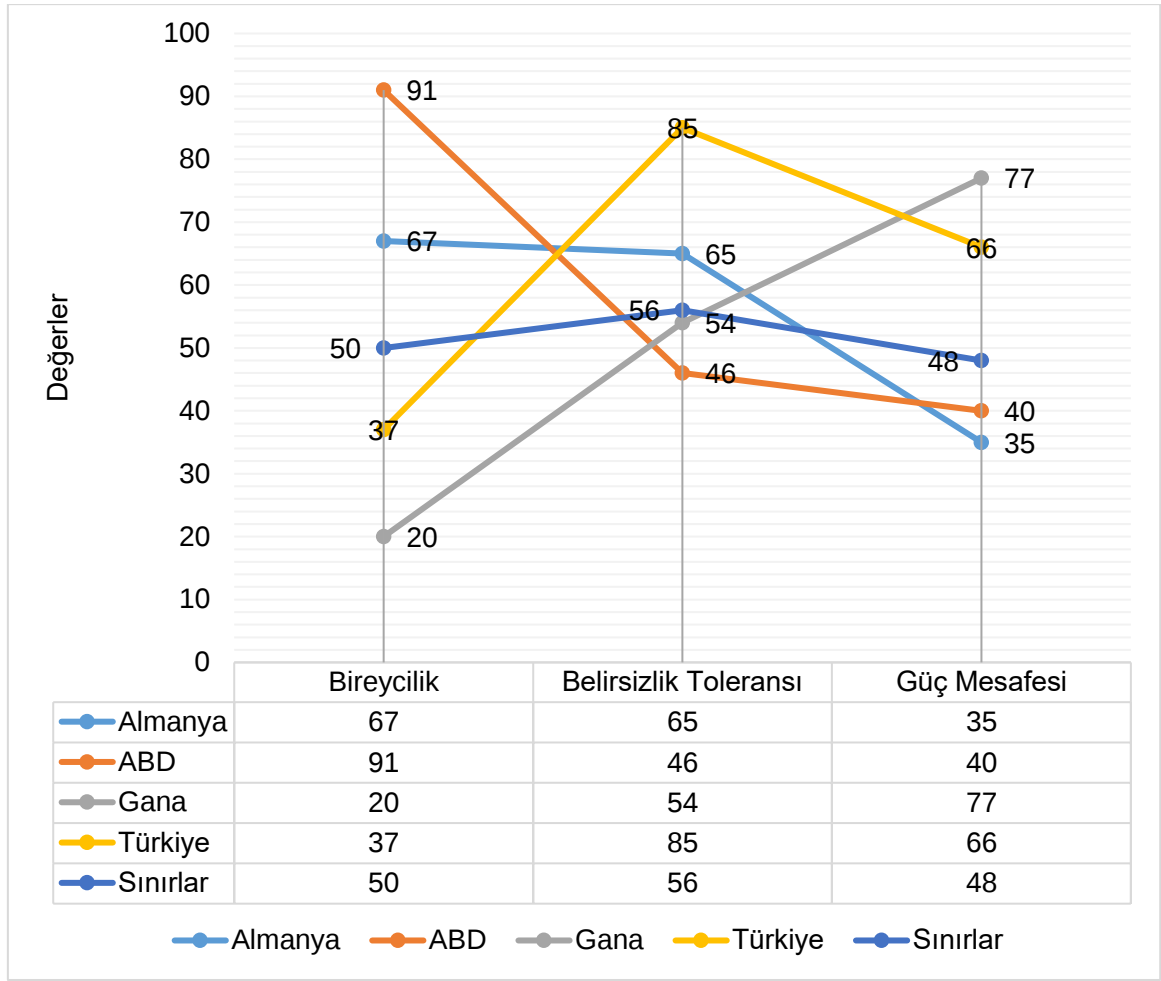
Belirsizlikten kaçınma toplumsal normu eğitim örgütleri üzerine çeşitli şekillerde yansımaktadır. Bu noktada, belirsizlikten yüksek kaçınan toplumlardaki okul müdürlerinin öğretmenler tarafından okul içerisinde daha “olmazsa olmaz” bir anlayışta olması beklenmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerine yüklenen rollerin oldukça kritik bir anlamı ifade etmesi olasıdır. Bununla birlikte, belirsizlikten yüksek kaçınma eğilimi, okul müdürünün verdiği kararların içerdiği belirsizlikle doğru orantılı olarak öğretmenler tarafından sakıncalı olarak algılanmasına ve bu karara direnç gösterilmesine yol açabilmektedir. Buna karşın, belirsizlikten düşük kaçınma toplumlarında öğretmenlerin okul müdürünün rollerine daha sınırlı bir önem atfetmeleri beklenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin okul içerisinde karşılaşılabilecekleri yeni fikirlere, uygulamalara ve durumlara karşı nispeten yüksek toleransa sahip olmaları muhtemeldir.

Güç mesafesi. Güç mesafesi bir toplumun eşit olmayan güç dağılımını kabul etme derecesinin (Choi, Cook ve Brunton, 2019) yansıtıcısı olarak liderlerin statüsü ve rolünü göstermektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; House vd., 2004). Liderliğin çok ayrıcalıklı olduğu ve bireysel liderlere büyük saygı duyulan toplumlarda liderlerin takdir yetkisi daha büyüktür (House ve Javidan, 2004). Yüksek güç mesafeli ülkelerde çalışanların yöneticilerine meydan okuma konusunda isteksiz olmaları ve anlaşmazlık durumunda bile onları takip etmeleri daha

muhtemeldir (Adsit, London, Crom ve Jones, 1997). Ayrıca bu toplumlarda, paydaşların geniş kapsamlı yürütme eylemlerinin temelini sorgulamaması ve bu yürütme eylemlerine izin vermesi, eylemlerin başarıya ulaşmasını daha olası kılmaktadır (Crossland ve Hambrick, 2011). Buna karşın, liderlerin daha az güç mesafesine sahip olduğu toplumlarda, radikal stratejik eylemlerin inceleme altına alınma olasılığı çok daha fazladır (Crossland ve Hambrick, 2011). Çünkü, güç mesafesinin düşük olduğu kültürlerde liderler, yetkilendirilmiş karar vericiden daha çok bir kolaylaştırıcı olarak görülmektedir (Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Bu nedenle liderler, eylemleri üzerinde daha büyük normatif bir kısıtlama yaşamaktadır (Crossland ve Hambrick, 2011).

Güç mesafesi toplumsal normunun eğitim örgütleri üzerine oldukça farklı biçimlerde yansımaları olmaktadır. Düşük güç mesafeli toplumlarda okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin daha çok yatay bir hiyerarşi içerisinde olması beklenmektedir. Okul müdürlerinin yetkilerini informel güçlere dayandırma eğiliminde olmaları da mümkündür. Bu bağlamda, okul müdürlerinin bir kolaylaştırıcı olarak daha çok demokratik bir yönetim anlayışını benimsemeleri ve öğretmenleri aktif olarak karar verme süreçlerine dahil etmeleri beklenebilir. Dolayısıyla bu anlayış, alınan kararların öğretmenler tarafından benimsenme ve uygulanma olasılığını artırmaktadır. Aksi bir anlayışta, okul müdürlerinin radikal eylemlerinin öğretmenler tarafından inceleme altına alınma ve kısıtlanma ihtimali çok muhtemeldir. Öte yandan, yüksek güç mesafeli toplumlardaki okul müdürü ve öğretmen ilişkisinin daha çok dikey bir hiyerarşi içerisinde olması beklenmektedir. Ayrıca, bu yüksek güç mesafesinin etkisiyle okul müdürlerinin formel güçlerini ön planda olması mümkündür. Bu bağlamda, okul müdürlerinin güçlü bir yetki figürü ve yetkilendirilmiş bir karar verici olarak daha çok otokratik bir yönetim anlayışını benimsemeleri ve öğretmenleri nadiren karar verme süreçlerine dahil etmeleri beklenebilir. Ancak bu anlayışın, çoğu zaman okul müdürü tarafından tek taraflı olarak alınan kararların öğretmenler tarafından benimsenme ve uygulanma olasılığını azaltması muhtemeldir.

Yönetmelik takdiri oluşturan bu üç toplumsal normun araştırmanın bağlamı olan ülkelerdeki genel görünümü araştırmacı tarafından Hofstede'den (2001, s. 500) uyarlanarak Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Farklı kültürlerde yönetsel takdire ilişkin toplumsal normların genel görünümü.

Şekil 2 incelendiğinde, araştırma kapsamına dahil edilen Almanya, ABD, Gana ve Türkiye'ye ait bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafe değerleri ve bu değerlerin ayrıştırıldığı sınır değer görülmektedir. Bu değerler ışığında, Almanya ve ABD bireyciliğin son derece öne çıktığı bir kültürel özellik taşımaktadır. Bireyci kültürlerde bireyler kendilerini toplumdaki diğer kişilerden bağımsız olarak tanımlarlar. Genellikle kendi istekleri ve hedefleri doğrultusunda hareket ederler. Liderler ise çoğunluğa yarar sağlamak ve takip etmek için fikir birliğine dayalı karar verme yerine çoğu kez ödün vermeden karar veren ve yaptığı eylemlerden emin olan bir kişidir (Hofstede, 2001; Smith, Dugan ve Trompenaars, 1996). Yani liderler, özerk bir şekilde hareket ederek, grup uyumu ile fikir birliğine güvenmeden görev başarısını takip etmektedir (Erez ve Earley, 1993; Triandis, 1994). Bu noktada liderlerden, en uygun kararları almaları ve aldıkları kararları uygulamaları beklenmektedir. Dolayısıyla bu tür toplumlar, yöneticilerin kendilerine özgü olarak

tek taraflı kararlar almaları için daha geniş bir kabul alanı sağlamaktadır. Böylece liderler örgütlerin geleceğine karar vermede daha fazla yere sahip olmaktadır (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Gana ve Türkiye ise kolektif toplum özelliklerini yansıtmaktadır. Kolektivist toplum yapısı, toplumun üyelerinin “ben” imajından ziyade “biz” imajını öne çıkardığına ve aynı zamanda toplumun üyeleri arasında sürdürdüğü karşılıklı bağımlılık derecesi yüksek olduğuna işaret etmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001). Çalışanlar örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarının önüne koyarlar. İşveren ve çalışan ilişkileri bir aile bağı gibi algılanır, bu nedenle de örgütün yönetimi daha çok grupların yönetimi şeklinde gerçekleşir. Yönetici ile çalışan arasında ahlaki temellere dayalı bir ilişki vardır. Ancak bu tür toplumlardaki liderler daha az takdir yetkisine sahiptir. Çünkü bu toplumlarda, toplum ve örgüt üyeleri kararların bir danışma sürecinden geçerek alınması gerektiğine dair güçlü beklentileri vardır (Crossland ve Hambrick, 2011). Bu durum, yöneticilerin tek taraflı kararları için oldukça dar bir kabul alanı ile karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Belirsizlikten kaçınma boyutunda, ABD ve Gana nispeten düşük kaçınma kültürü özelliği taşıırken, Almanya ve Türkiye belirsizlikten yüksek derecede kaçınan bir toplum özelliğine sahiptir. ABD ve Gana’da yeni fikirler, iş uygulamaları ile ilgili yeni veya farklı bir şeyi denemeye istekli olma konusunda adil bir kabul vardır. Diğer bir deyişle, eylemlerin ve araçların belirsizliklerine karşı nispeten yüksek toleransa sahiptir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; Schwartz, 1994). Dolayısıyla bu toplumlar, liderlere geniş kapsamlı eylem alanlarını değerlendirmeye ve uygulamaya izin vererek, liderler için daha geniş kabul alanı sağlamaktadır (Crossland ve Hambrick, 2011). Bu tür toplumlarda insanlar değişime daha toleranslı ve daha fazla risk alan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Crossland ve Hambrick, 2007). Diğer taraftan Almanya ve Türkiye’de bireyler, belirsiz veya bilinmeyen durumlar karşısında tehdit altında hissederler ve bundan kaçınmaya çalışırlar (Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Yöneticilerin eylemleri, yüksek derecede belirsizlik içerdiği takdirde sakıncalı olarak algılanır ve kısıtlanır (Crossland ve Hambrick, 2007). Dolayısıyla çalışanların liderlere karşı dar bir kabul alanı söz konusudur. Daha geniş bir kabul alanı sağlamak için liderler, uygun eylemler oluşturmak için bilgi toplamaya ve geri bildirim almaya yönelik davranır (Morrison, 2002). Bu nedenle, yürütme kararları daha çok kolektif bir akıl yürütmenin

işlevi şeklinde yansır (Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Bununla birlikte, Almanya ve Türkiye toplumunda kurallara (hiç işe yaramasa bile) duygusal bir ihtiyaç vardır. Yeniliğe karşı genelde bir direnç gösterilir ve kendini güvende hissetme kişisel motivasyonda önemli bir unsurdur (Hofstede, 2001).

Son olarak, güç mesafesi boyutunda, Almanya ve ABD güç mesafesi düşük bir toplumsal norma sahip iken Gana ve Türkiye güç mesafesi yüksek bir toplumsal norma sahiptir. Bu durum, Almanya ve ABD’de bireylerin gücün nispeten eşit olarak dağıtılmasını beklediğini göstermektedir. Almanya ve ABD’de hiyerarşi kolaylık sağlamak için oluşturulmuştur, üstler erişilebilirdir ve yöneticiler uzmanlıkları için çalışanlara ve ekiplere güvenirlir. Hem yöneticiler hem de çalışanlar danışılmayı bekler ve bilgi sık sık paylaşılır. Aynı zamanda, iletişim gayri resmi, doğrudan ve bir dereceye kadar katılımcıdır (Hofstede, 2001). Bu nedenle, liderler yetkilendirilmiş karar vericiden daha çok bir kolaylaştırıcı olarak görülmektedir (Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Dolayısıyla liderler, eylemleri üzerinde daha büyük normatif bir kısıtlama yaşamaktadır (Crossland ve Hambrick, 2011). Bu ise çalışanların yöneticileri için daha sınırlı bir kabul alanına sahip olduklarına işaret etmektedir. Öte yandan, Gana ve Türkiye’deki bireylerin toplum içerisinde eşit olmayan güç dağılımını kabul ettiğini göstermektedir. Yani, toplumdaki tüm bireylerin eşit olmadığına dair bir inanç bulunmaktadır. Bu tür toplumlarda, liderler oldukça ayrıcalıklıdır ve liderlere büyük saygı duyulur (House ve Javidan, 2004). Bu durum, özellikle yönetici ve çalışan arasındaki ilişkiye yansımaktadır. Bu doğrultuda, örgütün daha az güçlü üyeleri gücün eşitsiz bir şekilde dağıtılmasını doğal karşılar, sonuçlarını sorgulamadan kabul eder ve lidere daha büyük bir takdir alanı sağlar (Crossland ve Hambrick, 2011; House ve Javidan, 2004). Ek olarak, çalışanların yöneticilerine meydan okuma konusunda isteksiz olmaları ve anlaşmazlık durumunda bile onları takip etmeleri daha muhtemeldir (Adsit vd., 1997). Böylelikle çalışanlar, liderleri için daha geniş bir kabul alanı sağlamış olur. Elde edilen bilgiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yapılan tüm bu saptamaların eğitim örgütlerinde de geçerli olması beklenebilir.

Motivasyon ve Kabul Alanı

Barnard’ın ilk olarak 1938’de yayımladığı, “The Functions of the Executive” (1968) kitabı, yönetimdeki liderliği tanımlamak için oldukça uygun bir çerçeve

sunmaktadır. II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar, imalatçı Amerikan ekonomisinde daha çok örgütün tesis ve ekipman gibi maddi kaynakları üzerine odaklanılmıştır. O sırada toplam işgücü maliyetleri, toplam maliyetlerin en büyük bileşenidir. Dolayısıyla yöneticilerin ve araştırmacıların işçilere odaklanmaları ve daha üretken olmaları için onları motive edecek yöntemler geliştirmeleri oldukça anlaşılabilir bir durumdur. Günümüzde örgütlerin daha somut olmayan yönleri (hizmet kalitesinde müşteri algıları, marka imajı, örgütsel öğrenmeye dayanan taktik bilgiler ve örgüt kültürü), potansiyel rakiplerine karşı daha zorlu engeller teşkil ettiğinden, işgücü maliyetlerinden çok daha önemlidir (Gannon, 2008).

John Kendrick, 1929'da maddi olmayan kaynakların maddi olan kaynaklara oranının %30'a karşın %70 dolaylarında olduğunu belirtmektedir (akt. Hitt, Ireland ve Hoskisson, 2012). Oysa bu oran, 1990 yılına kadar neredeyse tersine dönmüştür. 1938'de Barnard, odağı işçi düzeyinden uzağa ve yönetim alanına doğru kaydırmıştır. Uzun iş tecrübesinden etkilenen Barnard, öncelikle bir organizasyonun üç temel unsurunu tanımlamıştır. Bunlar; bireyler ve gruplar arasındaki iletişim sistemleri, motivasyon (hizmet vermeye isteklilik) ve ortak amaç için bir araya gelmiş bireyler ve gruplardır. Daha sonra, örgüt içindeki bireyleri ve grupları birbirine bağlayan iletişim sistemleri geliştirmek, astları motive etmek ve ortak amacı veya örgütün neyi başarmaya çalıştığını açıklayarak yürütmenin veya yöneticinin üç temel görevini tarif etmiştir. Özetle, yürütme bir örgütteki en kritik faktördür. Çünkü yürütmenin üç temel görevi tam olarak örgütün üç temel unsurunu yansıtmaktadır (Gannon, 2008).

Yukarıda tartışılanların ötesinde, kabul alanı olarak yeniden adlandırılan kayıtsızlık alanı, yöneticinin temel görevlerinden ikincisi olan motivasyon alanında ortaya çıkmaktadır. Barnard'a (1968) göre, yöneticinin öncelikli görevlerinden biri astları motive etmektir. Böylece liderin desteklediği strateji, vizyon ve hedefler çalışanların kabul alanlarını genişletebilir. Bu aynı zamanda işverenin gücünün ve yetkisinin kabulü anlamına gelir (Dietrich, 2006). Benzer şekilde, örgütlerde lider veya çalışanın ne ölçüde etki gösterdiğine bağlı olarak güç ve yetki, örgütün uzun vadeli odağını ve motivasyonunu etkiler. Barnard, yönetici faaliyetlerinin pozisyondan pozisyona değiştiğini kabul etse de örgüt düzeyinden bağımsız olarak, yöneticinin yürütmenin üç temel unsurunu yerine getirmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Gannon, 2008).

Çalışan Performansı ve Kabul Alanı

Performans yönetimi kavramı, “performans bilgisini üreten ve bu bilgiyi karar alanlarına bağlayan bir sistem” olarak tanımlanmaktadır (Moynihan, 2008a, s. 5). Literatürde, örgütlerin nasıl karar verdikleri ve uyguladıkları konusunda çalışanların çok önemli bir yeri oldukları belirtilmektedir (Lipsky, 2010; May ve Winter, 2009; Nielsen ve Jacobsen, 2018; Petersen vd., 2018; Tummers, Vermeeren, Steijn ve Bekkers, 2012). Bu nedenle politika belirleyiciler ve yöneticiler, örgütleri yönetmek için performans bilgilerini kullanmak, elde edilen sonuçlar neticesinde örgütsel prosedürleri değiştirmek ve performans puanlarını iyileştirmek için girişimlerde bulunacak kişiler arasında ön sırada yer almaktadır. Bununla birlikte Moynihan (2008a) tarafından iddia edildiği gibi, performans verileri çoğu zaman objektif değildir. Bu verilerin yorumlanması ve kullanımı, çalışanlar da dahil olmak üzere çeşitli paydaşlar arasındaki etkileşimle belirlenir. Dolayısıyla, bir örgütün performans verilerini nasıl uyguladığı performans bilgisinin ortakları olan çalışanlar açısından önemlidir (Petersen vd., 2018).

Simon (1997) ve Barnard (1968), çalışanların “kabul alanı” (veya Barnard’ın ifadesiyle “kayıtsızlık alanı”) dışında yatan yönetim kararlarının bir dirençle karşılaşacağını savunmaktadır. Benzer şekilde, Lipsky (2010), uygulanan performans ölçütlerini gayri meşru veya geçersiz olarak değerlendiren alt düzeydeki yöneticilerin bu önlemlere çeşitli şekillerde direneceklerini belirtmektedir. Bu nedenle çalışanların, performans bilgilerini değerlendirme ve karar verme için geçerli, meşru ve yararlı bir araç olarak kabul etmemeleri durumunda performans bilgilerinin örgütsel değişiklikler sağlaması muhtemel değildir (Petersen vd., 2018). Ayrıca, çalışanların performans verilerine ilişkin algıları, yönetim de dahil olmak üzere örgütün performans verilerini yorumlamasını ve bu yorumlamanın meşru bir bilgi olarak ele alınıp alınamayacağını etkilemektedir (Moynihan, 2008b).

Çalışanların örgütsel uygulama olarak kabul edecekleri sınırların karar verme için bir temel olduğu bilinmektedir (Barnard, 1968; Simon, 1997). Ayrıca literatürde yer alan araştırmalardan, çalışanların “kabul alanı” dışında yatan yönetim kararlarının direnmeyle karşılaşacağı sonucuna ulaşılmaktadır (Barnard, 1968; Lipsky, 2010; Simon 1997). Aslında, çalışan katılımı örgütsel pratiği değiştirmek için gerekli bir koşuldur (Hood, 2010). Bu noktadaki literatür, çalışanların idari kararlarını

uygulamasının dünyadaki görüş ve yorumlarından büyük ölçüde etkilendiğini göstermektedir (Kaufman, 2010; Brehm ve Gates, 1999, 196; May ve Winter, 2009). Dolayısıyla, çalışanların performans yönetim sistemlerinin tamamen etkili olması için karar vermede temel olarak performans bilgilerini kabul etmesi önemlidir. Bu sadece yöneticilerin, çalışanların davranışlarını düzenlemeye yönelik teşviklere ve kurallara güvenerek kolayca engelleyebileceği bir şey değildir. Örneğin; Destler (2016), performans bilgisi ile ilgili örgütsel teşviklerin öğretmenlerin performans bilgisini değerlendirme ve kullanma derecesini artırmadığını tespit etmiştir. Bunun yerine, Destler (2016; 2017), çalışanlar arasındaki güven ve çalışanların refahına odaklanma gibi örgütsel iklim unsurlarına işaret etmektedir.

Petersen, Laumann ve Jakobsen (2018) çalışmalarında çalışanların performans bilgilerini kabul etmesini Bouckaert (1993) ve Poister ve Streib (1999) çalışmalarına dayanarak üç boyut halinde incelemiştir. Bunlar:

1. Çalışanlarının verilen performans göstergelerinin gerçekte ne ölçmek istediğini (ölçme geçerliğini) sorgulamaları durumudur. Çalışanlar, belirli bir performans göstergesini geçerli olarak kabul etmiyorlarsa, bu göstergeden gelen bilgilerde belirtilen yönetim kararlarını onaylamaları muhtemel değildir (Lipsky, 2010).
2. Çalışanların bilgiyi performans değerlendirilmesinde meşru bir araç olarak kabul ettiği ölçüdedir (Lipsky, 2010; Poister ve Streib, 1999). Eğer çalışanlar performans göstergesini değerlendirme için meşru bir temel olarak kabul etmezlerse (örneğin, performans ölçümüne karşı isteksizlik gibi), bu göstergenin sonuçlarına dayanan kararlara direneceklerdir.
3. Çalışanların performans göstergesini kurumları için yararlı bir araç olarak kabul etmeleridir. Bu nedenle çalışanlar, performans göstergesi sonucunda alınabilecek kararları örgüt adına yararlı olarak görmeleri gerekir (Ho, 2006).

Çalışanların performans göstergelerinin geçerliliğini, meşruiyetini ve kullanılabilirliğini kabul etmesi, performans göstergelerinin sonuçları için sorumluluk almaya istekli olup olmadıklarına bağlıdır. Çalışanların, performans bilgilerinin bir sonucu olarak davranışlarını değiştirebilmesi için çalışanların davranışlarının ve çabalarının performans göstergelerinin puanlarını etkilediğini görmeleri ve kabul etmeleri gerekir (Petersen vd., 2018). Bu ise sorumluluk algısı ve davranış

arasındaki nedensel bağlantıdan kaynaklanmaktadır (Gerstenberg, 2013). Yani, çalışanlar performans göstergelerine ilişkin puanlar için nedensel sorumluluk aldıkça, performans bilgileri doğrultusunda davranışlarını değiştirme amacını kabul etmeleri daha olasıdır (Petersen vd., 2018).

Psikolojik Sözleşme ve Kabul Alanı

Barnard'ın (1968) istihdam ilişkisine yönelik açıklamalarında yaygın olarak belirtilen teşvik ve katkı çerçevesi, ekonomik bir anlam içermektedir. Barnard (1968), her bir çalışana verilen teşviklerin, çalışanlardan katkı sağlanması istenen düzeyi geçmesi gerektiğini, aksi takdirde işbirliğinin sona ereceğini savunmaktadır. Diğer taraftan, çalışanlar genel olarak öne sürülen şartları ya da emirleri çeşitli nedenlerden dolayı doğrudan uygulamak yerine kabul alanı sınırları içerisinde hareket etmeyi tercih etmektedir (March ve Simon, 1958). Bununla birlikte ne çalışan ne de işveren, örgütün amacına ulaşmak için neyin gerekli olacağını önceden kestiremediği için sözleşme şartları tam olarak belirtilememektedir. Bu noktada, çalışanın takdir yetkisini kullanması beklenir. Çalışan, iş yaşamında işverenin sahip olmadığı işe özgü bilgi kazanır. Sözleşme şartlarının belirsizliği ve çalışanın işe ilişkin bilgisi, işveren açısından çalışanın sözleşmenin yerine getirip getirilmediğini belirlemeyi zorlaştırır. Bu nedenle, çalışanların oportünizm (fırsatçılık) olasılığı ortaya çıkmaktadır. Çalışan ve işveren arasındaki ilişki, terimlerin belirsiz ve sözleşme performansının doğrulanması zor olmasından dolayı durum zamanla daha da karmaşıklaşır (Austin, 2013).

Rousseau (1995) teorik olarak, Simon'ın (1997) “kabul alanı” kavramını öne sürerek psikolojik sözleşmelerin zaman içinde neden değişebildiğini açıklamaktadır. Hem çalışanlar hem de işverenler, bu sözleşmeden doğan yükümlülüklerini anlamada bir değişiklik yaşanması durumunda değiştirebilir (Rousseau, 1995). Bu alandaki ilk araştırmacılardan biri olan Schein (1978), örgütlerin ve çalışanların ihtiyaçları değiştikçe psikolojik sözleşmelerin zaman içinde kaçınılmaz olarak değiştiği fikrini savunmaktadır. Ona göre, örgütler ve çalışanlar, değişen koşullara uyum sağlamak için sözleşmeyi sürekli olarak müzakere etmek, devam ettirmek ve değiştirmek zorundadır. Bu nedenle, bu alandaki araştırmacılar, psikolojik sözleşmelerin bir bireyin istihdamının tüm seyri boyunca “dinamik ve gelişen” bir süreç olduğunu açıkça kabul etmektedir (Hattori ve Arai, 2011; Robinson, Kraatz ve

Rousseau, 1994; Thomas ve Anderson, 1998). Fakat bu süreçte, çalışanlar örgüte katkıları ile teşvikler arasındaki eşitliği korumak istemektedir (Robinson vd., 1994). Aksi durumda, çalışanlar örgütün ya da işverenin kendilerine hep daha borçlu olduğunu düşünmektedir (Robinson vd., 1994). Bu durum ise çalışanların kendi yükümlülüklerini azaltmasına ancak işverenin yükümlülüklerini artırmasına neden olabilir.

Mevcut kavramsal çerçevede bu noktaya kadar kabul alanı kavramının genel tanımı ve kabul alanı ile yakın ilişkili kavramlar ele alınmıştır. İzleyen başlıklarda sırasıyla öğretmenlerin mesleki kabul alanı, okul ikliminin oluşturulmasında okul yöneticisinin rolü ve araştırmanın yürütüldüğü farklı kültürlerde okulların yönetim yapısı ve anlayışı gibi daha çok araştırmanın odağında bulunan konulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanı

Mesleki kabul alanı, Barnard'ın (1968) kayıtsızlık alanını (zone of indifference) içeren teorik çalışmasına dayanmaktadır. Kayıtsızlık alanı, bir astın bir kararla ilgili kendi kararını yerine getirmek ve bir üst tarafından verilen tek taraflı bir karara uymak için istekli olduğu sınırı ifade eder. Barnard (1968), tüm üst-alt ilişkilerinde, üstler tarafından tek taraflı olarak verilen emirlere karşı bir kabul edilebilirlik yelpazesi olduğunu varsaymıştır. Bu aralık Kunz ve Hoy (1976) tarafından “mesleki kabul alanı” olarak adlandırılmaktadır. Çeşitli araştırmalarda bahsedildiği üzere mesleki kabul alanı, üst tarafından alınan kararların ast tarafından kabul edildiği davranış aralığıdır (Crenshaw ve Hoyle, 1981; Robson ve Davis, 1983; Schwille vd., 1979). Kunz ve Hoy (1976) tarafından tanımlandığı şekliyle mesleki kabul alanı, “öğretmenlerin bir eğitim alanının sınırları içerisinde yapılan tek taraflı idari emirleri kabul etme derecesini” ifade etmektedir.

Clear ve Seager (1971), öğretmenlerin kabul alanına odaklanan deneysel çalışmasında, kabul alanı ile ilgili idari, kişisel ve mesleki olmak üzere üç alan tanımlamaktadır. İlk olarak, idari kararların kabulü geniş olmakla birlikte, okul donanımlarının korunması, öğretmenlerin idari süreçlere ve hizmet içi eğitim programlarına katılmaları gibi konularla ilgilidir. İkinci olarak, kişisel alan içinde öğretmenlerin dar bir kabul alanı vardır. Çünkü bu alanın, eğitim örgütüyle çok az ilgisi olduğu düşünülmektedir. Üçüncüsü ise mesleki alandır. Bu alandaki meseleler;

öğrenci değerlendirme teknikleri, öğretim ve mesleki yargılama meselelerini içermektedir. Bu nedenle, idari etkinin meşruiyeti açısından en fazla anlaşmazlığın olduğu alandır (Kunz ve Hoy, 1976). Bu anlaşmazlık, yöneticinin mesleki alandaki etkisini ve meşruiyetini artırabilen faktörler, lider davranışı, karara katılım gibi farklı birçok konunun mesleki kabul alanı ile ilişkilendirilmesi ve açıklanmasını sağlamıştır.

Okul yöneticisi ve öğretmen ilişkisi, okul etkinliği açısından, son derece önemlidir. Bu ilişkinin ölçüsü, bir öğretmenin öğretme işinden elde ettiği memnuniyete yansımaktadır. Bridges (1967a), öğretmenlerin kabul alanlarının idari karar vermede dikkate alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu noktada, öğretmenlerin karar verme sürecine dahil edilmesi, tek taraflı idari emirleri kabul etmelerini ve iş tatmini düzeylerini artırıcı potansiyeli barındırmaktadır. Öğretmenler, bir dizi değişkene dayanarak, tek taraflı idari emirleri değişen derecelerde kabul etmektedir. Bridges (1967a, 1967b) karar vermeyi okul yöneticisi ve öğretmenler arasında katılımcı bir faaliyet olarak değerlendirmiştir. Clear ve Seager (1971) yöneticileri öğretmenlerinin kabul alanlarının farkında olmaları konusunda uyarmaktadır. Çünkü eğitim yöneticisinin arzu edilen etki alanları, öğretmenlerin kabul alanından daha büyüktür.

Öğretmenlerin tek taraflı yönetsel emirleri değişen derecelerde kabul etmelerini etkileyen bir dizi faktör bulunmaktadır. Çünkü her birey kendine özgü tercihlere, ilgi alanlarına, uzmanlığa, deneyime ve ihtiyaçlara sahiptir (Chandler ve Plano, 1988). Hoy ve Smith (2007), başarılı bir lider olmanın anahtarını problem çözme ve karar verme konusunda uzmanlık gösteren ve aynı zamanda başkalarının bilgilerini tanıyan bir kişilikte olduğunu ifade etmektedir (Hoy ve Miskel, 2013). Literatürde, karar süreçlerinde öğretmen katılımını teşvik etmenin, kabul alanını genişlettiği belirtilmektedir (Bridges, 1967a; Bridges, 1967b; Clear ve Seager, 1971; Wadesango, 2012). Buna ek olarak, karara katılımın örgüte özerklik ve hesap verebilirlik noktasında katkı sunduğu ve bu katkının öğretmenlerin okulu benimsemesi yoluyla motivasyon artışı sağladığı ifade edilmektedir (Johnson, 2008; Wadesango, 2012). Tüm bunlar, okul yöneticisi ve öğretmen ilişkisinde karara katılımın pek çok örgütsel alt unsura etki etmesinin yanı sıra öğretmenlerin kabul alanını genişletme potansiyeli konusunda da çeşitli kanıtlar sunmaktadır.

Okul İkliminin Oluşturulmasında Okul Yöneticisinin Rolü

Örgüt iklimi kavramı farklı alanlarda çeşitli şekillerde yorumlanmaktadır (Cohen, 2007; Schein, 1990). Örgüt iklimi zaman zaman örgüt kültürüyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak Schein (1990, 2010), bunu yalnızca bir grubun birbirleriyle, müşterilerle, paydaşlarıyla, ofislerin ve binaların fiziksel yerleşimiyle etkileşimsel olarak hissetmesini sağlayan bir kültür tezahürü olarak nitelendirir. Hoy ve Miskel (2013) ise örgütsel iklimi “öğretmenlerin okulun genel çalışma ortamına ilişkin algıları” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle, bir okulun örgütsel iklimi, bir okul içinde hissedilebilecek ya da edilemeyecek unsurlara işaret etmektedir. Cohen (2007), okul iklimini “okul yaşamının niteliği ve karakteri, normları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme, öğrenme ve liderlik uygulamaları ile örgütsel yapıları yansıtan unsur” olarak tanımlamaktadır (s. 201). Cohen (2007), otuz yılı aşkın bir süredir araştırmacıların ve eğitimcilerin çalışmalarını güvenlik, ilişki, eğitim ve öğrenim ile çevreyi okul ortamının temel bileşenleri olarak tanımlayarak özetlemektedir. Okul ortamındaki tüm katılımcıların davranışları da bu bileşenlere bağlı olarak gelişen okuldaki ortak davranış algılarına dayanır.

Literatürde yer alan bazı araştırmalar, okul üzerindeki olumlu etkisinden dolayı örgütsel iklim çalışmalarının yararlarını desteklemektedir. Cohen vd. (2009) çalışmasında okulun başarısına katılan tüm paydaşlara, herkesi etkileyecek kararlara katılma fırsatını vermenin, okulun iklimini büyük ölçüde etkileyebileceği vurgulamaktadır. Miller (1981) “olumlu bir okul ikliminin personel ve öğrenci uyumu, yüksek moral ve özen, karşılıklı saygı ve güvene açık bir ortam ile karakterize olduğunu” ifade etmektedir (s. 485). Bu nedenle, okul yöneticileri çalışanlarına karar verme sürecine dahil olmaları için fırsatlar sağlamalıdır. Bu yaklaşım ise personel arasında olumlu bir iletişim ortamı oluşmasına katkı sunacaktır. Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006), çalışmalarında okul iklimi ve başarı pozitif bir korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç, bir başka açıdan okul ikliminin, öğrencinin başarısı için avantajlı bir ortam yaratmaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bunun da ötesinde bazı araştırma sonuçları, okul ortamının sosyo-ekonomik durumun bazı olumsuz etkilerini hafifletmeye yardımcı olduğunu göstermektedir (Tschannen-Moran vd., 2006; Voight vd., 2013).

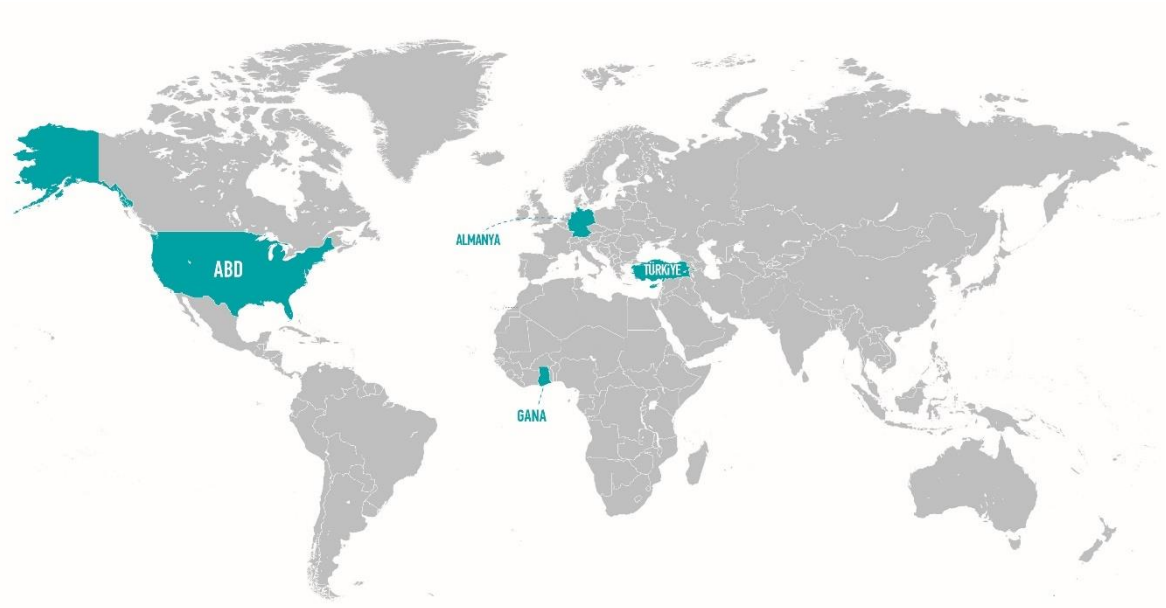
Okul yöneticisinin paylaşımcı karar vermedeki rolü, karar verme sürecini yönetmesi gerektiği için önemlidir. Hoy ve Tarter (1992) çalışmasında, okulun idari seviyesinin okul iklimini büyük ölçüde etkilediğini iddia etmektedir. Okul yöneticisi olumlu bir okul ortamının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ortak karar verme süreçlerine dahil olmak, okul yöneticilerinin öğretmenleri arasında bir sorumluluk duygusu kazanmalarına yardımcı olabilir ve böylece okul ortamını olumlu yönde etkileyebilir. Conley ve Bacharach (1990), okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik tutumlarının olumlu bir okul ortamı üretmeye yardımcı olabileceğini ve ortak karar vermenin başarıyı destekleyeceğini belirtmektedir. McCarley, Peters ve Decman (2016) bir okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik tarzının bir okulun örgütsel iklimini büyük ölçüde etkilediğini tespit etmiştir. Evans ve Johnson (1990) çalışmasında, okul yöneticisinin liderlik tarzının sadece bir okulun örgütsel iklimini değil, öğretmenlerin iş doyum seviyelerini de büyük ölçüde etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, ılımlı okul iklimlerine sahip başarılı okullar, grup üyeleri arasında uyumu destekleyen ve karar verme sürecinde öğretmenleri ve diğer paydaşları sürece dahil eden okul yöneticilerine sahip olma eğilimindedir.

Farklı Kültürlerde Okulların Yönetim Yapısı ve Anlayışı

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını farklı kültürlerde (Afrika, Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika) açıklayabilecek model önerisi geliştirmek amacıyla kültürleri tipik olarak temsil edebileceği düşünülen Almanya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Gana ve Türkiye seçilmiştir. Ülkelerin seçimine öncelikli olarak, Hofstede (2001) tarafından ortaya atılan ve Crossland ve Hambrick (2011) tarafından ulusal kültürün yönetici takdirine etkisi olarak ifade edilen üç toplumsal norm (bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi) rehberlik etmiştir. Ardından ülkelerin kıtalarda bulundukları coğrafi konum, kültürleri temsil gücü ve seçilen ülkelerdeki şehirlerin ilgili ülkeyi temsil gücü dikkate alınarak temsil gücü artırılmıştır.

Bu başlık altında öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin araştırmanın yürütüldüğü Almanya, ABD, Gana ve Türkiye'ye ait ülke eğitim sistemleri ve buna bağlı olarak okulların yönetim yapısı, okul müdürü seçme ve yerleştirme usulleri ile ilgili ülkelerde eğitim sisteminin yapısına ve kültürel normlara bağlantılı şekilde okulların yönetim anlayışına ilişkin genel bir çerçeve sunulmuştur. Şekil 3'te

araştırma kapsamında yer alan ülkelerin dünya üzerindeki konumlarının daha net görülebilmesi için bir harita sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmanın yürütüldüğü ülkelerin coğrafi konumları.

Almanya. Alman okul sistemi federal kontrol altındadır. Ulusal düzeyde, eğitim ve kültür konularında bağımsızlık, federal ilkedden dolayı her eyalette farklıdır. Bu, 16 federal eyaletten (Länder) her birinin, yargı ve idari yasalar tarafından sağlanan ayrı bir okul sistemine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bu farklılıklara rağmen, her bir devletin yönetimi oldukça geleneksel bir bürokratik yönetim modeline göre düzenlenmiştir (Huber, Gördel, Kılıç ve Tulowitzki, 2016; Huber, Tulowitzki ve Hameyer, 2017). Bu nedenle, okul liderlerinin seçimi ve atanması için yasal dayanak, ilgili devletin sorumluluğundadır. Bir eyaletin bakanı genellikle yönetim yapısının en üstünü (makro düzey) temsil eder ve okulların kendileri ise en alt birimler (mikro düzey) olarak işlev görür. Ayrıca bir dizi bölgesel alt kurum (orta/mezo düzey) bunlar arasındaki koordinasyonu sağlamaktadır. Küçük eyaletlerde yapılar daha basittir. Örneğin, Hamburg'da sadece iki yönetim düzeyi mevcuttur (Maurer, 2006).

Bir okul liderinin seçimi ve atanması, ilgili Alman federal eyaletinin Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Okul liderleri her eyalet tarafından kamu görevlisi olarak ömür boyu olarak istihdam edilmektedir (Huber, 2004). Bu nedenle terfi için memurlara yönelik kariyer düzenlemeleri geçerlidir. Yıllar boyunca, Alman eğitim sistemi, müdürün her şeyden önce “en iyi öğretmen” olduğu fikrine büyük değer

vermiştir (Brauckmann, Geißler, Feldhoff ve Pashiardis, 2016). Aslında bu fikir, yöneticiliğin her şeyden önce bir idari pozisyon olarak inşa edildiği ABD, Kanada, İngiltere, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi Anglo-Sakson ülkeleri dışında dünyanın pek çok yerinde yaygındır. Almanya'da okul müdürlerinin rolleri, sistemin genel yönetimine (örneğin, özerklik ve hesap verebilirlik arasındaki ilişki) ve belirli bir okulun gelişiminin sistemik, yasal, profesyonel ve kültürel geçmişine bağlı kalmıştır (Nevermann, 1982).

Almanya'da da son yirmi yılda okulların çıktılarının değerlendirmesi ve iyileştirme stratejileri geliştirilmesi müdürlerin rolünde değişikliklere neden olmuştur (Wiesner, George, Kemethofer ve Schratz, 2015). Özellikle okul özerkliği, artan bireysel okul sorumluluğu açısından, okul liderliğine odaklanmaya neden olmuş ve yasal konumu güçlendirilmiştir. Okul müdürlerinin örgütsel gelişimi, personel gelişimini ve öğretimsel liderliği sağlamak gibi “eski” rolün parçası olmayan, ancak “yeni” okul müdürü rolü için gerekli hale gelen görevler tanımlanmıştır (Brauckmann vd., 2014). Ayrıca tüm müdürler resmi olarak personelin amirleri olarak tanınmıştır ve yerel veya bölgesel yetkiden öğretmenlerin resmi değerlendirmelerini yürütmek gibi insan kaynakları yönetimi görevlerini üstlenmiştir. Almanya'daki birçok müdür yeni rolleri için herhangi bir resmi eğitim almamıştır (Klein ve Schwanenberg, 2020). Bunun nedeni kısmen müdürün rolünün normatif ve yasal beklentilerinin değişmesine rağmen sistemik yapıların ve müdürlerin işe alınması ve eğitilmesine yönelik süreçler, değişen role sadece yavaşça adapte olmasıdır (Tulowitzki, Hinzen ve Roller, 2019).

Almanya'daki okul liderleri, kısmen Almanya'nın bürokratik geleneklerinden dolayı sınırlı yetkiye sahiptir (Huber vd., 2017). Ayrıca, okul düzeyinde öğretmenler ve velilerden oluşan okul konferansı veya okul toplumu konferansı (schulgemeinschaftskonferenz) en yüksek karar alma organıdır ve okul lideri bu konferansta alınan kararları uygulamak ve izlemekle yükümlüdür (Huber vd., 2017). Ayrıca, mevcut araştırmalar, müdürlerin kendilerini henüz okullarının lideri veya yöneticisi olarak görmediklerini (Warwas, 2012) ve ortalama olarak, müdürlerin genel anlamda çok az liderlik yapma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Almanya'daki müdürler zamanlarının çoğunu kendi derslerini ve yönetim etkinliklerine gerçekleştirmek için harcarken, öğretim etkinliklerine sınırlı bir süre ayırmaktadır (Brauckmann ve Schwarz, 2015; Feldhoff, Kandars ve Rolff, 2008;

Harazd, 2010; Pietsch, 2014; Wissinger, 2002). Bununla birlikte, Almanya'da okul liderliğinin öğretimsel modeline doğru yavaş ama istikrarlı bir şekilde ilerlediği belirtilmektedir (Brauckmann vd., 2016). Buna göre, Alman okul müdürleri, OECD ortalamasının biraz üzerinde öğretimsel liderlik uygulamaktadır (Klump vd., 2014; OECD, 2013).

Amerika Birleşik Devletleri. ABD eğitim sistemi büyük ölçüde ademi merkeziyetçi yönetime dayalıdır. Bu ademi merkeziyetçilik nedeniyle, eğitim programlarının yapısını ve içeriğini düzenleyen yasalar eyalet ve yerel hükümetler arasında büyük farklılıklar gösterebilir. Bu yasaların bir kısmı oldukça kuralcı, bir kısmı ise yerel hükümete okulları yönetme noktasında önemli ölçüde esneklik sağlayacak kadar geniştir.

ABD Anayasası'na göre okul açma ve yönetme yetkisi eyaletlere ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Bu nedenle, okul yapısını ve eğitim müfredatını belirleyen ve düzenleyen ulusal bir mevzuat bulunmamaktadır. Aynı zamanda okul yapısını belirleyen bir düzenleme de yoktur. Federal Hükümet Eğitim Bakanlığı (United States Office of Education), federal düzeyde eğitimle ilgili kuruluşlar arasında ilk sırada yer almaktadır (Harmancı, 2009). Bu bağlamda, önemli karar verme yerel okullara dağıtılmıştır, ancak hangi sorumlulukların okul müdürüne ait olduğunu ve hangilerinin yerel düzeyde kaldığını belirlemek için çok az açık yönerge vardır (Drake ve Roe, 1999; Williams ve Portin, 1997).

Eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda dünyada en deneyimli ülkelerden biri olarak ABD'de okul müdürlerinin rolü sürekli gelişen bir konumda olmuştur (Hallinger, 2003). Okul müdürünün baskın rolü, 1800'lerde başöğretmenden 1960'larda ve 1970'lerde bürokratik idarinin bir yansıması olarak "program yöneticisine" (Hallinger, 1992) ve "öğretim uzmanına" (Goodwin, Cunningham ve Eagle, 2005) kaymıştır. Bu son değişim, 1980'lerde büyüyen okul reform hareketi ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için öğretimsel uzmanlığa ihtiyaç olduğunun kabul edilmesiyle tetiklenmiştir (Edmonds, 1979). Bununla birlikte, müdürlerden on yıllardır yerel, eyalet ve ulusal siyasi baskıların ortasında öğretimi modellemeleri ve okullarını yönetmeleri beklenmektedir (Hughes, 1999; Kafka, 2009).

Etkili öğretimsel liderlik beklentilerine ek olarak, son 30 yılda müdürün işine diğer birçok öğretim dışı sorumluluk eklenmiştir. Güvenli bir ortam sağlamak, bütçeyi

yönetmek ve disiplini sürdürmek gibi birçok geleneksel sorumluluk giderek daha karmaşık ve zaman alıcı hale gelmiştir (Murphy, 1994; Whitaker, 1998). Son yıllarda değişen şey, devlet okul bölgelerinde okul seçimi politikalarındaki artış ve sözleşmeli (charter) okulların yükselişi göz önüne alındığında, okul sonuçları için daha fazla hesap verebilirliğe geçiş ve öğrenciler için okullar arasında artan rekabettir. Öğretimsel liderlik ve yönetim sorumlulukları arasındaki denge, okul yöneticileri için zorluklar ortaya çıkarmaktadır (IEL, 2000). Örneğin, yönetim görevleri daha açık olduğundan ve prosedürel uyum tipik olarak ilçe düzeyindeki yöneticiler için daha yüksek bir öncelik olduğundan, öğretimsel liderlik ihmal edilebilmektedir (Hughes, 1999; Valente, 1998; Williams ve Portin, 1997).

ABD'de 1990'ların başından sonuna kadar reformların çoğu, öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmek için okulların yeniden yapılandırılmasını içermiştir (Louis ve Marks, 1998). "Paylaşımçı karar verme" veya demokratik/katılımcı liderliğin uygulanmasını, öğretmenlerin liderliğe nasıl ve ne ölçüde dahil olduklarını genişleten "dağıtımçı liderlik" çalışması izlemiştir (Mayrowetz, 2008; Urick, 2016). Bu noktada, ABD'de okul müdürleri demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışını benimseme noktasında uzun dönemden beri bir çabanın ortaya konulduğu ve bunda başarılı olduğu ileri sürülebilir (Hallinger, 2003; Tibaldo, 1994).

Eyaletlerarası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (ISLLC) ilk olarak 1996 yılında, ISLLC standartları olarak bilinen ve okul liderliği politikasına rehberlik etmek için birçok eyalet ve bölge tarafından kullanılan bir dizi standart geliştirmiştir (Gumus, 2015; Murphy, 2005). ISLLC, Eyalet Okul Yöneticileri Başkanları Konseyi tarafından hazırlanan bir programdır. Rapor ilk olarak 1996 yılında altı standart için bilgi, eğilimler ve performans başlıkları altında ayrı ayrı yayımlanmıştır. 2008 ve 2014 yıllarında revize edilmiş ve bir dizi değişiklikle yeniden düzenlenmiştir (ISLLC, 2008). 2014 yılında yeniden düzenlenen ISLLC raporunda eğitim liderleri için 11 standart belirlenmiştir. Birçok eyalet, okul müdürü hazırlama, değerlendirme ve lisanslama ile ilgili eyalet ve bölge politikasına rehberlik etmek için ISLLC standartlarını benimsemiştir. Buna karşın, genellikle lisans gereklilikleri bu benimsenen standartlarla uyumlu değildir ve temel eğitim ve deneyim gerekliliklerine odaklanmaktadır (LeTendre ve Roberts, 2005; Vogel ve Weiler, 2013).

Gana. Gana'daki eğitim sistemi, ademi merkeziyetçilik bir yapı görünümünde olmasına karşın, eğitim politikası oluşturma ve uygulaması noktasında hiyerarşik bir yapı benimsemektedir (Ayee, 2000; Nudzor, 2014). Eğitim politikaları, ulusal düzeyde hala büyük ölçüde siyasi figürler ve teknokratlar tarafından formüle edilmekte ve Ganalı eğitim otoritesinin bölge ve bölge temsilcileri aracılığıyla yerel düzeyde uygulanması için “yukarıdan aşağıya” bir anlayış sergilediğini göstermektedir. Bu durum, eğitimde ademi merkeziyetçi yapıların ve kurumların ve onların yerel yapılanmalarının ikili hiyerarşik ve paralel yapılar olarak işlemesine neden olmuştur (Nudzor, 2014).

Okulların yönetiminin iyileştirilmesi, Ücretsiz Zorunlu Evrensel Temel Eğitim Yasasını (FCUBE) getiren 1992 Anayasasında vurgulanmıştır. Okul yönetiminin önemi, okul müdürlerinin görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için okul yönetimi konusunda eğitim almalarını gerektirdiğinden bu yasada kabul edilmiştir (GES, 2001). Ancak bu dönemden beri, okul müdürlerinin liderlik ve yönetim becerilerini geliştirmek için sınırlı fırsatları olmuştur. Nitekim literatür, Gana’da okul müdürlerinin hazırlanmasının ülkenin eğitimsel gelişiminde hala sorunlu alanlardan biri olduğunu göstermektedir (Bush ve Oduro, 2006; Oduro, 2003; Report of the President’s Committee on the Review of Education Reforms in Ghana, 2002; Zame, Hope ve Respress, 2008).

Gana'daki öğretmenler geleneksel olarak, okul müdürü olarak atanmadan önce okulları yönetecek kadar deneyimli olması beklenir (Zame vd., 2008). Okul müdürü pozisyona yapılan görevlendirmeler, öğretmenlik deneyimi dışında herhangi bir özel hazırlık biçimi olmadan gerçekleşir (Oduro, 2003). Atamalar, deneyimli bir öğretmenin etkili bir okul müdürü olacağı varsayımıyla hareket etmektedir (Amuzu-Kpeglo, 1990). Gana’da okul müdürlerinin öğretmenlerin değerlendirilmesi, müfredatın uygulanması, öğretim denetimi, okul-toplum ilişkileri ve okul tesisleri dahil olmak üzere birçok görevi yerine getirmesi beklenmektedir. Müdürler ayrıca mali, personel ve öğrenci konularını yönetmekten sorumludur (MoE, 1994; MoE, 2002). Weller'e (2001) göre GES, okul müdürlerinin rolünü öğretim liderlerinin aksine okulların yöneticisi ve disiplinin uygulayıcıları olarak görmektedir.

Gana’da okul müdürlerinin yönetim anlayışları otokratik ve demokratik olarak farklılaşmaktadır (Aruzie vd., 2018; Minadzi ve Nyame, 2016). Bununla birlikte, okul

müdürleri tarafından kullanılan liderlik tarzına ilişkin tartışmalar literatürde uzun süredir devam etmekte ve konuyla ilgili kesin bir sonuç bulunmamaktadır. Ancak bazı araştırma sonuçları, okul müdürlerinin dönüştürücü, sürdürücü ve delegatif (laissez faire) liderlik tarzlarını benimsediğini göstermektedir (Amponsah, 2015; Boateng, 2012; Minadzi ve Nyame, 2016). Bu farklılıkların temel sebebi, Gana Eğitim Bakanlığı'nın okul yönetimiyle ilgili net bir anlayış koymaması olabilir. Bu nedenle, Gana'daki okullarda yönetim anlayışı okul müdürünün kişisel özelliklerine ve tercihlerine bağlı olarak değişmektedir.

Türkiye. Türkiye'de, devlet tarafından finanse edilen eğitim sisteminin yapısı, karar alma ve uygulama noktasında yetkileri merkezde, sorumluluğu ise taşra birimlerinde toplayan bürokratik bir modele dayanmaktadır. Her ne kadar son dönemde Türkiye'de, okul müdürlerine öğretimin denetimi gibi bazı yetkiler tanınsa da bu yetki, bir noktada merkezi ve bürokratik yapının güçlendirilmesine olanak tanımaktadır (Deniz ve Erdener, 2021). Nitekim, Türkiye'de okul yöneticiliği henüz profesyonel bir meslek olarak görülmemektedir. Okul müdürleri sorumluluklarının fazla olmasına karşın, yetkisizdir. Bu mevcut yapıya bağlı olarak, okul müdürleri çoğunlukla karar mercii olarak da gördükleri Bakanlık tarafından alınan kararların sadece birer uygulayıcıları konumundadır (Karataş, Eşberk Başyayla, Taş ve Topçu, 2017; Taşar, 2009). Tüm bunlar, Türkiye'deki okul müdürleri eğitim programı yapısına ve öğretim uygulamalarına etkin bir şekilde dahil olmak yerine daha çok yönetsel işlerle ilgilenmesine neden olmaktadır (Akçay, 2003; Aslanargun, 2015; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Yalçın, 2017). Bu yönüyle Türkiye'deki okulların yönetim yapısı ve anlayışı özellikle Batılı ülkelerdeki anlayıştan oldukça farklılaşmaktadır.

Türkiye'de okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin yapılan araştırma sonuçları, okul müdürlerinin farklı yönetim anlayışlarına sahip olduklarını göstermektedir (Kılınçarslan, 2013; Özgür, 2011; Taş, Çelik ve Tomul, 2007). Bunların ortaklaştığı nokta okul müdürünün yeterince demokratik bir yönetim anlayışı sergilememesidir (Akyol, 2019; Arslan, 2012; Bakır, 2007; Cemaloğlu, 2005; Cesur, 2005; Okutan, 2003; Özdemir, 2012; Sarıbaş, 2001). Öğretmenlerin okul merkezli yönetim ve karara katılım noktasında bir istekleri vardır (Karataş, Korkut, Kulaksız, Tonbak ve Sarioğlu, 2017; Türkoğlu, 2004). Nitekim, GLOBE araştırma sonuçları da Türkiye'de çalışanların otokratik yöneticilerden ziyade demokratik yöneticiler ile çalışmayı tercih ettiklerini göstermektedir (Chhokar,

Brodbeck ve House, 2007). Buna karşın, öğretmenlerin okul müdürleriyle iş birliği ve karara katılımları zayıftır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2012; Demir, 2001; Göksoy, 2014; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Uyar, 2007). Ayrıca okul müdürleri öğretmenleri motive etmekten yoksundur (Karataş, Korkut vd., 2017; Yıldırım, 2008).

İlgili Araştırmalar

Clear ve Seager (1971), okul yöneticileri ve öğretmenlerinin idari etkinin meşruiyeti konusundaki algılarını belirlemiş ve karşılaştırmıştır. Bu kapsamda öncelikle, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerinden yöneticilerin astlarını etkilemeye çalışmanın mümkün olduğunu düşündükleri alanları belirlemelerini istenmiştir. Sonuç olarak 66 durum ögesi belirlenmiştir. Ardından ölçeği test etmek için araştırma tasarımı biri diğeri üzerinden geliştirilmiş olan paralel iki form üzerinden yürütülmüştür. Farklı tür ve büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerden 268 ve okul yöneticilerinden 54 olmak üzere toplam 322 katılımcı araştırmaya katılmıştır. Çalışma, mesleki kararlardan kişisel alışkanlıklara kadar değişen öğretmen davranışlarında, yöneticilerin bu davranışları etkilemeye çalışırken hissettikleri meşruiyeti ve öğretmenlerin bu tür girişimleri meşru olarak kabul etmeye istekli olduklarını belirlemiştir. Bulgular ayrıca, yöneticilerin etki girişimleri için geniş veya dar kabul alanlarını bekleyebileceği önerilen öğretmen davranışı sınıflandırmalarını da ortaya çıkarmıştır.

Zivin (1973), öğretmenlerin çeşitli davranışlarına ilişkin kabul alanlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yaptığı literatür taramasından sonra araştırmacıların, öğretmen görüşlerine başvurmadan öğretmenlerin temel davranışlarına ilişkin kabul ya da reddi ile ilgili sonuçlara vardıklarını tespit etmiştir. Bu nedenle, öğretmenler için hayati önem taşıdığını düşündüğü durumlar için yirmi dört vinyet geliştirmiştir. Daha sonra, her vinyetteki temel davranışları kabul etme veya reddetme konusunda Chicago'da ilköğretim okullarında görev yapan 44 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlere vinyetlerde gösterilen davranışların çoğu için geniş bir kabul alanı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu sonuçlar, daha önceki araştırmacılar tarafından vurgulanan öğretmen profesyonelleşmesinin öğretmenlerin değerlendirme, denetim ve diğer yönetim işlevlerini reddetmelerine neden olduğu görüşlerinin doğru olmadığını ortaya koymuştur.

Kunz ve Hoy (1976), okul müdürlerinin liderlik tarzı ile öğretmenlerin mesleki kabulü arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmada, öğretmenlerin geniş bir kabul yelpazesine sahip olmasının, öğretmenlerin okul müdürlerini yüksek düzeyde algılamaları ile liderliğin hem “yapıyı kurma” hem de “anlayış gösterme” boyutlarında anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti, branşı ve eğitim düzeyi ile mesleki kabul alanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden, üniversite mezunu olan öğretmenler üniversite mezunu olmayan öğretmenlerden daha yüksek mesleki kabul alanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Görev süresi, kıdem, toplam personel sayısı, okulun büyüklüğü ve toplumun büyüklüğü ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Davis (1979), bir öğretmenin mesleki kabul alanını etkileyen toplu pazarlık sözleşme tipi ile liderlik davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla araştırmanın örneklemini Chicago'da 20 liseden rastgele seçilen 500 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ) ile Kunz ve Hoy (1976) tarafından geliştirilen Professional Zone of Acceptance Inventory (PZAI) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul müdürlerini liderliğin her iki boyutunda (yapıyı kurma, anlayış gösterme) konusunda yüksek olarak algılayışının geniş bir mesleki kabul alanı ile pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaş, cinsiyet, görev süresi, kıdem ve eğitim düzeyi öğretmenlerin mesleki kabul alanı ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Öğretmen odaklı sözleşmeleri olan öğretmenlerin, yönetim odaklı sözleşmeleri olan öğretmenlerden daha geniş mesleki kabul alanları olduğu sonucuna erişilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden eğitim derneklerinin üyesi olmayan ve daha az aktif olanlarının, eğitim derneklerinin aktif üyesi olanlardan daha geniş mesleki kabul alanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin mesleki kabul alanı, müdürlerinin onlardan beklediği kabul alanından daha dar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hongham (1981), üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının kabul alanı ile dekanlarının algılanan liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla Tayland'daki üniversiteler arasından seçilen beş üniversitede görev yapan 192 öğretim elemanı araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanları dekanlarını liderliğin her iki boyutunda (yapıyı kurma, anlayış gösterme)

yüksek olarak algılayışının geniş bir mesleki kabul alanı ile pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, dekanların cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi ve kıdemi ile öğretim elemanlarının mesleki kabul alanları arasında çeşitli farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının ise cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi ve kıdemi ile mesleki kabul alanları arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Catlin (1982); ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin lider davranışı ile öğretmenlerin mesleki kabul alanı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, üç farklı öğretim kademesi arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca tüm eğitim düzeylerinde öğretmenlerin hem “yapıyı kurma” hem de “anlayış gösterme” boyutlarında yüksek olarak algıladıkları okul müdürlerinde en geniş kabul alanına sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, okul müdürlerini “yapıyı kurma” boyutunda yüksek, “anlayış gösterme” boyutunda düşük olarak algılayan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının, okul müdürlerini “yapıyı kurma” boyutunda düşük, “anlayış gösterme” boyutunda yüksek olarak algılayan öğretmenlere göre daha geniş olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak, okul müdürlerini liderliğin her iki boyutunda da düşük algılayan öğretmenlerin en dar mesleki kabul alanına sahip olduğu bulunmuştur.

Gordon (1982) tarafından yapılan araştırmanın amacı; liderlik stili, katılımcı karar verme ve mesleki kabul alanı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma, kabul alanı ve katılımcı karar alma konusunda keşfedilmemiş alanları ortaya çıkararak kabul alanı ve liderlik stili konusunda daha önce yapılmış çalışmaların kapsamını genişletmiştir. Araştırmanın verileri, 15 farklı okuldaki öğretmenler tarafından cevaplanan ölçeklerden elde edilmiştir. Çalışmada kabul alanı, karar alma ve liderlik arasındaki ilişkileri sınamak için altı hipotez test edilmiştir. Liderlik stili ile mesleki kabul alanı arasındaki ilişkiyi inceleyen üç hipotezden hiçbirisi önemli ölçüde desteklenmemiştir. Bununla birlikte, katılımcı karar verme ve mesleki kabul alanı arasındaki ilişkiyi araştıran üç hipotezde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Mullins (1984) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yetkisi, öğretmen bağlılığı ve öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında, New Jersey'de 55 ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda görev yapan 490 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin

öğretmenlerin bağlılığını sağlama yeteneğinin, müdürlerin mesleki kararlarına yönelik öğretmenlerin sahip olduğu kabul alanları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının her ikisinde de öğretmenlerin kabul alanları ile müdürlerine bağlılıkları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, yöneticilik stillerinde daha az otoriter ve daha tarafsız bulunan lise müdürlerinin olduğu okullardaki öğretmenlerin okul müdürlerine daha bağlı olduğu ve daha geniş kabul alanı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shilane (1983); bürokratik yapı, örgüt iklimi, öğretmenlerin mesleki kabul alanı ve müdürlerin mesleki izin alanı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma New Jersey' de 15 farklı devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, müdürlerin öğretmenler ile informel ilişkileri ve mesleki liderlik rollerindeki gelişimi ile müdürlerin karar almaya katılma konusunda meslektaşlarına izin vermeye gönüllü olması ve yönetsel kararları kabul etme konusunda öğretmenlerin gönüllülüğü arasında güçlü bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

Leverette (1984), okul müdürlerinin lider davranışları ile ilköğretim okullarında öğretmenlerin mesleki kabul alanı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, 46 ilköğretim okulunda görev yapan 994 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kabul alanı ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, okul müdürünün liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kabul alanı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın, kişilerarası güvenin, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarıyla da ilişkili olmadığı bulunmuştur. İlginç bir bulgu olarak kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha geniş mesleki kabul alanına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Blackbourn ve Wilkes (1985), öğretmenlerin morali ile öğretmenlerin okul yöneticisinin yetkisini kabulü arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma, 159 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, okul müdürü-öğretmen ilişkisi, öğretmen sorunları ve öğretmenlerin yetkinin kabulüne yönelik tutumlarında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Her iki testten elde edilen veriler karşılaştırıldığında, öğretmen-yönetici ilişkisi, öğretmen maaşı, öğretmen durumu ve müfredat sorunlarının düşük puanları, dar bir kayıtsızlık alanı ve müdürlerin yetkisinin yüksek

düzeyde reddedilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Böylece kayıtsızlık alanının eş zamanlı olarak birden fazla alan üzerinde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Hogue (1985), okul müdürlerinin kendini gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin kendi mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, ortaokulda görev yapan 40 okul müdürü ve 280 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin kendini gerçekleştirmelerinin öğretmenlerin mesleki kabul alanı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde zaman yetkinliği ve müdürlerin iç yönetim alt boyutlarının da öğretmenlerin mesleki kabul alanı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ek olarak zaman yeterliğinin, iç-yönetime göre daha yüksek bir belirleyici olduğu belirlenmiştir.

Stutzman (1985), öğretmenlerin okul müdürlerine olan bağlılıkları, mesleki kabul alanları ve okul müdürlerinin liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 40 ilkokul, 20 ortaokul ve 5 lisede görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin bağlılığını lider davranışları ile güçlü bir şekilde ilişkili bulurken, bu bağlılık ile öğretmenlerin mesleki kabul alanı arasında zayıf bir bağ olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmen bağlılığı ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasında oldukça yüksek ilişki olduğu sonucuna varan Mullins'ın (1984) bulgusundan farklılaşmaktadır.

Tseng (1985), okul müdürlerinin lider davranışları ile ortaokullardaki öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmanın örneklemini, 58 ortaokulda görev yapan 580 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kabul alanı ile olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, daha önce yönetici olarak görev yapan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının daha önce yönetici olarak görev yapmayan öğretmenlerin mesleki kabul alanlarından daha yüksek olduğu çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kabul alanları ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve kıdem alt değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Togno (1987), okul müdürlerinin dogmatizmi ve denetim odağı ile liderlik stilleri, öğretmenlerin mesleki kabul alanı, bağlılık ve örgütsel etkililik arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, 31 ilköğretim müdürü ve 527 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin dogmatizminin öğretmenlerin

mesleki kabul alanı, bağlılık ve örgütsel etkililik üzerinde negatif yani ters bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Buna karşın, denetim odağı ile diğer üç bağımlı değişken arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Son olarak çalışma, öğretmenlerin örgütsel etkililiğe ilişkin algıları ile öğretmenlerin okul müdürlerine karşı gösterdikleri bağlılık ve mesleki kabul alanlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Hoy ve Brown (1988), ilköğretim öğretmenlerinin mesleki kabul alanları ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ve öğretmenlerin kişisel özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri, 46 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 488 öğretmenlerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler, ilköğretim öğretmenleri için geniş bir mesleki kabul alanının, müdürün hem "yapıyı kurma" hem de "anlayış gösterme" boyutlarını birleştiren liderlik tarzı tarafından beslendiğini desteklemektedir. Her bir boyutun mesleki kabul alanı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ve bu iki boyutun birlikte öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının yüzde 38'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, kadın ilköğretim öğretmenlerinin erkek ilköğretim öğretmenlerine göre daha geniş bir mesleki kabul alanına sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kişisel özellikleri, kabul edildikleri kabul alanı ile güçlü bir şekilde ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Greenwood (1990) tarafından yapılan çalışma, mesleki ve örgütsel verimlilik kavramlarının her ikisini de içeren öğretmenlerin verimlilik duygusu kavramının öğretmenlerin kabul alanı ile ilişkisini araştırmaktadır. Bu araştırmanın hipotezi, müdür davranışlarını farklı algılamamanın ve müdürün tek taraflı olarak aldığı kararlara karşı farklı kabul alanlarına sahip olmanın, öğretmenlerin farklı verimlilik düzeylerinde olmasına sebep olacağı şeklindedir. Çalışmanın örneklemini, devlet okullarında görev yapan 400 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin verimlilik düzeyinin okul müdürlerinin aldığı kararlara karşı öğretmenlerin sahip olduğu kabul alanları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Stepherd (1990), katılımcı karar vermenin, örgütsel etkililik, öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 282 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin karar vermeye katılımı ile okulun örgütsel etkililiği, öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki kabul alanları arasında bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir.

Buna ek olarak, katılımcı karar verme içerisinde yer alan öğretim yöntemi ve öğretim materyalinin seçimi boyutu okulun örgütsel etkililiği, öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki kabul alanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2010) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Nazilli ilçesinde resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 254 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla “Öğretimsel Liderlik Davranışı Betimleme Anketi” uygulanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin kendi mesleki kabul alanlarını ölçmek amacıyla Kunz ve Hoy (1976) tarafından geliştirilen ve aslı 30 madde olan “Mesleki Kabul Alanı Envanteri”nin 26 maddelik Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını anlamlı düzeyde yordadığı (%23.1) tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kabul alanlarındaki değişimin yaklaşık % 23.1’ ini açıkladığı belirlenmiştir.

Nielsen ve Jacobsen (2018), öğretmenlerin okulların performans seviyeleri (düşük, ortalama veya yüksek performans) ile kabul alanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Danimarka devlet okullarında görev yapan ve rastgele seçilen 1.740 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin kabul alanını ve öğretmenlerin kendi okulu hakkında gerçek performansını gerçek verilerle açıklayan iki ayrı anket uygulanmıştır. Araştırmanın temel bulgusu, performans bilgilerinin çalışanların yönetim yetkisini kabulünü etkilemiş olmasıdır. Ancak bu kabul performans verilerinin içeriğine bağlı olarak belirgin şekilde farklılık göstermiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin düşük veya yüksek performans gösteren verilere maruz kaldıklarında, yönetim yetkisinin kabulünün arttığını, ortalama performans sinyallerinin ise yönetim yetkisinin kabulünü azalttığını göstermiştir. Bu sonuçlar, performans ölçümünün kamu sektörü yetki ilişkilerini değiştirebileceğini ve kamu yöneticilerinin yönetim yetkisini ve örgütsel değişikliği kabul etmek için performans bilgilerini stratejik olarak nasıl kullanabileceği konusunda bazı önemli ipuçları sunmaktadır.

Petersen, Laumann ve Jakobsen (2019), kamu çalışanlarının performans bilgilerini kabul etmesinin üç boyutunu incelemiştir. Araştırmaya 121 liseden 1.988

lise öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin katma değerli performans göstergesini geçerli, meşru ve kullanışlı bir araç olarak kabul etmesinin yanı sıra öğretmenlerin gösterge için nedensel sorumluluk alma istekliliği de ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, performans bilgileri düşük performans gösteren kuruluşlarda, öğretmenler arasında bir yönetim aracı olarak en az güvenilirliğe sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin performans bilgileriyle ilgili nedensel sorumluluğu kabul etmesinin ve ilişkilendirmesinin okullarına ait performans göstergesinden büyük ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Daha spesifik olarak, öğretmenlerin bireysel performans göstergesini geçerli, meşru ve yararlı bir gösterge olarak kabul etmesi ve buna ilişkin nedensel sorumluluğunu alma olasılığı görev yaptığı okulları iyi performans gösterdiğinde daha yüksektir.

İlgili araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, mevcut araştırmaların kabul alanı kavramı ile ilgili önemli kavrayışlar sağlamakla birlikte, kavramın Barnard (1938) tarafından ortaya atılmasından bugüne kadar, eğitim yönetimi ve okul müdürleri ekseninde derinlemesine incelenmediği görülmektedir. Özellikle kabul alanı kavramının yoğun olarak araştırıldığı 1950-1980 yılları arasında eğitim yönetimi alanına teori hareketiyle birlikte hakim olan pozitivist anlayışla (Hallinger ve Chen, 2015; Heck ve Hallinger, 2005; Oplatka, 2009; Sergiovanni, 1991) uyumlu olarak, çalışmaların büyük bir kısmının nicel yöntemle desenlendiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, 20. yüzyılın sonlarına doğru kabul alanı kavramıyla ilgili araştırmaların giderek azaldığı göze çarpmaktadır. Öte yandan, mevcut araştırmalardan birkaçı haricinde (Erdoğan, 2010; Hongham, 1981; Tseng, 1985) diğer tüm araştırmaların batı bağlamında yürütüldüğü göze çarpmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu çalışmada okul müdürüne ilişkin öğretmenlerin kabul alanının kültürel bağlama duyarlı olarak derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yaklaşımının uygun olduğu belirlenmiştir. Bu bölümde sırasıyla araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

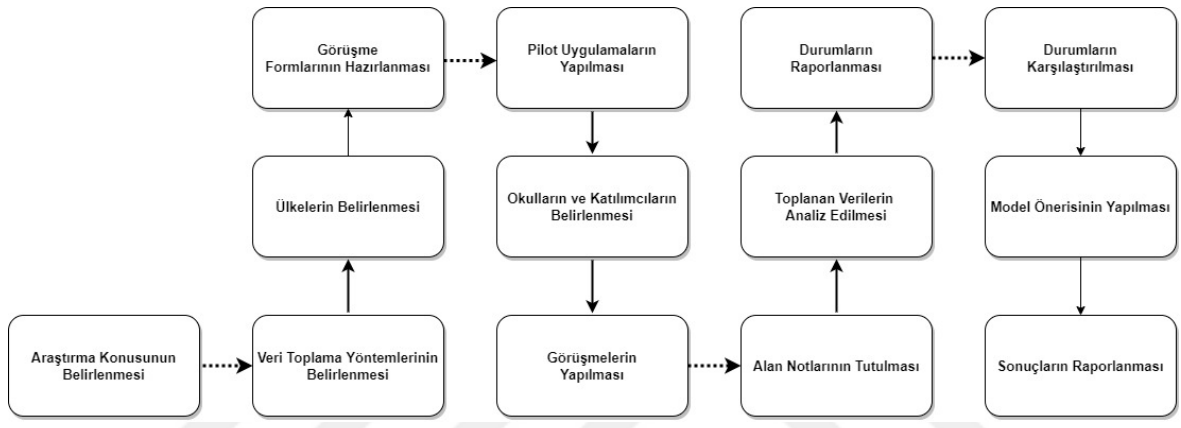
Araştırmanın temel amacının durum çalışması deseni ile ortaya konulacağı düşünülmüş ve izlenecek yol bu desenin yapısına göre tasarlanmıştır. Durum çalışmaları nicel, nitel veya karma yöntemler ile incelenebilir (Yin, 2013). Bir bilgi bağlamında, nitel desenler bilgi alışverişinin nedenlerinin örtük olarak anlaşılmasına; nicel desenler olguların açık yönlerine bakabilir (Fazey vd., 2014). Bu araştırma, örtük bilgiye odaklandığından nitel bir çalışmadır. Stake (1995) ve Creswell (2017, 2018) durum çalışmasını, bireylerden oluşan veya bir süreci temsil eden sınırlı bir sistemin derinlemesine araştırılması olarak tanımlamaktadır. Yin (2013) ise durum çalışmasını, güncel bir olgunun özelliklerini gerçek yaşam bağlamında ampirik olarak araştıran bir desen olarak ifade etmektedir. Durum çalışması, eğitim alanında bir durum olarak veya gerçek yaşam durumlarından kaynaklanan karmaşık bir sosyal olgu hakkında daha derin bir anlayış geliştirmek için bir araştırma deseni olarak kullanılmaktadır (Merriam, 2007; Yin, 2013; Verschuren, 2003). Durum çalışmaları ayrıca kültürel olayların derinlemesine anlaşılmasını sağlayarak bir model geliştirme potansiyeline sahiptir (ör. O'Neill vd., 2002; Zhou ve Creswell, 2012). Durum çalışması, araştırmacıların yaşam olaylarının anlamlı ve bütüncül özelliklerini dikkate almalarını sağlamaktadır (Flyvbjerg, 2006; Yin, 2013). Araştırmacılar, bir çalışmanın bağlamı üzerinde en az kontrole sahip oldukları zaman ve ilgilenilen olgunun gerçek yaşam koşullarını içerdği zaman veya neden olduğu sorularını ele almak için durum çalışmalarını tercih etmektedir. Araştırmacı, özellikle bir durumu derinlemesine incelerken veya bir durumun bağlamlarını dikkatle incelerken durumları birbirine bağlamalıdır (Stake, 2005; Stake, 2013; Yin, 2013). Araştırmacılar bir durumu açıkça tanımlamak zorunda olsalar da durum çalışmasının zenginliği, bir durum ve bağlamı arasındaki

dağınık etkileşimi dikkate alma yeteneğinde yatmaktadır (VanWynsberghe ve Khan, 2007). Bu nedenle, araştırmacıların diğer desenleri iç içe geçirmesine ve durumu çeşitli epistemolojik bağlamlarda konumlandırmasına izin verir.

Bu durum çalışması, çoklu durum çalışması analizinin iddiasını desteklemek için ikna edici argümanlar ve tanımlayıcı nitel veriler sağlamak üzere seçilmiştir (Creswell, 2017; Yin, 2013). Bu çalışmanın tasarımına yönelik desenler, çoklu durum çalışmasının kavramsal çerçevesine dayandırılmıştır (Creswell, 2018; Yin, 2013). Çoklu durum çalışması, birbiriyle bağlantılı birkaç durumu yakından incelemek için bir araştırma tasarımıdır (Stake, 2005). Bu durum çalışması dört farklı kıtada yer alan dört farklı ülkede yürütülmüştür. Bu nedenle, çalışmanın sadece bir veya iki ülkede yürütülmesine kıyasla daha güçlü sonuçları vardır (Yin, 2013). Birden çok durumun birden fazla kaynaktan (veri çeşitleme) incelenmesi, araştırmacının farklı kültürlerdeki öğretmenlerin mesleki kabul alanları hakkında derinlemesine bilgi edinme amacını kolaylaştırmıştır. Bu bağlamda araştırmacının farklı kültürlerde (Afrika, Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika) yürütülmesi için Almanya, ABD, Gana ve Türkiye seçilmiştir.

Yin'e (2013) göre başarılı durum çalışmaları genellikle bir teori veya hipotezle başlamaktadır. Bu durum çalışması ise Kunz ve Hoy (1976) tarafından tasarlanan "mesleki kabul alanı" yaklaşımını esas almaktadır. Ancak araştırma öncesinde bu yaklaşımın, geçen zaman diliminde yaşanan değişmelere bağlı olarak anlamının değişebileceği ve bu anlamın farklı kültürlerde farklılaşabileceği öngörülmüştür. Bu bağlamda araştırma, öğretmenlerin mesleki kabul alanının farklı kültürlerde nasıl bir örüntü gösterdiğini kültüre ve çalışma sahasına uygun bir model ile ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, farklı kültürlerde yapılacak karşılaştırmalı durum analizi, uygulayıcı ve politika yapıcı için bazı değerli bilgileri vurgulayabilir. Literatür kısmında belirtildiği gibi, kavram ilk ortaya çıkışından günümüze kadar yüzeysel olarak ele alınmış ve ampirik çalışmalarda nadiren uygulanmıştır. Bu nedenle, kabul alanının öncülleri ve sonuçları hakkında çok az şey bilinmektedir (Nielsen ve Jacobsen, 2018). Yapılan araştırmalar ise nicel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Friedlander, Lee ve Bernardi (2013) benzer koşullarla karşılaştıklarında bir alanda teori ve araştırma azlığı olduğunda nitel desenlerin uygun olduğunu belirtmiştir. Yukarıda sıralanan nedenlerle bu araştırmada, karşılaştırmalı durum deseni tercih edilmiştir. Araştırma, nitel araştırma geleneğine

uygun olarak geliştirilen modeli genelleme kaygılarından uzak olsa da elde ettiği bulgular ile doğal ya da mantıksal olarak geliştirilen modeli genelleştirme amacı taşımaktadır (Pennycook, 2007; Rapport ve Dawson, 1998). Bir başka ifadeyle, teoriyi genişletmek ve farklı ülkeleri kapsayacak bir model sunma amacı taşımaktadır. Buradan harekete, öğretmenlerin mesleki kabul alanına ilişkin mevcut yaklaşımların sınırlılığı ve temellendirildikleri felsefi bakış açıları dikkate alınarak 64 öğretmenin uygulamalarının görüşlerinin alınması ve analizi neticesinde, farklı kültürlerle ait ortak bir model ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırma sürecine ilişkin detaylar aşağıda yer alan Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Araştırma sürecine ilişkin akış şeması.

Şekil 4'te sunulan akış çerçevesinde, öncelikle araştırma sürecini yürütülebilme için görüşme ve alan notları veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın yürütüleceği ülkeler Hofstede (2001) tarafından ortaya atılan ve Crossland ve Hambrick (2011) tarafından ulusal kültürün yönetici takdirine etkisi olarak ifade edilen üç kültürel boyut dikkate alınarak tipik durum örneklemesine uygun şekilde seçilmiştir. Ardından araştırmacının önceki deneyimlerinden elde ettiği bilgi ve ilgili literatürden hareketle görüşme formları hazırlanmıştır. Pilot uygulama ise iki öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okullar ve öğretmenler maksimum örneklem yoluyla belirlenmiştir. Araştırmacı görüşmeleri gerçekleştirmek için Almanya, Gana ve Türkiye'de belirlenen okullarda bulunmuştur. Covid-19 pandemi sürecinin etkisi nedeniyle ABD'de belirlenen okulda bulunamamış ancak belirlenen okullarda görev yapan öğretmenler ile zoom ve jitsi programları aracılığıyla uzaktan görüşme gerçekleştirilmiştir. Diğer ülkelerde yer alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler ise yüz yüze gerçekleştirmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, yazıya dökülerek analize hazır hale getirilmiştir.

Veriler içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniğiyle çözümlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kabul alanı ile ilgili bir model önerisi yapılmıştır. Ülkelere ait önerilen modellerin benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Son olarak, elde edilen sonuçlar raporlanarak, uygulamaya yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Durumların Seçimi

Araştırma kapsamında yer alan durumların belirlenmesinde tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme, evreni en genel şekliyle tasvir eden örneklemin bulunmasıdır. Tipik durum örnekleme, bir insanı, durumu ya da araştırılan olgu örneğini yansıtmak amacıyla kullanılır (Merriam, 2009). Bu araştırmada ise öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını farklı kültürlerde (Afrika, Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika) açıklayabilecek model önerisi geliştirmek amacıyla kültürleri tipik olarak temsil edebileceği düşünülen Almanya, ABD, Gana ve Türkiye seçilmiştir. Bu aşamada, Hofstede (2001) tarafından ifade edilen Hofstede (2001) tarafından ortaya atılan ve Crossland ve Hambrick (2011) tarafından ulusal kültürün yönetici takdirine etkisi olarak ifade edilen bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi toplumsal normları referans olarak alınmıştır. Ayrıca ülkelerin seçiminde kıtalarda bulundukları coğrafi konum, kültürleri temsil gücü ve seçilen ülkelerdeki şehirlerin ilgili ülkeyi temsil gücü dikkate alınarak temsil gücü artırılmıştır. Araştırma kapsamında tipik durum örnekleme kapsamında belirlenen ülkeler ve bu ülkelerin üç toplumsal norma göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Ülkelerin Seçimi

Sıra No	Kıta	Ülke	Şehir	Bireycilik	Belirsizlikten Kaçınma	Güç Mesafesi
1	Avrupa	Almanya	Frankfurt	Yüksek	Yüksek	Düşük
2	Kuzey Amerika	ABD	New Jersey	Yüksek	Düşük	Düşük
3	Afrika	Gana	Akra	Düşük	Düşük	Yüksek
4	Asya	Türkiye	İstanbul	Düşük	Yüksek	Yüksek

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada, dört farklı kıtada yer alan dört ülke yer almaktadır. Bu ülkelerden Almanya, yüksek bireycilik, yüksek belirsizlikten kaçınma

ve düşük güç mesafesine sahiptir. ABD, düşük belirsizlikten kaçınma ile Almanya'dan farklılaşmaktadır. Gana, düşük bireycilik ve yüksek güç mesafesi ile hem Almanya'dan hem ABD'den, düşük belirsizlikten kaçınma ile Almanya'dan ayrılmaktadır. Son olarak, Türkiye ise düşük bireycilik ve yüksek güç mesafesi ile hem Almanya'dan hem ABD'den, yüksek belirsizlikten kaçınma ile Gana'dan farklılık arz etmektedir.

Araştırmanın Bağlamı

Bu çalışma, Almanya, ABD, Gana ve Türkiye'deki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile yapılan görüşmelere dayanmaktadır. Araştırma kapsamında, her ülkeden bir ortaokul ve bir lise olmak üzere iki farklı okul seçilmiştir. Her ülke için ayrı olarak seçilen bu iki okul Almanya'da Frankfurt, ABD'de New Jersey, Gana'da Akra ve Türkiye'de İstanbul şehir merkezinde yer almaktadır. Bir dizi faktör, ilgili ülkelerdeki şehirlerin seçilmesini mevcut çalışmanın amaçlarına erişebilmek için dikkate değer bir bağlam haline getirmektedir. Birincisi, seçilen şehirlerin ilgili ülkelerde yer alan büyük şehirler arasında yer almasıdır. İkincisi, bu şehirlerin daha çok kozmopolit bir yapıya sahip olması nedeniyle, ilgili ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapı gibi birçok faktörünü doğal ve daha kapsayıcı bir şekilde yansıtılabilmesidir. Üçüncüsü, ilgili ülkelerde seçilen okulların akademik başarılarının ve sosyo-ekonomik açıdan veli profillerinin ortalama düzeyde olmasına dikkat edilmesidir. Böylelikle, seçilen okulların tipik duruma uygun olması ve daha genelleştirebilir sonuçlara ulaşmaya imkan tanınması sağlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma kapsamındaki ülkeler, çeşitlilik sağlaması amacıyla farklı kıtalarda yer alan ve farklı kültürel normlara sahip ülkeler arasından seçilmiştir. Bu ülkelerdeki okulların seçilmesinde durumların daha tutarlı bir şekilde karşılaştırılabilmesi amacıyla genellikle ülkelerin başkentlerinde ya da metropol şehirlerinde olmalarına dikkat edilmiştir. Okulların seçimi uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu noktada uygun örnekleme yönteminin benimsenmesinin sebebi araştırmacının bu okullara ve bu okulda görev yapan öğretmenlere aşina olmasıdır. Dolayısıyla uygun örnekleme yöntemi araştırma için daha derinlemesine veri sunabilme potansiyeli göz önünde bulundurularak tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları ise

öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının belirlenmesine bazı özelliklere ve niteliklere göre farklılaşan bireyler aracılığıyla katkı sağlaması (Creswell, 2018) ve araştırma süreci boyunca analizin sürekli karşılaştırılmasını sağlaması (Patton, 2018) nedeniyle maksimum çeşitlilik örnekleme amaçlı örnekleme yaklaşımı aracılığıyla oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırmacının bazı özelliklere ve niteliklere göre farklılaşan birey ya da durumları örneklem grubuna dahil ettiği bir amaçlı örnekleme yöntemidir (Creswell, 2017). Bu yaklaşım ideal bir nitel araştırmada bulguların farklı bakış açılarını veya farklılıkları yansıtmaya olasığını artırmaktadır (Creswell, 2018). Bu örnekleme yöntemi ile öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ilişkin olabildiğince farklı bakış açılarının yansıtılması amaçlanmıştır. Maksimum çeşitlilik sağlanması adına katılımcılar; ülke, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğretim kademesi, kıdem, sendika üyeliği, yöneticilik kıdemi, birlikte çalıştıkları okul müdürünün cinsiyetine ve yaşına göre her ülkeden 16 toplamda ise 64 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma etiği ve gizlilik ilkesi çerçevesinde her bir katılımcı (K1-K64 şeklinde) numaralandırılmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Ülke	Öğretim Kademesi	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Kıdem	Mevcut Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	Sendika Üyelik Durumu	Okul Müdürünün Cinsiyeti	Okul Müdürünün Yaşı
K1	Almanya	Ortaokul	Kadın	26	Lisans	1	1	Hayır	Kadın	48
K2	Almanya	Ortaokul	Kadın	31	Yüksek Lisans	6	3	Hayır	Kadın	48
K3	Almanya	Ortaokul	Kadın	42	Yüksek Lisans	17	3	Hayır	Kadın	48
K4	Almanya	Ortaokul	Kadın	50	Lisans	25	1	Hayır	Kadın	48
K5	Almanya	Ortaokul	Erkek	28	Lisans	3	2	Hayır	Kadın	48
K6	Almanya	Ortaokul	Erkek	31	Lisans	3	3	Hayır	Kadın	48
K7	Almanya	Ortaokul	Erkek	37	Yüksek Lisans	13	3	Hayır	Kadın	48
K8	Almanya	Ortaokul	Erkek	59	Lisans	32	3	Hayır	Kadın	48
K9	Almanya	Lise	Kadın	27	Lisans	2	2	Hayır	Erkek	60
K10	Almanya	Lise	Kadın	30	Yüksek Lisans	5	4	Evet	Erkek	60
K11	Almanya	Lise	Kadın	44	Yüksek Lisans	18	1	Evet	Erkek	60
K12	Almanya	Lise	Kadın	56	Lisans	29	3	Evet	Erkek	60
K13	Almanya	Lise	Erkek	29	Yüksek Lisans	4	4	Evet	Erkek	60
K14	Almanya	Lise	Erkek	35	Lisans	9	4	Evet	Erkek	60

K15	Almanya	Lise	Erkek	44	Yüksek Lisans	15	4	Evet	Erkek	60
K16	Almanya	Lise	Erkek	56	Lisans	27	3	Evet	Erkek	60
K17	ABD	Ortaokul	Kadın	25	Lisans	1	1	Hayır	Erkek	44
K18	ABD	Ortaokul	Kadın	37	Yüksek Lisans	8	2	Evet	Erkek	44
K19	ABD	Ortaokul	Kadın	43	Lisans	16	2	Evet	Erkek	44
K20	ABD	Ortaokul	Kadın	55	Yüksek Lisans	28	2	Evet	Erkek	44
K21	ABD	Ortaokul	Erkek	32	Lisans	3	2	Hayır	Erkek	44
K22	ABD	Ortaokul	Erkek	40	Yüksek Lisans	11	2	Evet	Erkek	44
K23	ABD	Ortaokul	Erkek	54	Lisans	26	1	Hayır	Erkek	44
K24	ABD	Ortaokul	Erkek	62	Lisans	25	2	Hayır	Erkek	44
K25	ABD	Lise	Kadın	29	Lisans	3	3	Evet	Kadın	51
K26	ABD	Lise	Kadın	32	Yüksek Lisans	2	2	Hayır	Kadın	51
K27	ABD	Lise	Kadın	39	Yüksek Lisans	13	1	Evet	Kadın	51
K28	ABD	Lise	Kadın	49	Lisans	20	5	Evet	Kadın	51
K29	ABD	Lise	Erkek	30	Yüksek Lisans	2	5	Hayır	Kadın	51
K30	ABD	Lise	Erkek	37	Lisans	8	4	Evet	Kadın	51
K31	ABD	Lise	Erkek	44	Yüksek Lisans	18	5	Hayır	Kadın	51
K32	ABD	Lise	Erkek	50	Yüksek Lisans	22	3	Evet	Kadın	51

K33	Gana	Ortaokul	Kadın	27	Lisans	3	3	Hayır	Kadın	50
K34	Gana	Ortaokul	Kadın	34	Yüksek Lisans	2	1	Evet	Kadın	50
K35	Gana	Ortaokul	Kadın	40	Lisans	12	9	Evet	Kadın	50
K36	Gana	Ortaokul	Kadın	52	Lisans	24	9	Hayır	Kadın	50
K37	Gana	Ortaokul	Erkek	28	Lisans	3	2	Hayır	Kadın	50
K38	Gana	Ortaokul	Erkek	35	Lisans	11	5	Hayır	Kadın	50
K39	Gana	Ortaokul	Erkek	41	Yüksek Lisans	16	8	Evet	Kadın	50
K40	Gana	Ortaokul	Erkek	53	Lisans	24	9	Hayır	Kadın	50
K41	Gana	Lise	Kadın	32	Yüksek Lisans	3	3	Evet	Erkek	47
K42	Gana	Lise	Kadın	37	Lisans	9	1	Evet	Erkek	47
K43	Gana	Lise	Kadın	48	Lisans	14	2	Hayır	Erkek	47
K44	Gana	Lise	Kadın	58	Lisans	30	3	Evet	Erkek	47
K45	Gana	Lise	Erkek	29	Lisans	4	2	Evet	Erkek	47
K46	Gana	Lise	Erkek	32	Yüksek Lisans	5	4	Hayır	Erkek	47
K47	Gana	Lise	Erkek	40	Lisans	13	4	Evet	Erkek	47
K48	Gana	Lise	Erkek	51	Yüksek Lisans	23	4	Hayır	Erkek	47
K49	Türkiye	Ortaokul	Kadın	26	Lisans	2	1	Hayır	Kadın	53
K49	Türkiye	Ortaokul	Kadın	32	Lisans	7	1	Evet	Kadın	53

K50	Türkiye	Ortaokul	Kadın	39	Lisans	14	2	Evet	Kadın	53
K51	Türkiye	Ortaokul	Kadın	43	Yüksek Lisans	19	2	Evet	Kadın	53
K52	Türkiye	Ortaokul	Kadın	55	Lisans	28	2	Hayır	Kadın	53
K53	Türkiye	Ortaokul	Erkek	28	Lisans	1	1	Hayır	Kadın	53
K54	Türkiye	Ortaokul	Erkek	33	Yüksek Lisans	5	2	Evet	Kadın	53
K55	Türkiye	Ortaokul	Erkek	42	Lisans	19	2	Evet	Kadın	53
K56	Türkiye	Ortaokul	Erkek	52	Lisans	27	1	Hayır	Kadın	53
K57	Türkiye	Lise	Kadın	30	Lisans	6	6	Hayır	Erkek	40
K58	Türkiye	Lise	Kadın	34	Lisans	7	2	Hayır	Erkek	40
K59	Türkiye	Lise	Kadın	41	Yüksek Lisans	14	5	Hayır	Erkek	40
K60	Türkiye	Lise	Kadın	48	Lisans	22	6	Hayır	Erkek	40
K61	Türkiye	Lise	Erkek	29	Lisans	4	4	Hayır	Erkek	40
K62	Türkiye	Lise	Erkek	36	Yüksek Lisans	11	6	Hayır	Erkek	40
K63	Türkiye	Lise	Erkek	38	Lisans	14	3	Hayır	Erkek	40
K64	Türkiye	Lise	Erkek	48	Lisans	23	5	Hayır	Erkek	40

Tablo 2’de görüldüğü gibi, her bir ülkede yer alan katılımcıların görev yaptıkları öğretim kademeleri ve cinsiyet dağılımları sayıca eşittir. Katılımcı yaşları Almanya’da 26 ile 59, ABD’de 25 ile 62, Gana’da 27 ile 58 ve Türkiye’de 26 ile 55 arasında değişmektedir. Dört ülkedeki katılımcıların tamamı lisans veya yüksek lisans derecesine sahiptir. Katılımcıların kıdemi Almanya’da 1 ile 32, ABD’de 1 ile 28, Gana’da 2 ile 30 ve Türkiye’de 1 ile 28 arasında değişmektedir. Katılımcıların mevcut okul müdürüyle çalışma süreleri Almanya’da 1 ile 5, ABD’de 1 ile 6 arasında, Gana’da 1 ile 9 ve Türkiye’de 1 ile 6 arasında değişmektedir. Her bir ülkede yer alan 16 katılımcı öğretmenden Almanya’da 7’si; ABD’de 9’u, Gana’da 8’i ve Türkiye’de 5’i sendika üyesidir. Dört ülkede için ayrı ayrı seçilen her iki okuldan birinin okul müdürü kadın diğerkinin ise erkek olmakla birlikte, okul müdürlerinin yaşları 40 ile 60 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Süreci

Mevcut araştırmada, görüşme ve alan notları olmak üzere toplam iki farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle araştırmacı tarafından iki bölümden ve toplam 21 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren, ikinci kısımda ise mesleki kabul alanlarını ortaya çıkarmayı yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan taslak soruların geliştirilmesinde, konuyla ilgili literatürden (örn. Bridges, 1967b; Bridges, 1967a; Clear ve Seager, 1971; Kunz ve Hoy, 1975; Hoy ve Tarder, 2008; Nielsen ve Jacobsen) faydalanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde literatürde yer alan kavramlardan yararlanılmıştır. Daha sonra bu kavramlar araştırma amacı temelinde veri toplanmaya uygun şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak geliştirilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formunun içerik ve kapsam geçerliliğini sağlamak için nitel araştırma deseni ve eğitim bilimleri konusunda yedi uzmanın görüşü alınmıştır. Gelen dönütler üzerine ana ve sonda (follow-up questions) sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu’na başvurularak Etik Kurul Onayı (Ek-B) alınmıştır. Ardından geliştirilen görüşme formunun pilot uygulaması ortaokul ve lisede görev yapan iki öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme formu kontrol edilerek son şekli verilmiştir.

Araştırmacı görüşmeleri gerçekleştirmek için Almanya, Gana ve Türkiye’de belirlenen okullarda bulunmuştur. Covid-19 pandemi sürecinin etkisi nedeniyle ABD’de belirlenen okulda bulunamamış ancak belirlenen okullarda görev yapan öğretmenler ile zoom ve jitsi programları aracılığıyla uzaktan görüşme gerçekleştirilmiştir. Diğer ülkelerde yer alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler ise okul ortamında boş bir sınıfta yüz yüze gerçekleştirmiştir. Veri toplama sürecinde çalışma grubunu oluşturan katılımcılarla yapılan görüşmeler yüz yüze veya çevrimiçi olarak önceden belirlenen gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme öncesi görüşülecek kişiye Onam Formu teslim edilerek veya e-posta aracılığıyla iletilerek konu hakkında ön bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların bilgisi dahilinde kayıt altına alınmış, ardından yazılı dökümleri yapılarak metin haline getirilmiştir. Daha sonra görüşme metinlerinin doğruluğunun teyit edilmesi için yazılı metinler e-posta aracılığıyla gönderilerek katılımcılar tarafından incelenmiş ve onayları alınmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların davranışlarını ya da algılarını yönlendirici her türlü durumdan kaçınılmıştır. Ayrıca görüşme sonrasında katılımcılara “Aydınlatıcı Onam” formu imzalatılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 35 dakika kadar sürmüş ve toplamda 64 katılımcıyla yapılan görüşme süresi toplamda 2185 dakikaya ulaşmıştır.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmaları, incelenen duruma neyin katkıda bulunduğunu ilk elden ele almak için genellikle görüşmelere ve gözlemlere büyük ölçüde güvenmektedir. Bu durum çalışmasında, öğretmenlerin kabul alanlarının öncüllerini ve sonuçlarını anlamak için görüşme ve alan notları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu araştırma, nitelikli bir durum çalışmasında uyulması gereken adımların net açıklamalarını sunan Yin’in (2013) kurallarını takip etmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular; görüşmeler ve alan notları (Creswell, 2018; Yin, 2013) gibi birden fazla kaynaktan gelen bilgilerle çeşitlendirilmiştir. Ayrıca birden fazla durumun incelenmesi yoluyla güçlendirilmiş ve doğrulanmıştır (Yin, 2013).

Görüşme. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşme, bir belgede gözlenemeyen veya bulunamayan bilgi isteyen araştırmacılar için önemlidir (Merriam, 2009). Görüşmede bireylerin söylemlerinin

yüzeysel anlamlarının yanında söylemin doğrudan ifadesi ve derinliği de ortaya çıkarılabilmektedir. Araştırmacı, görüşme esnasında karşılaştığı her karanlık noktayı, o anda soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir (Patton, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme ise hazırlanan araştırma sorularının kısmen esneklik sağlayarak yeniden düzenlenip tartışılmasını sağlayan bir görüşme tekniğidir (Ekiz, 2013). Görüşme yöntemi sahip olduğu bu özelliklerden dolayı araştırmada veri toplama yöntemi olarak seçilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde ana sorular bulunmaktadır. Ayrıca bu ana soruların içerisinde derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla sorulan sonda sorular yer almaktadır. Görüşme sorularının kavramsal çerçevesini belirlemek için çeşitli araştırmalardan faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu EK-A'da yer almaktadır.

Alan (saha) notları. Alan notları, ortamın tanımını, kişileri, etkinliği, doğrudan alıntılar ve yorumları içermektedir (Merriam, 2009). Bu durum çalışmada, araştırmacı her okuldaki katılımcı öğretmenleri gözlemlemiştir. Araştırmacı belirlenen okullarda belirli bir süre bulunmuş ve bu süreçte uzaktan izleme ve yapılandırılmamış alan notları almıştır. Bu alan notları; okulun fiziki koşulları, okul müdürü-öğretmen iletişimi, okulun genel yönetim yapısı ve işleyişi, okuldaki bilimsel, sportif ve sosyal çalışmalar gibi çeşitli alanları içermektedir. Örneğin, Gana'daki ortaokulda öğretmenler odasına ilişkin tutulan not: *“Okuldaki öğretmenler odası son derece küçük olduğu için özellikle erkek öğretmenler vakitlerini okul bahçesinde geçirmektedir. Ayrıca yapılan toplantılarda öğretmenler odasındaki sandalye eksikliği nedeniyle birçok öğretmen toplantıya ayakta katılım sağlamaktadır. Ancak öğretmenlerin bu duruma ilişkin şikayetçi bir tavırdan olmadıkları, bunu olağan bir durum gibi kabul ettikleri gözlemlenmiştir.”* şeklindedir. Bu süreçte öğretmenlerle ve aktivitelerle doğrudan etkileşime girmeden konuya ilişkin veri kaydını gerçekleştirmiştir. Daha sonra araştırmacı yaptığı görüşmelerde alan notları tutmuş ve tanımlayıcı alan notları olarak kaydetmiştir. Bu ise araştırmacının çalışmayı yürüttüğü kültür ya da alt kültürün bir parçası olmasını ve öznel veri edinmesine katkı sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinler ve bunların

kullanıldığı bağlamlar hakkında geçerli ve anlamlı çıkarımlar yapmak için kullanılan bir yöntemdir (Kumar, 2014; Mayring, 2014). Bu analizdeki temel amaç, elde edilen verileri ortaya koyabilecek kavramlara erişmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sürekli karşılaştırmalı veri analizi ise analiz edilen verilerin tümevarımsal bir şekilde kodlanmasını ve incelenen verilerin sürekli olarak karşılaştırılması sürecini içerir (Ekiz, 2013).

Araştırmada iki çeşit veri toplanmıştır. Bunlar, alan notları ve görüşme raporlarıdır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi aşamasına geçilmesi için toplanan veriler açık ve ekseneel yöntemle araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalar, tümevarımsal bir anlayış çerçevesinde oluşturulmuştur. Elde edilen kategori ve temaların gerçekliğini ve uygunluğunu onaylamak için (Patton, 2018) ise tündengelimsel analiz yapılmış ve veri toplama aracından elde edilen veriler, mevcut çerçevelere göre çözümlenmiştir. Nitel veri setinin kodlaması farklı bir zamanda son okuma yapılarak tamamlanmıştır. Bir süre sonra araştırmacı ham veriyi yeniden kodlamış ve kodları kategoriler altında birleştirmiştir. Örneğin; “Bir okul müdürü okuldaki yetkisini nereden almaktadır?” sorusuna Türkiye’deki katılımcılar tarafından verilen yanıtlardan “formel güç”, “uzmanlık gücü”, “karizma gücü”, “zorlayıcı güç”, “geleneksel güç” ve “eğitim paydaşları” kategorileri oluşturulmuştur. Bunlar arasında yer alan “karizma gücü” kategorisinde “iletişim becerileri” ve “kişilik ve karakter” gibi kodlar yer almıştır. Sonrasında veriler, eğitim yönetimi ve nitel araştırma alanında konularında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanın görüşme formlarının belli bir kısmını (%25, n=16) kodlaması istenmiştir. Uzman tarafından oluşturulan kodlar ve kategoriler, araştırmacı tarafından daha önce yapılan kodlamalarla uyum yüzdesi ile hesaplanmış ve 0.88 oranında uyumluluk olduğu kararına varılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve uzman farklı yaptıkları kodlamalar üzerine tartışarak, bu kodlarda yeniden kodlama yaparak uzlaşa sağlamıştır. Mantıksal bir süzgeç içerisinde kodlara bağlı olarak kategoriler, kategorilere bağlı olarak ise alt temalar oluşturulmuştur. Buna göre araştırmadaki temalar şu şekilde belirlenmiştir:

- Okul müdürünün yetkisi
- Okul müdürünün rolü
- Karar verme süreci ve kararların iletilmesi

- Kabul alanının örgütsel öncülleri
- Kabul alanının örgütsel sonuçları

Araştırmada, katılımcıların deneyimlerini daha iyi göstermek ve ayrıntılarını aktarmak amacıyla doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılmıştır. Ayrıca nitel veri analiz sürecinde alan notları kullanılmıştır. Analizi kolaylaştırmak ve daha zengin veriler sağlamak için zaman zaman ek açıklamalar ve notlar (annotations and memos) verilmiştir. Bu ek açıklamalar ve notlar bazen bir ifadeyi daha iyi yorumlamaya yardımcı olabilecek çeşitli bağlamsal faktörlere ilişkin notlar içermektedir. Verileri tam olarak araştırmak için çeşitli sorgular da kullanılmış ve katılımcılar matris kodlama sorguları kullanılarak kişisel özelliklerine göre karşılaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Genel olarak geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu ifade etmektedir. Güvenirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Bu başlık altında veri toplama araçları ile araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin detaylara yer verilmiştir.

Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliliği. Öğretmenlerin mesleki kabul alanının farklı kültürlerde nasıl bir örüntü gösterdiğini kültüre ve çalışma sahasına uygun bir model ile ortaya çıkarmak için hazırlanan görüşme formu, kapsam geçerliliği açısından iki, yapı geçerliliği açısından dört, dil açısından iki ve görsellik açısından bir olmak üzere toplam dokuz alan uzmanına sunulmuştur. Görüşme formunda yer alan soruların geliştirilmesinde, konuyla ilgili literatürden (örn. Bridges, 1967b; 1967a; Clear ve Seager, 1971; Kunz ve Hoy, 1975; Hoy ve Tarder, 2008; Nielsen ve Jacobsen) faydalanılmıştır. Geliştirilen taslak soruların konu alanını kapsayıp kapsamadığını tespit etmek için iki alan uzmanından gelen dönütler neticesinde nihai soru maddelerine karar verilmiştir. Sonrasında formda yer alan sorunların birbirleriyle uyumu ve tüm maddelerin bütünlüğü açısından değerlendirilmesi için dört alan uzmanına başvurulmuştur. Gelen dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılarak anlaşılabilirliği ve dil yapısına uygunluğu açısından iki Türkçe öğretmenine sunulmuştur. Daha sonra, içerik yönünden geçerliliği sağlanan görüşme formunun biçimsel yönden değerlendirilmesi amacıyla bir alan uzmanına gönderilmiş ve görsel açıdan formun sade ve düzenli bir

görünüme sahip olması için alan uzmanı ve araştırmacı tarafından görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formundan elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla ise araştırmacı tarafından belli aralıklarla yeniden analiz edilmiştir. Araştırmacı, formların toplanmasından sonra verileri öncelikle kodlamış ve kodları kategoriler altında birleştirmiştir. Bir süre sonra araştırmacı ham veriyi yeniden kodlamış ve kodları kategoriler altında birleştirmiştir. Sonrasında eğitim yönetimi ve nitel araştırma alanında konularında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmardan görüşme formlarının belli bir kısmını (%25, n=16) kodlaması istenmiştir. Uzman tarafından oluşturulan kodlar ve kategoriler, araştırmacı tarafından daha önce yapılan kodlamalarla uyum yüzdesi ile hesaplanmış ve 0.88 oranında uyumluluk olduğu kararına varılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve uzman farklı yaptıkları kodlamalar üzerine tartışarak, bu kodlarda yeniden kodlama yaparak uzlaşa sağlanmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği. Bu karşılaştırmalı durum çalışmasının geçerlik ve güvenilirliği Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya koyulan dört temel hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır.

İnandırıcılık (inanırlık). İnandırıcılık (credibility), araştırma bulguları ile araştırılan durumun benzer olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, araştırmanın gerçekleri ne derece yansıttığına ilişkindir. İnandırıcılığın sağlanması için çeşitli teknikler önerilmiştir. Bu, alan notları ve katılımcı kontrolleri ile güçlendirilebilir (Guba ve Lincoln, 1989). Araştırmacı, araştırmada aynı bilgiyi farklı kaynaklardan (görüşme, alan notları) elde edilmiştir. Katılımcıların teyidi, analitik veriler, yorumlar ve sonuçların ham verilerin toplandığı katılımcı üyeler ile birlikte test edilmesi anlamına gelmektedir. Araştırmada görüşme transkriptleri ve alan notları, çalışma grubu ile paylaşılmış ve teyit sağlanmıştır. Ayrıca ortaya koyulan model önerisi, değerlendirilmesi amacıyla çalışma grubuna sunulmuş ve geri bildirimlere göre model önerisine son şekli verilmiştir.

Transfer edilebilirlik (aktarılabirlik). Transfer edilebilirlik (transferability), çalışmanın sonuçlarının diğer bağlamlara veya ortamlara genelleştirilebilmesidir. Araştırmacı, zengin ve derinlemesine bir açıklama ile aktarılabirliği artırabilir, böylece okuyucu durumlarının açıklanan durumla ne kadar yakından eşleştiğine

karar verebilir. Birden fazla durum çalışması, okuyucunun ilişkili olduğu daha geniş bir durum yelpazesine izin vererek aktarılabilirliği de güçlendirmektedir (Merriam, 2007). Mevcut araştırmada ise araştırma süreci tüm yönleriyle ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın benzer bağlamlara transfer edilebilir olduğu ifade edilebilir.

Güvenirlik (güvenilebilirlik). Güvenirlik (dependability), başka bir uygulayıcının aynı verileri kullanarak benzer sonuçlara ulaşmasıyla ilgilidir. Araştırmalarda çeşitleme, araştırma sürecinin ayrıntılı açıklanması güvenilirliği sağlayan unsurlar olarak belirtilmiştir (Merriam, 2007). Bu, durumların ayrıntılı bir açıklaması ve çalışmanın arkasındaki teori ile sağlanabilir. Güvenilirliği artırmak için diğer teknikler çoklu veri toplama ve analiz yöntemlerine ilişkin ayrıntılı bir açıklamadır (Merriam, 2007). Araştırma kapsamında yürütülen veri toplama ve veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve eğitim yönetimi ve nitel araştırma uzmanları ile veri toplama süreci ve verilerin kodlanması tartışılmıştır. Bu süreçte eksik olduğu görülen bazı noktalar ise tamamlanmıştır.

Teyit edilebilirlik (onaylanabilirlik). Teyit edilebilirlik (confirmability), “bulguların bütünlüğünün verilere dayandığı ve sonuçların başkaları tarafından doğrulanabilmesi veya desteklenebilmesi” durumudur (Guba ve Lincoln, 1989, s. 243). Bir durum çalışmasının gücü, çeşitli veri kaynaklarını kullanma fırsatı olmasıdır (Yin, 2013). Araştırmacının rolünün ayrıntılı betimlenmesi, teyit edilebilirliği sağlar. Araştırmacı, “araştırmanın bağlamı” ve “araştırmacının rolü” başlığı altında öğretmenlerin mesleki kabul alanlarına ve araştırmanın yürütüldüğü kültürlere/ülkelere ile ilgili kişisel düşüncelerini ve deneyimlerini ayrıntılı olarak betimlemiştir. Buradaki amaç, araştırmacının veriyi yorumlamasını etkileyen özelliklerinin objektif biçimde potansiyel uygulayıcılara tanıtılmasıdır. Ayrıca araştırmacı elde ettiği bulgularında sıklıkla doğrudan alıntılara yer vermiştir.

Araştırmacın Rolü

Bu araştırma konusunun seçilmesinde kabul alanı kavramının uygulama sahasında önemli bir rolü üstlendiği düşüncesi etkili olmuştur. Literatür taraması sırasında kavramla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olması ve birçoğunun kavramı yüzeysel biçimde ele alması araştırma konusunu literatürden de destek alarak (Friedlander, Lee ve Bernardi, 2013; Nielsen ve Jacobsen, 2018) nitel bir araştırma

olarak tasarlanmasına sevk etmiştir. Ayrıca araştırmacı, önceki deneyimlerinden, öğretmenlerin okul müdürlerinin emirlerini yerine getirmede noktasındaki temel belirleyicinin okul müdürünün liderlik becerilerinden ziyade, öğretmenlerin kabul alanı ile ilgili olabileceği konusunda bazı inançlara sahiptir. Araştırmacı yaklaşık üç yıldır görev yaptığı uluslararası eğitim kurumundaki pozisyonu nedeniyle farklı ülkelerde yer alan çeşitli kademelerdeki okulları denetim ve rehberlik görevi için sık sık ziyaretlerde bulunmuştur. Ülkeler ve kültürleri hakkında yaptığı gözlemlerin yanı sıra okul ortamında öğretmenler ile yakından çalışma deneyimine sahiptir. Bu deneyimler, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının farklı kültürlerde/ülkelerde farklılıklar taşıyabileceği noktasında bazı ipuçları vermiştir. Dolayısıyla araştırmacının doğal gözlemleri ve önceki deneyimleri araştırmanın birden fazla ülkede karşılaştırmalı olarak incelenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının tek bir ülke ile sınırlanması yerine birden fazla ülkede karşılaştırmasının zengin sonuçlar verebileceği düşüncesine sahiptir. Araştırma sonucunda, kültürlere/ülkelere özgü sunulan model önerilerinin ise kültürlere/ülkelere özgün durumları daha güçlü temsil edeceği kanısındadır. Son olarak araştırmacı, geçmişteki hem kamu hem özel okullardaki öğretmenlik ve okul yöneticilik deneyimlerinin araştırma sürecini destekleyici bir unsur olduğu görüşündedir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın yürütüldüğü dört farklı duruma ilişkin elde edilen bulgular beş ana temaya göre sunulmuştur. Her bir durum kendi içerisinde bu temaları özetlemekte ve doğrudan alıntıları içermektedir. Ayrıca her bir durum girişinde konunun daha iyi betimlenebilmesini ve anlaşılabilmesini sağlamak amacıyla ilgili durumlarda katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ve ortama ilişkin kısaca bilgi verilmiştir. Bu bilgiler, doğrudan ilgili okulun yöneticilerinden ya da okulun resmi internet sayfasından elde edilmiştir. Seçilen her bir ülke durumu ile ilgili ortak biçimde; okul müdürünün yetkisi, okul müdürünün rolü, karar verme süreci ve kararların iletilmesi, kabul alanının örgütsel öncülleri ile kabul alanının örgütsel sonuçları olmak üzere toplamda beş ana tema oluşturulmuştur. Son olarak, oluşturulan bu beş temadan hareketle dört farklı ülke durumuna ilişkin yapılan karşılaştırma bölüm sonunda yer almıştır.

Durum 1: Frankfurt/Almanya Örneği

Araştırma kapsamında yer alan ortaokul, Frankfurt şehrinde yer almaktadır. Okulda 70 öğretmen görev yapmaktadır. Okulun müdürü iki yıldır görevine devam etmektedir. Daha önce farklı okullarda okul müdürlüğü ve müdür yardımcılığı görevinde bulunmuştur. Okulun 793 öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenci profili açısından, çoğunlukla sosyo-ekonomik düzeyleri orta düzey ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okuldur. Okulda yer alan öğrenciler ülkedeki etnik çeşitliliği temsil edecek niteliktedir. Öğrencilerin akademik başarılarının hem öğretmenlerin görüşleri hem de okul profil bilgileri dikkate alındığında, ortalama düzeyde olduğu ifade edilebilir. Okul-aile birliği okul yönetim süreçlerine aktif katılım göstermektedir. Okulda tekli öğretim sistemi uygulanmaktadır. Öğretmenler arasında yardımlaşma ve dayanışma iyi düzeydedir. Okul yönetimi ve öğretmenler bilimsel sportif ve sosyal sorumluluk projelerini önemsemekte ve sıklıkla katılım göstermektedir.

Araştırma kapsamında yer alan lise, Frankfurt şehrinde yer almaktadır. Okulda 85 öğretmen görev yapmaktadır. Okulun müdürü beş yıldır görevine devam etmektedir. Daha önce farklı okullarda okul müdürlüğü ve müdür yardımcılığı görevinde bulunmuştur. Okulun 940 öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenci profili açısından, çoğunlukla sosyo-ekonomik düzeyleri orta düzey ailelerin çocuklarının

bulunduğu bir okuldur. Okulda yer alan öğrenciler ülkedeki etnik çeşitliliği temsil edecek niteliktedir. Öğrencilerin akademik başarılarının hem öğretmenlerin görüşleri hem de okul profil bilgileri dikkate alındığında, ortalama düzeyde olduğu belirtilebilir. Okul-aile birliği okul yönetim süreçlerine son derece aktif katılım göstermektedir. Okulda tekli öğretim sistemi uygulanmaktadır. Öğretmenler arasında yardımlaşma ve dayanışma iyi düzeydedir. Okul yönetimi ve öğretmenler bilimsel sportif ve sosyal sorumluluk projelerini önemsemekte ve sıklıkla katılım göstermektedir.

Tema 1. Okul müdürünün yetkisi. Bu tema altında, öğretmenlerin okul müdürünün yetkisini algılama biçimi, yetki kaynağı ve yetki kullanımına ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Okul müdürünün yetkisi temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Müdürünün Yetkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Kategoriler & Kodlar
Yetki Kaynağı	Formel güç (Mevzuat)
	Uzmanlık gücü (Mesleki yeterlik ve deneyim)
	Karizma gücü
	- İletişim becerileri - Kişilik ve karakter
	Okul iklimi
Eğitim paydaşları	- Düzen ve disiplin - Okul müfredatının ve politikasının uygulanması
	Eğitim paydaşları
	- Müdür yardımcısı - Yönetici (Administrator) - Öğretmen - Öğrenci - Veli
Yetki Tanımları	Kişilik ve karakter
	- Doğruluk - Adalet
	- Karizma - Güvenirlilik - Kararlılık
	Destek ve gelişim

Yetkinin Kullanılmasını Zorlaştıran Nedenler	Karar verme
	Beceri ve yetkinlik
	• Profesyonel davranış • Şeffaflık ve hesap verilebilirlik
	Kontrol ve disiplin
	• Yapı ve düzen oluşturma
	İş birliği ve koordinasyon
	Okul yönetiminden ve sisteminden kaynaklanan sınırlamalar
	• Bürokratik talepler • Okul kurulu üyeleri • Okul-aile birliği
	Eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalar
	• Personelin sorumluluklarını yerine getirmedeki isteksizliği • Personelin beklentileri • Personelin güven eksikliği • Veli ve öğrencilerin beklentileri
	Okul müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalar
	• İş birliğini sağlayamama • İletişim yetersizliği • Personel arasındaki koordinasyonu sağlayamama

Okul müdürünün “yetki kaynağı” öğretmenlerin görüşlerine göre beş farklı şekilde yorumlanmıştır. Elde edilen bu bulgular, Almanya’da okul müdürlerinin formel güçlerden ziyade informal güç kaynaklarına dayalı olarak yetki kullandıklarını göstermektedir. Bunlardan ilki, okul müdürünün bağlı bulunduğu eyalete ait mevzuattan aldığı formel güçtür. Katılımcılara göre, okul müdürünün yetkisi sahip olduğu pozisyondan aldığı formel güce dayansa da uygulama boyutunda informal güç kaynakları daha ön plandadır. İkincisi, okul müdürünün mesleki yeterlik ve deneyimi içeren uzmanlık gücüdür. Buna göre, okul müdürünün okul yönetimi konusundaki mesleki yeterlik ve deneyimi yetkisini önemli ölçüde artırıcı ve azaltıcı etkiye sahiptir. Üçüncüsü, okul müdürünün iletişim becerileri ile kişilik ve karakterini içeren karizma gücüdür. Katılımcılar, yetkinin meşruiyetinin önemli kaynaklarından biri olarak empati, saygı ve nezaket gibi karizma gücünün olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, katılımcılar okul müdürünün saygı ve kabul görmesi için karizma gücüne sahip olmasının gerekli bir unsur olduğu görüşündedir. Dördüncüsü; düzen ve disiplin ile okul müfredatının ve politikasının uygulanmasını içeren okul iklimidir.

Katılımcılar, okul müdürünün okuldaki düzen ve disiplini sağlayarak, müfredatın uygulanmasından sorumlu olduğunu, bu nedenle belirtilen noktaların yetkinin belirleyicisi konumunda olduğunu ifade etmiştir. Beşincisi; müdür yardımcısı, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliyi içeren eğitim paydaşlarıdır. Katılımcılara göre, eğitim paydaşları okul müdürünün yetki alanında oldukları ve yetkinin uygulayıcısı konumunda oldukları için eğitim paydaşları okul müdürünün pratikte yetkisinin asıl belirleyicisi konumundadır. Okul müdürünün yetki kaynaklarına ilişkin sıralanan bu faktörleri büyük ölçüde içeren bir katılımcıya (K2) ait görüş şu şekildedir:

“Müdürlük pozisyonu ve buna ilişkin yasalar yetki sağlar. Yetki, aynı zamanda personelin, velilerin ve öğrencilerin gösterdiği saygı ile artırılabilir veya azaltılabilir. Uzmanlık, iletişim becerisi, disiplin, personel yönetimi, öğretmenlere saygı, okul müfredatını ve politikasını uygulama, eğitim ofisinin gerçekçi olmayan önerilerine karşı harekete geçme yetkinin önemli kaynakları arasındadır.”

Katılımcıların okul müdürünün “yetkisini algılama biçimi” yedi farklı biçimde yorumlanmıştır. Birincisi; doğruluk, adalet, karizma, güvenilirlik ve kararlılığı oluşturan kişilik ve karakterdir. İkincisi, destek ve gelişimdir. Üçüncüsü, karar vermedir. Dördüncüsü; profesyonel davranış ile şeffaflık ve hesap verilebilirliği oluşturan beceri ve yetkinliktir. Beşincisi, yapı ve düzen oluşturmayı içeren kontrol ve disiplindir. Altıncısı ise iş birliği ve koordinasyondur. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların arzu ettikleri yönetim anlayışını oluşturan unsurlara ve kendi özerkliklerine zarar vermeyecek bir anlayışla okul içinde bir yapı ve düzen oluşturulmasına dikkat çektikleri görülmektedir. Bir katılımcı (K11) bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Müdürün yetkisi öğretim kadrosu için önemlidir. Yetki, öğretim kadrosunun özerkliğine zarar vermediği ölçüde kullanılır. Ayrıca okul içinde yapı ve düzen oluşturmak ve önemli kararlar almak için yetkinin gerekli olduğuna inanıyorum. Ancak, farklı yetki türleri vardır. Bana göre, yetkinin emir vermekle hiçbir ilgisi yok. Benim için yetki; profesyonel davranış, adalet, iş birliği, gelişim, karizma, güvenilirlik, destek, şeffaflık ve hesap verebilirlik anlamına geliyor.”

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürünün yetkisini kullanmasını zorlaştıran nedenler üç farklı şekildedir. Birincisi; bürokratik talepler, okul kurulu (schulgemeinschaftskonferenz) üyeleri ile okul-aile birliğini içeren okul yönetiminden ve sisteminden kaynaklanan sınırlamalardır. Katılımcılar bu noktada, okul müdürünün önemli kararları tek başına veremediği, genellikle okul kurulu üyeleri ve okul-aile birliği ile bu kararların alındığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar, Federal

Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'ndan (Bundesministerium für Bildung und Forschung) gelen taleplerin diğer bir sınırlama olduğu görüşündedir. İkincisi; personelin sorumluluklarını yerine getirmedeki isteksizliği, personelin beklentileri, personelin güven eksikliği, veli ve öğrencilerin beklentilerini içeren eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalardır. Buna göre katılımcılar, bazı öğretmenlerin özellikle kamu güvencesi nedeniyle sorumluluklarını yerine getirmekten kaçındığı, bu durumun da okul müdürünün yetkisini zorlaştırdığını belirtmiştir. Bir katılımcı (K14) bu durumu *“Okul müdürünün yetkisi maalesef bir müdürün yetkisinden önemli ölçüde düşüktür. Devlet memuru olarak görev yapan birçok öğretmen, serbest ekonomide var olmayacak davranışları benimsiyor. Bu durum birçok durumda müdürün ellerini bağlıyor.”* ifadesiyle açıklamıştır. Ek olarak, katılımcılar okul müdürünün yetki kullanımının zaman zaman ebeveynler tarafından engellenebildiği görüşündedir. Üçüncüsü; iş birliğini sağlayamama, iletişim yetersizliği ile personel arasındaki koordinasyonu sağlayamamayı içeren okul müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalardır. Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürünün yönetim başarısı ya da başarısızlığı yetkinin kullanımında önemli bir etkidir.

Tema 2. Okul müdürünün rolü. Bu alt tema altında, okul müdürünün rolüne ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Okul müdürünün rolü alt temasında oluşan katılımcı görüşlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Kategoriler & Kodlar
Okul Müdürünün Rolü	Yönetim ve temsil etme
	- Karar verme - Planlama - Yönlendirme - Görev paylaşımını sağlama - Koordinasyonu sağlama - Düzen ve işleyişi sağlama - Okulu temsil etme
	İletişim ve iş birliği
	Eğitim paydaşları arasında iletişimi ve iş birliğini sağlama

Öğretimi destekleme

- Eğitim-öğretim için uygun ortamı sağlama
- Okul müfredatının uygulanmasını sağlama

Mesleki ve akademik gelişim

- Personel gelişimini destekleme
- Öğrenci gelişimini destekleme

İzleme ve değerlendirme

- Öğretim yöntemlerini değerlendirme

Öğrenci kontrol ve gözetimi

- Öğrenci davranışlarını ve performansını izleme

Bütçeleme

Okul müdürünün rolü öğretmenlerin görüşlerine göre altı farklı şekilde yorumlanmıştır. Bunlardan ilki; karar verme, planlama, yönlendirme, görev paylaşımını sağlama, koordinasyonu sağlama, düzen ve işleyişi sağlama ile okulu temsil etmeyi içeren yönetim ve temsil etme rolüdür. Buna göre, belirtilen bu roller okul müdürünün en temel görevleri arasındadır ve bunların yerine getirilmemesi durumunda okulda kaotik bir oluşturabilir. İkincisi; eğitim paydaşları arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamayı içeren iletişim ve iş birliği rolüdür. Katılımcılara göre, okul müdürünün etkili bir yönetim sergilemesi, tüm paydaşları okul yönetim sürecine dahil etmesine ve bunlar arasında iletişim ve iş birliği kurmasına bağlı olduğunu için önemlidir. Üçüncüsü; eğitim-öğretim için uygun ortamı sağlama ile okul müfredatının uygulanmasını sağlamayı içeren öğretimi destekleme rolüdür. Aslında belirtilen bu iki unsur neredeyse tüm katılımcılar tarafından ortak bir şekilde okul müdürünün temel görevi olarak ifade edilmiştir. Dördüncüsü; personel gelişimini sağlama ile öğrenci gelişimini desteklemeyi içeren mesleki ve akademik gelişimi sağlama rolüdür. Oluşan katılımcı görüşlerine göre, okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimini doğrudan ve dolaylı olarak desteklemesi ve bunun için uygun bir eğitim ortamı sağlaması gerekmektedir. Beşincisi; öğretim yöntemlerini değerlendirmeyi içeren izleme ve değerlendirme rolüdür. Okul müdürünün öğretmenlerin öğretim yöntemlerini izleme ve değerlendirmesinin öğretim kalitesinin artmasında gerekli olmakla birlikte, kritik bir öneme sahip olduğu katılımcılar tarafından önemle vurgulanmıştır. Altıncısı; öğrenci içeren öğrenci kontrol ve gözetimidir. Katılımcılar tarafından dile getirilen bu roller, eğitimdeki başarısının ortaya konulması ve eksikliklerin belirlenmesi noktasında kritik bir öneme sahiptir. Yedincisi,

bütçelemedir. Katılımcılara göre, her ne kadar mali yönetim okul müdürünün rolleri arasında ön plana çıkmasa da bu iş kalemi bazı yönetsel işlerin ve sosyal etkinliklerin uygulanması için bir gerekliliktir. Bir katılımcı (K10), okul müdürünün rollerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Okul müdürü okulun dış dünyaya yüzüdür, ayrıca biz öğretmenler için bir destek kaynağıdır. Okul müfredatının uygulanmasını sağlayarak eğitim perspektifinin korunmasını sağlar. Bakanlıktan ve bölge okul ofisinden gelen bilgileri filtreler ve önemli bilgileri personele aktarır. Okul içerisindeki tüm süreçleri koordine eder.”

Tema 3. Karar verme süreci ve kararların iletilmesi. Bu alt tema altında okulda karar verme süreci ve kararların iletilmesine ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Karar verme süreci ve kararların iletilmesi teması üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Karar Verme Süreci ve Kararların İletilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Kategoriler & Kodlar
Karar Verme Süreci	Etkileşimli tartışmalar aracılığıyla
	Öğretmenlere danışılarak
	Okul yönetimi tarafından
Kararların İletilmesi	Okul müdürü tarafından
	• Toplantılar
	• Bireysel görüşmeler
	• Sosyal ağlar
	• Yazılı talimatlar
	Müdür yardımcısı aracılığıyla
	Sekretarya aracılığıyla

Okuldaki karar verme süreci katılımcı görüşlerine göre dört farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki; okuldaki kararların okul müdürü ve öğretmenler ile birlikte “etkileşimli tartışmalar” aracılığıyla alınmasıdır. Buna göre katılımcılar, okuldaki karar verme süreçlerinde çoğunlukla demokratik yöntemlerin benimsendiğini, özellikle farklı paydaşları ilgilendiren kararların alınmasında bu yöntemin sıklıkla tercih edildiğini belirtmiştir. İkincisi, karar verme aşamasında öğretmenlere danışılması yönetimidir. Katılımcılar, bu yöntemin daha çok okul müdürünün karara ilişkin belirli bir düşüncesinin olduğu durumlarda tercih edildiğini

ve okul müdürünün kendi görüşünü açıklayarak öğretmenlerden bu görüşe yönelik düşüncelerini belirtmesi şeklinde uygulandığını belirtmiştir. Üçüncüsü, kararların okul yönetimi tarafından alınmasıdır. Katılımcı görüşlerine göre, okul içerisinde genel öğretim dışı olan ve genelde okuldaki idari süreçleri ilgilendiren konular bu yöntemle alınmaktadır. Dördüncüsü, doğrudan okul müdürü tarafından alınan kararlardır. Bu noktada görüşe belirten katılımcılar, okul müdürü tarafından tek başına alınan kararların genellikle önem derecesi düşük ve öğretim dışı konular olduğu vurgulanmıştır. Ek olarak, katılımcılar okulda alınan kararlara ilişkin itiraz sürecinin her zaman mümkün olduğunu ancak kararlar çoğu zaman kolektif ve demokratik bir anlayışla alındığı için buna ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı (K4) okuldaki karar verme ve karara itiraz sürecinin genel olarak işleyişini şu sözlerle açıklamıştır:

“Okuldaki karar verme süreci astların belirli konulardaki görüş ve kararlarına dayanmaktadır. Öğretmenler birçok konuda söz sahibi olabilir, fikir ve önerilere katkıda bulunabilir. Ancak okulda bazı kararlar sadece okul yönetimi tarafından alınır. Bu yöntemle alınan kararlar düzenli olarak öğretmenlere iletilir. Ayrıca, okul müdürünün kapısı neredeyse her zaman açıktır, böylece biz öğretmenler her zaman kararları sorgulayabiliriz. Karara yapılan itirazlar mümkün olduğu kadar dikkate alınır. Dikkate alınamayacağı söylenirse, bunun neden mümkün olmadığına dair açıklamalar yapılır.”

Okulda alınan kararların iletilmesi katılımcı görüşlerine göre iki farklı biçimde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki; toplantılar, bireysel görüşmeler sosyal ağlar (e-posta, resmi okul sayfası vb.), yazılı talimatlar aracılığıyla doğrudan okul müdürü tarafından iletilmesidir. Bu noktada, katılımcılar, genel olarak hem yazılı hem de sözlü olarak bilgilendirildiklerini ve bu yöntemi oldukça makul bulduklarını belirtmiştir. İkincisi, kararların müdür yardımcısı aracılığıyla iletilmesidir. Katılımcılar, müdür yardımcısı pozisyonunun çok büyük okullarda olması nedeniyle mevcut eğitim sistemi içerisinde çok yaygın olmadığını ancak bu pozisyonun var olduğu okullarda kararların bazen müdür yardımcısı tarafından iletilildiğini belirtmiştir. Üçüncüsü, kararların sekreteryaya aracılığıyla iletilmesidir. Bu noktada oldukça az sayıda katılımcı alınan kararların müdür yardımcısı veya sekreteryaya aracılığıyla iletilildiğini, bu yöntemin diğerlerine kıyasla nadiren tercih edildiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak, katılımcılar okul müdürü tarafından genellikle zamanında bilgilendirildiklerini belirtmiştir. Bir katılımcı (K11) okulundaki kararların iletilmesi sürecini şu sözlerle açıklamıştır:

“Kararlar, bir toplantı öncesinde ya da sonrasında e-posta yoluyla veya şahsen tüm okul personeline iletilir. Yapılan bilgilendirme genellikle açıklayıcıdır ve her zaman uygun bir dille hazırlanır. Nadiren sekreteryaya aracılığıyla bilgilendirildiğimiz durumlar da mevcuttur.”

Tema 4. Kabul alanının örgütsel öncülleri. Bu alt tema altında, öğretmenlerin kabul alanının örgütsel öncüllerine ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Kabul alanının örgütsel öncülleri temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Kabul Alanının Örgütsel Öncüllerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Kategoriler & Kodlar
Bireysel faktörler	Kararın doğruluğuna ilişkin inanç
	Kişisel özellikler ve mesleki deneyimler
Örgütsel faktörler	Okul iklimi
	Çalışma koşulları
	Hedef ve amaç birliği
	Güven
	Kararın türü
	Kararın uygulanabilirliği
	Kararın alınma ve iletilme biçimi
Kişilerarası faktörler	Diğer öğretmenlerin görüşleri
	Okul-aile birliğinin görüşleri
	Okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi
	Okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri

Katılımcılar, okul müdürlerinin ilettiği kararları ve yönetsel talepleri olumlu ya da olumsuz karşılamalarında üç farklı faktörün belirleyici olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki; kararın doğruluğuna ilişkin inanç, kişisel özellikler ile mesleki deneyimleri içeren bireysel faktörlerdir. Kararın doğruluğuna ilişkin inanç noktasında katılımcılar, kararları kabul ya da reddetmelerinde kararın doğruluğuna ilişkin inançlarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, katılımcılar kararın doğruluğuna ilişkin bir şüpheleri olması durumunda bunu açıkça dile getirdiklerini belirtmiştir. Kişisel özellikler ve mesleki deneyimler noktasında katılımcılar, karara ilişkin tutumları üzerinde uyumlu, saygılı ve hoşgörülü olma gibi kendi kişisel özelliklerinin ve mesleki deneyimlerinin kritik öneme sahip olduğunu açıklamıştır. Bir

katılımcı (K7) kararları kabulünde etkili olan bireysel faktörleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Karara ilişkin tutumum bir öğretmen ve bir birey olarak kararın doğruluğuna ve doğuracağı sonuçlara bağlı olarak değişir. Örneğin, bu yıl matematik dersinin başlangıcında geçmişte tecrübe ettiğim ve öğretici olduğumu düşündüğüm bir materyalle çalışmak istedim. Çünkü, birinci sınıfta matematik dersinin amacı çocukları abaküsten kurtarmaktır. Ancak, okul yönetiminin görüşü ve benim görüşüm uyuşmadığı için bunu uygulayamadım.”

İkincisi; okul iklimi, çalışma koşulları, hedef ve amaç birliği, güven, kararın türü, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimini içeren örgütsel faktörlerdir. Okul iklimi noktasında katılımcılar, okul içerisindeki genel atmosferin belirleyici olduğunu, özellikle kararsız kaldıkları durumda okuldaki olumlu atmosferi bozmamak adına kararları zaman zaman sorgulamadan kabul ettiklerini ifade etmiştir. Hedef ve amaç birliği noktasında katılımcılar, kurumun hedef ve amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla alınan kararlara karşı daha ılımlı yaklaştıklarını ve bu kararları olabildiğince uygulamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Güven noktasında katılımcılar, okul müdürünün ve kurumun kendilerine verdiği güven duygusunun kararları kabulü üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Çalışma koşulları noktasında katılımcılar, okul müdürünün önderliğinde kurumun sunduğu çalışma koşullarının (haftalık ders sayısı, öğrenci başarısı vb.) özellikle sorguladıkları kararlara ilişkin yaklaşımları üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğu görüşündedir. Kararın türü noktasında katılımcılar, öğretmenleri ve öğrencileri ilgilendiren kararlara mutlaka dahil olmaları gerektiğini ifade ederken; personel lehine olmadığı sürece idari ve mali kararlara karşı daha esnek ve ilgisiz olduklarını belirtmiştir. Kararın uygulanabilirliği boyutunda katılımcılar, alınan kararların uygulanabilirlik (zaman, maliyet, emek vb.) açısından kendilerinde şüphe uyandırdığı takdirde, karara ilişkin tutumlarını bu somut durumlar üzerinden değerlendirdiklerini ve karara ilişkin kabulleri üzerinde bu durumun etkili olduğunu ifade etmiştir. Kararın alınması ve iletilmesi noktasında katılımcılar, kolektif bir şekilde alınan kararlara saygı duyduklarını ve alınan karara ilişkin üzerine düşen sorumluluklarını yerine getirdiklerini belirtmiştir. Bir katılımcı (K16) kararlara ilişkin kabul alanını şekillendiren örgütsel faktörleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Okulumuzda kararlar demokratik bir şekilde alınır. Ayrıca müdürümüz, kendisinin hangi kararları iyi bulup hangilerini o kadar iyi bulmadığını çok net bir şekilde anlatır. Alınan kararın neden iyi bir karar olduğuna örnekler

vermeye çalışır. Benim için iyi bir örnek her zaman ikna edicidir. Bunlara karşılık olarak ben de okul yönetiminin işini kolaylaştırmak için her zaman gereksinimleri olumlu karşılamaya çalışıyorum. Çünkü okuldaki olumlu atmosfer benim için çok önemli.”

Üçüncüsü; diğer öğretmenlerin görüşleri, okul-aile birliğinin görüşleri, sendikanın görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerilerini içeren kişilerarası faktörlerdir. Diğer öğretmenlerin görüşü noktasında katılımcılar, özellikle mesleki anlamda yeterli gördükleri öğretmenlerin görüşlerini önemsediklerini belirtmiştir. Ek olarak, bazı katılımcılar ortak kararlarda diğer öğretmenlerin görüşlerini önemsediklerini çünkü kendilerini etkilemeyen durumların bir başka öğretmeni etkileyebileceğini belirtmiştir. Okul-aile birliğinin görüşleri noktasında katılımcılar, okul-aile birliğinin ve özellikle okul yönetiminde yer alan okul-aile birliği temsilcisinin görüşlerinin zaman zaman öğretmenlerin kararlara ilişkin görüşleri üzerinde etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri noktasında katılımcılar, okul müdürünün yönetim anlayışının ve buna bağlı olarak öğretmenlere karşı tavır ve davranışlarının, öğretmenlere yaklaşımlarının ve kullandığı üslubun kararların kabulünde kritik bir rol oynadığını ifade etmiştir. Okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi noktasında katılımcılar, okul müdürünün saygı ve nezaket gibi kişisel özelliklerinin ve mesleki deneyiminin kararlara ilişkin tutumlarında önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bir katılımcı (K13) kararlara ilişkin kabul alanını şekillendiren kişilerarası faktörleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Görüşleri benim için önemli olan bazı meslektaşlarım var. Bu nedenle, meslektaşlarımdan belirli mesleki konulardaki çözümümü görüşümü etkiler. Bunun dışında, okul ortamına ebeveynlerin görüşü her zaman dahil edilmeye çalışıldığından, okul-aile birliği de görüşüm üzerinde zaman zaman etkilidir.”

Tema 5. Kabul alanının örgütsel sonuçları. Bu alt tema altında, öğretmenlerin kabul alanının örgütsel sonuçlarına ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Kabul alanının örgütsel sonuçları temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Kabul Alanının Örgütsel Sonuçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Kategoriler & Kodlar
Bireysel faktörler	Moral
	Motivasyon
	İş doyumu
	Mesleki bağlılık
	Mesleki performans
	Mesleki etkililik ve verimlilik
	Mesleki tükenmişlik
	İş stresi
Örgütsel faktörler	Okul iklimi
	Örgütsel bağlılık
	Örgütsel performans
	Örgütsel uyum
	Örgütsel etkililik ve verimlilik
	İş birliği ve çatışma
	Düzen ve disiplin
Kişilerarası faktörler	Okul müdürünün meşruiyeti
	Okul müdürünün kendini gerçekleştirme
	Veli ve öğrenci memnuniyeti

Katılımcılar, okul müdürlerinin iletmediği kararları olumlu ya da olumsuz karşılamaları sonucunda üç farklı faktörün ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunlardan ilki; moral, motivasyon, iş doyumu, mesleki bağlılık, mesleki performans, mesleki etkililik ve verimlilik, mesleki tükenmişlik ile iş stresini içeren bireysel faktörlerdir. Moral noktasında katılımcılar, alınan kararların kendilerine ve öğrenme ortamına nasıl etki ettiğine bağlı olarak, kararların ruhsal durumları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileye sahip olabildiğini vurgulamıştır. Motivasyon noktasında katılımcılar, okul müdürünün aldığı kararların personel beklentilerine uygunluğuna göre motivasyon artırıcı ya da azaltıcı etkiye sahip olabileceği görüşündedir. İş doyumu noktasında katılımcılar, özellikle eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili alınan doğru ve uygun kararların kendilerinin iş doyumunu artırdığına, aksi durumların iş doyumlarını azalttığını vurgulamıştır. Mesleki bağlılık noktasında katılımcılar, alınan kararların kişisel ve akademik beklentilerine uygunluğuna bağlı olarak öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını etkileyebileceğini belirtmiştir. Mesleki performans noktasında

katılımcılar, alınan kararların özellikle öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl yansıdığına dayalı olarak performanslarının bundan etkilenebileceğini belirtmiştir. Mesleki etkililik ve verimlilik noktasında katılımcılar, istemedikleri kararları uygulamak zorunda kaldıklarında, bunun çalışmalarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Mesleki tükenmişlik noktasında katılımcılar, alınan kararların özellikle uygulama aşamasında ve öncesinde kendilerinde stres ve güç kaybı yaratabildiğini, bunun da tükenmişlik düzeyini etkilediğini ifade etmiştir. İş stresi noktasında katılımcılar, okul müdürü tarafından alınan bazı kararları özellikle uygulamaya geçirmede zorlandıkları ya da beklenmedik kararlar alındığı zamanlarda bu durumun kendilerinde stres yarattığını belirtmiştir. Bir katılımcı (K5) kararların sonuçlarının bireysel faktörler üzerine yansımaları şu sözlerle açıklamıştır:

“Aşırı öğretmen eksikliği nedeniyle fazla mesai yapmak zorunda kaldım. Aynı anda iki ayrı sınıfa derse girmek zorunda kaldığım günler oluyor. Bunun (covid-19 pandemisi) zorunlu ve olağanüstü bir durum olduğunun farkındayım ancak motivasyon ve performans açısından oldukça düştüm. Yaptığım işten keyif alamaz hale geldim. Son dönemde hızla tükendiğimi hissediyorum.”

İkincisi; okul iklimi, örgütsel bağlılık, örgütsel performans, örgütsel uyum, örgütsel etkililik ve verimlilik, işbirliği ve çatışma ile düzen ve disiplini içeren örgütsel faktörlerdir. Okul iklimi noktasında katılımcılar, alınan kararların okul atmosferine olumlu ya da olumsuz etkileri olabileceği üzerine dikkat çekmiştir. Örgütsel bağlılık noktasında katılımcılar, okul müdürünün yönetiminde alınan kararların öğretmenler açısından uygunluğuna bağlı olarak kuruma bağlılıkları üzerinde bir etkiye sahip olabileceğini ifade etmiştir. Örgütsel performans noktasında katılımcılar, alınan kararların öğretmenlerin beklentilerine ve eğitim-öğretim süreci açısından uygunluğuna bağlı olarak kurumun performansını etkileyebileceği belirtmiştir. Örgütsel uyum noktasında katılımcılar, alınan kararların özellikle alınma biçiminin ve okul müdürünün yönetim anlayışının okul müdürü-öğretmen arasında uyumun niteliğine etki ettiğini belirtmiştir. Örgütsel etkililik ve verimlilik noktasında katılımcılar, özellikle eğitim-öğretim süreçlerine yönelik alınan kararların uygulanabilirliğinin kurumun etkililiğini ve verimliliğini etkilediğini vurgulamıştır. İş birliği ve çatışma noktasında katılımcılar, alınan kararların öğretmenler açısından uygunluğuna göre kurum içerisindeki işbirliğine katkı sunabildiğini ya da zaman zaman çatışmalara yol açabileceğini ifade etmiştir. Düzen ve disiplin noktasında katılımcılar, alınan kararların öğretmenler tarafından kabul ya da reddinin eğitim-

öğretim süreçlerine yansiyarak okulun düzen ve disiplini üzerinde bir etki oluşturabileceği görüşündedir.

Üçüncüsü; okul müdürünün meşruiyeti, okul müdürünün kendini gerçekleştirme ile veli ve öğrenci memnuniyetini içeren kişilerarası faktörlerdir. Okul müdürünün meşruiyetine ilişkin katılımcılar, alınan kararların öğretmenler tarafından kabul ya da reddinin okul müdürünün meşruiyeti üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiye sahip olabileceğini ifade etmiştir. Okul müdürünün kendini gerçekleştirme noktasında, alınan kararların katılımcılar alınan kararların öğretmenler tarafından kabul ve reddinin okul müdürüne yansımalarına dikkat çekmiştir. Buna göre, okul müdürünün kariyer basamaklarını geçmesi için aldığı kararların ve buna bağlı olarak sergilediği yönetimin öğretmenler açısından kabul edilebilir olması gerektiğini belirtmiştir. Veli ve öğrenci memnuniyeti noktasında katılımcılar, alınan kararların eğitim-öğretim süreçlerine nasıl yansıdığının öğrenci ve veli memnuniyeti üzerinde bir etkiye sahip olabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılar özellikle ebeveyn dernekleri ve okul-aile birliğinin okuldaki birçok sürece dahil olması sebebiyle bu tür durumları hemen fark edebildiğini belirtmiştir. Bir katılımcı (K1) kararların sonuçlarının kişilerarası faktörler üzerine yansımaları şu sözlerle açıklamıştır:

“Okul müdürünün aldığı kararları kendi açısından oldukça önemli buluyorum. Birincisi, okul müdürünün aldığı kararlar saygınlığını etkiliyor. Öğretmenler, okul müdürünün ilettiği kararları uygunluğu ve doğruluğu ölçüsünde önemsiyor. İkincisi, okul müdürünün sergilediği yönetim performansı kendisi açısından sonraki kariyer basamaklarının anahtarı konumundadır. Okul müdürü de bunun farkındadır ve genellikle buna göre hareket eder.”

Durum 2: New Jersey/Amerika Birleşik Devletleri Örneği

Araştırma kapsamında yer alan ortaokul, New Jersey şehrinde yer almaktadır. Okulda 22 öğretmen görev yapmaktadır. Okulun müdürü iki yıldır görevine devam etmektedir. Daha önce aynı okulda müdür yardımcılığı görevinde bulunmuştur. Okulun 246 öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenci profili açısından, çoğunlukla sosyo-ekonomik düzeyleri orta düzey ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okuldur. Okulda yer alan öğrenciler etnik bakımdan eyalet içerisindeki etnik dağılımla benzer oranlarda asyalı, beyaz, latin ve siyahilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının hem öğretmenlerin görüşleri hem de okul performans rapor sonuçları dikkate alındığında ortalama düzeyde olduğu ifade

edilebilir. Okul-Aile Birliği okul yönetim süreçlerine aktif katılım göstermektedir. Okulda tekli öğretim sistemi uygulanmaktadır. Öğretmenler arasında yardımlaşma ve dayanışma iyi düzeydedir. Okul yönetimi ve öğretmenler bilimsel ve sosyal sorumluluk projelerini önemsemekte ve sıklıkla katılım göstermektedir.

Araştırma kapsamında yer alan lise, New Jersey şehrinde yer almaktadır. Okulda 60 öğretmen görev yapmaktadır. Okulun müdürü beş yıldır görevine devam etmektedir. Daha önce farklı okullarda müdür yardımcılığı görevinde bulunmuştur. Okulun 635 öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenci profili açısından, çoğunlukla sosyo-ekonomik düzeyleri orta düzey ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okuldur. Okulda yer alan öğrenciler etnik bakımdan eyalet içerisindeki etnik dağılımla benzer oranlarda asyalı, beyaz, latin ve siyahilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının hem öğretmenlerin görüşleri hem de okul performans rapor sonuçları dikkate alındığında ortalama düzeyde olduğu belirtilebilir. Okul-Aile Birliği okul yönetim süreçlerine son derece aktif katılım göstermektedir. Okulda tekli öğretim sistemi uygulanmaktadır. Öğretmenler arasında yardımlaşma ve dayanışma oldukça iyi düzeydedir. Okul yönetimi ve öğretmenler özellikle sportif ve sosyal faaliyetleri önemsemekte ve sıklıkla bunlara katılım göstermektedir.

Tema 1. Okul müdürünün yetkisi. Bu tema altında, öğretmenlerin okul müdürünün yetkisini algılama biçimi, yetki kaynağı ve yetki kullanımına ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Okul müdürünün yetkisi temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Okul Müdürünün Yetkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Kategoriler & Kodlar
Yetki Kaynağı	Formel güç (Mevzuat) Uzmanlık gücü (Mesleki yeterlik ve deneyim) Karizma gücü - Liderlik becerileri - İletişim becerileri - Kişilik ve karakter Okul iklimi - Düzen ve disiplin - Okul müfredatının ve politikasının uygulanması Eğitim paydaşları

	• Müdür yardımcısı • Okul kurulu üyeleri • Öğretmen • Öğrenci • Veli
Yetki Tanımları	Kişilik ve karakter • Adalet • Karizma • Güvenirlilik • Kararlılık Destek ve gelişim Karar verme Beceri ve yetkinlik • Profesyonel davranış • Şeffaflık ve hesap verilebilirlik Kontrol ve disiplin • Yapı ve düzen oluşturma İş birliği ve koordinasyon
Yetkinin Kullanılmasını Zorlaştıran Nedenler	Okul yönetiminden ve sisteminden kaynaklanan sınırlamalar • Bürokratik talepler • Okul kurulu üyeleri • Okul-aile birliği Eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalar • Personelin beklentileri • Personelin güven eksikliği • Veli ve öğrencilerin beklentileri Okul müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalar • İş birliğini sağlayamama • İletişim yetersizliği • Personel arasındaki koordinasyonu sağlayamama • Personele adil ve eşit davranmama • Bilgi ve deneyim eksikliği

Okul müdürünün “yetki kaynağı” öğretmenlerin görüşlerine göre beş farklı şekilde yorumlanmıştır. Buna göre, ABD’de okul müdürleri çeşitli formel ve informal güç kaynaklarına sahiptir. Bunlardan ilki, okul müdürünün bağlı bulunduğu mevzuattan aldığı formel güçtür. Katılımcılara göre, okul müdürünün yetkisi bulunduğu okul müdürlüğü pozisyonundan aldığı yasal güce dayanmaktadır. İkincisi,

okul müdürünün mesleki yeterlik ve deneyimi içeren uzmanlık gücüdür. Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürü yetkisini sahip olduğu yönetim becerileri ve geçmiş deneyimlerinden almaktadır. Üçüncüsü, okul müdürünün liderlik becerileri, iletişim becerileri ile kişilik ve karakteri içeren karizma gücüdür. Katılımcılar, okul müdürünün başta öğretmenler olmak üzere eğitim paydaşlarını etkileyebilmesinin, kurduğu iletişim yönteminin ve öğretmenlere rehberlik etmesinin yetki için bir güç unsuru olduğu görüşündedir. Dördüncüsü; düzen ve disiplin ile okul müfredatının ve politikasının uygulanmasını içeren okul iklimidir. Katılımcılara göre, belirtilen noktalar okul müdürünün temel görevlerinden biridir. Bu nedenle, okul müdürünün yetkisini kullanmasından belirtilen kritik öneme sahiptir. Beşincisi; müdür yardımcısı, okul kurulu üyeleri, öğretmen, öğrenci ve veliyi içeren eğitim paydaşlarıdır. Buna göre, eğitim paydaşları okul müdürünün yetkisini uygulayabileceği alanı sağlayan kişilerdir. Bu nedenle, okul müdürünün yetkisini kullanabilmesinde eğitim paydaşları önemli bir güç unsurudur. Okul müdürünün yetki kaynaklarına ilişkin sıralanan bu faktörleri büyük ölçüde içeren bir katılımcıya (K20) ait görüş şu şekildedir:

“Müdürün yetkisi Eyalet eğitim departmanından, yerel okul yönetiminden, okul yönetim kurulu, okul direktörleri ve müfettişten (superintendent) gelir. Ben de müdürün yetkisini geçmişte aldığı eğitime dayalı olarak geliştirdiği mesleki beceri ve deneyimiyle kazandığını düşünüyorum. Ayrıca yetkiye sahip olması için öğretmenlerden, öğrenciden ve veliden ya da genel bir ifadeyle toplumdan saygı görmesi gerektiğini düşünüyorum. Ancak bunu sağlamanın hiç de kolay olmadığı görüşündeyim.”

Katılımcıların okul müdürünün “yetkisini algılama biçimi” yedi farklı biçimde yorumlanmıştır. Birincisi; adalet, karizma, güvenilirlik ve kararlılığı oluşturan kişilik ve karakterdir. İkincisi, destek ve gelişimdir. Üçüncüsü, karar vermedir. Dördüncüsü, profesyonel davranış ile şeffaflık ve hesap verilebilirliği içeren beceri ve yetkinliktir. Beşincisi, kontrol ve disiplindir. Altıncısı ise iş birliği ve koordinasyondur. Bu görüşlere göre katılımcılar, okul müdürünün yetkisini, kişilik ve karakter özelliklerine ve yönetim becerilerine dayalı olarak okul içerisinde oluşturduğu yapı ve düzen olarak yorumlamışlardır. Bir katılımcı (K19) bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Müdür, öğretmenler için ana otoritedir. Bu nedenle, okul müdürünün yetkisi, ona bir yönetici olarak saygı duymam ve sınıftaki veriler söz konusu olduğunda ona rapor vermem gerektiği anlamına geliyor. Daha spesifik olarak, okul müdürünü uygulamalarımı sorgulama, etkinliği değerlendirme ve öğretimdeki en iyi uygulamalar konusunda beni sorumlu tutma yetkisine sahip bir üst olarak görüyorum. Öte yandan, lider olmanın bir gereği olarak

okul müdürü, ihtiyaç anında öğretmenleri duygusal ve fiziksel olarak desteklemeli ve böylece öğretmenlere tam bir güven vermelidir. Öğretmenlerin daha iyi fikirleri olabileceğinden personeline güvenmesi, herhangi bir karar vermeden önce her zaman fikir paylaşımına açık olması gerekmektedir.”

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürünün yetkisini kullanmasını zorlaştıran nedenler üç farklı şekildedir. Birincisi; bürokratik talepler, okul kurulu üyeleri ile okul-aile birliğini içeren okul yönetiminden ve sisteminden kaynaklanan sınırlamalardır. Katılımcılar, okulda alınan önemli kararların genellikle öğretmenler, okul kurulu üyeleri ve okul-aile birliği ile kolektif bir şekilde alındığı, okul müdürünün tek başına karar vermediğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar, bölge müfettişinden gelen taleplerin diğer bir sınırlama olduğu görüşündedir. İkincisi; personelin beklentileri, personelin güven eksikliği ile veli ve öğrencilerin beklentilerini içeren eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalardır. Katılımcılar, okul müdürünün verdiği kararlarda personelin beklentilerini göz ardı ettiği takdirde yetkisini kullanmakta zorluk yaşayacağını belirtmiştir. Ek olarak, katılımcılar okul müdürünün yetki kullanımının zaman zaman ebeveynler tarafından engellendiği görüşündedir. Üçüncüsü; iş birliğini sağlayamama, iletişim yetersizliği, personel arasındaki koordinasyonu sağlayamama, personele adil ve eşit davranmama ile bilgi ve deneyim eksikliğini içeren okul müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalardır. Bu noktada katılımcılar, okul müdürünün bilgi ve becerisinin, yönetim rollerinin ve personele adil ve eşit yaklaşımının yetki kullanımını önemli ölçüde etkilediğini düşünmektedir. Bir katılımcı (K17) bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Bir okul müdürünün yetkisini kullanmasının zor olduğunu düşünüyorum çünkü tüm bölgenin müfettişine rapor vermek zorundadır. Okul beklentilerini yerine getirmesi gerektiği gibi tüm bölgenin beklentilerini takip etmek zorundadır. Üstteki yetkililerden herhangi biri okul müdürüne kısıtlamalar koyarsa, okul ve öğrenciler için en iyi olanı yapmasını zorlaştırır. Ayrıca herhangi bir önemli karar vermeden önce okul kuruluyla konuşması gerekir. Bu nedenle, büyük değişiklikler yapma izni olduğunu sanmıyorum. Okul müdürü bir otorite olma deneyiminden yoksun olduğu zaman yetkiyi kullanmakta güçlük çekebilir. Tanıdık olmayan bir ortamda önceden deneyim sahibi olmamak, hızlı kararlar vermek kolay bir iş değildir. Kararların uygulanması için de yetkiyi inşa eden karşılıklı bir güven olmalıdır. Mevcut okul müdürümüze gelince, o çoğu zaman okul için en iyi olanı yapacak kadar kendinden emindir.”

Tema 2. Okul müdürünün rolü. Bu alt tema altında, okul müdürünün rolüne ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Okul müdürünün rolü alt temasında oluşan katılımcı görüşlerine Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt temalar	Kategoriler & Kodlar
Okul Müdürünün Rolü	Yönetim ve temsil etme
	• Karar verme • Planlama • Yönlendirme • Koordinasyonu sağlama • Rol model olma • Hedefleri gerçekleştirme • Düzen ve işleyişi sağlama • Okulu temsil etme
	İletişim ve iş birliği
	• Eğitim paydaşları arasında iletişimi ve iş birliğini sağlama • Personel görüşlerini dikkate alma • Personeli motive etme
	Öğretimi destekleme
	• Eğitim-öğretim için uygun ortamı sağlama • Okul müfredatının uygulanmasını sağlama • Okul müfredatını geliştirme
	Mesleki ve akademik gelişim
	• Personel gelişimini destekleme • Öğrenci gelişimini destekleme
	İzleme ve değerlendirme
	• Personeli değerlendirme • Öğretim yöntemlerini değerlendirme
	Öğrenci kontrol ve gözetimi
	• Öğrenci davranışlarını ve performansını izleme
	Bütçeleme

Okul müdürünün rolü öğretmenlerin görüşlerine göre altı farklı şekilde yorumlanmıştır. Bunlardan ilki; karar verme, planlama, yönlendirme, görev paylaşımını sağlama, koordinasyonu sağlama, düzen ve işleyişi sağlama ile okulu

temsil etmeyi içeren yönetim ve temsil etme rolüdür. Okul müdürlerinin yönetim rollerinin önemli ve gerekli olduğunu ifade eden katılımcılar tarafından, “okul müdürü olmazsa okulda etkin karar verme süreci işlemeyeceğinden yönsüzlük ortaya çıkabileceği” belirtilmiştir. İkincisi; eğitim paydaşları arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamayı içeren iletişim ve iş birliği rolüdür. Katılımcılara göre, eğitim birlik ve beraberlik işidir ve bu nedenle, okul müdürünün tüm paydaşlar arasında iletişimi ve iş birliğini sağlaması oldukça önemlidir. Bir katılımcı (K25) okul müdürünün bu iki rolüne ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Grup öğretmenler olsa bile liderler olmalı, birinin rehberlik etmesi gerekir. Okul müdürü olmadan mutlak kaos olur. Bu durum, okul içerisinde çok sayıda çatışma ve sorun yaratacaktır. Ayrıca sistemin şu anki gibi çalışacağını sanmıyorum, okul müdürlerinin tüm okul için karar vermede önemli bir rolü var. Eğer ortak bir karar yoksa herkes kendi işini yapıp istediğini değiştirebilir ve böylece yapılan işler baştan sona tutarsız olur. Tüm okullarda okul müdürüne çok ihtiyaç olduğunu düşünüyorum, öğretmenleri ve aileleri desteklemek için orada olmaları gerekiyor.”

Üçüncüsü; eğitim-öğretim için uygun ortamı sağlama ile okul müfredatının uygulanmasını sağlamayı içeren öğretimi destekleme rolüdür. Bu iki unsur, katılımcılar tarafından okul müdürünün varlığının temel gayesi şeklinde yorumlanmaktadır. Dördüncüsü; personel gelişimini sağlama ile öğrenci gelişimini desteklemeyi içeren mesleki ve akademik gelişimi sağlama rolüdür. Bu noktada katılımcılar, okul müdürünün personelin ve öğrencinin sürekli gelişimini hedeflemesi ve desteklemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı (K27) okul müdürünün bu iki rolüne ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Kolektif grubun lideridir. Okulda bulunan herkesle ilgilenmek için güçlü ve yetenekli bir lidere ihtiyaç vardır. Personelini destekleyecek güçlü ve kendine güvenen bir okul müdürünün olması önemlidir. Ayrıca tüm öğretmenlerin işlerini yaptıklarından emin olmak için oradadır, böylece öğrenciler başarılı olabilir ve standartları karşılayabilir. Dolayısıyla okul müdürü, sınıflarımızı temiz tutmaktan, öğrencilerin okul ruhunu geliştirmelerine yardımcı olmaya kadar her şeyi etkiler. Okulu öğretmenler ve öğrenciler için daha iyi bir yer haline getirmek için her ilke işinde adil bir şekilde işlemelidir. Onun yönetimi okul başarısı için çok önemlidir. Bizler mükemmel bir dünyada değiliz, bu yüzden mükemmel okul müdürleri beklememeliyiz. Ancak şunu söylemeliyim ki, eğer okul müdürü güçlü, yetenekli ve ekiple iyi bir iletişim kuruyorsa, o zaman öğretmenler mesleklerine olumlu bir bakış açısına sahip olacaklar ve endişeleri ne olursa olsun kabul edildiklerini ve duyulduklarını bilerek işe gelmekten keyif alacaklardır.”

Beşincisi; öğretim yöntemlerini değerlendirmeyi içeren izleme ve değerlendirme rolüdür. Katılımcılara göre, öğretim yöntemlerini izleme ve

değerlendirme okul müdürünün kritik görevlerinden biridir ve okul yönetimi için bir gerekliliktir. Altıncısı; öğrenci davranışlarını ve performansını izlemeyi içeren öğrenci kontrol ve gözetimidir. Bahsedilen bu roller, katılımcılar tarafından dolaylı olarak rolleri arasında gösterilmiştir. Yedincisi, bütçelemedir. Bir katılımcı (K23) okul müdürünün bu iki rolüne ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Sınıfla çok ilgili, sık sık sınıflara giriyor ve derslerimizi gözlemliyor. Biz öğretmenlere, öğretmek için ihtiyacımız olan şeylere sahip olduğumuzdan emin olmak için gerekli eğitimi almamıza yardımcı oluyor. Sınıfları gözlemesinin etkili olduğunu düşünüyorum çünkü sınıflarda neler olduğunu ve başarılı birer öğretmen olabilmemiz için nelerin değişmesi gerektiğini gerçekten görüyor. Zaman zaman bu gözlemlerine dayanarak bazı kararlar verir. Herhangi bir karar vermeden önce o konu hakkında ne düşündüğümüzü öğrenmek için çoğu zaman bir anket uygular. Sorunları tartışmak için aylık personel toplantıları yapar. Bu toplantılarda öğretmenlerin çözümler için girdi teklif etmesini sağlar ve fikir birliğine varmak için çaba gösterir.”

Tema 3. Karar verme süreci ve kararların iletilmesi. Bu alt tema altında okulda karar verme süreci ve kararların iletilmesine ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Karar verme süreci ve kararların iletilmesi teması üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Karar Verme Süreci ve Kararların İletilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt temalar	Kategoriler & Kodlar
<i>Karar Verme Süreci</i>	Etkileşimli tartışmalar aracılığıyla Öğretmenlere danışılarak Okul yönetimi tarafından Okul müdürü tarafından
<i>Kararların İletilmesi</i>	Okul müdürü tarafından • Toplantılar • Bireysel görüşmeler • Sosyal ağlar • Yazılı talimatlar Müdür yardımcısı aracılığıyla

Okuldaki karar verme süreci katılımcı görüşlerine göre dört farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki; okuldaki kararların okul müdürü ve öğretmenler ile birlikte “etkileşimli tartışmalar” aracılığıyla alınmasıdır. Katılımcı görüşlerine göre, alınan kararlarda genellikle demokratik ve katılımcı bir anlayış benimsenmekte ve

bu nedenle etkileşimli tartışmalar karar verme sürecinde sıkça uygulanmaktadır. İkincisi, karar verme aşamasında öğretmenlere danışılması yönetimidir. Katılımcılar, okul müdürünün belirli düşüncelerini uygulama aşamasına geçirmeden önce öğretmenlere danışarak, onların görüşlerine başvurur. Böylelikle, öğretmenlerin karara ilişkin olası tepkilerini öğrenmiş olur. Üçüncüsü, kararların okul yönetimi tarafından alınmasıdır. Katılımcılar, okulda özellikle öğretim dışı genel işleyişi ve düzeni ilgilendiren kararların okul yönetimi tarafından alındığını belirtmiştir. Dördüncüsü, doğrudan okul müdürü tarafından alınan kararlardır. Buna göre, okul müdürü tarafından tek taraflı olarak alınan kararlar genellikle idari düzeyde ve önemi düşük konulardan oluşmaktadır. Bir katılımcı (K28) okuldaki karar verme sürecinin genel olarak işleyişini şu sözlerle açıklamıştır:

“Okulda genel olarak dört türlü karar alma süreci hakim. Bunlardan ilkinde okul müdürü, karar vermek için bölge müfettişi ve bölge idaresi ile bir araya gelir. Sonra okulumuza geri döner ve kararları okul koçlarına danışır. Sonra personele rapor verir. İkincisinde; müdür yardımcıları, okulun öğretmen danışma komitesi, öğrenci ve veli temsilcisiyle burada okul müdürü yetkiyi paylaşır. Komitede yer alan öğretmenler, öğretmen arkadaşlarını temsil eder, görüşlerini dile getirecek ve öğretmenlerin yararına oy kullanır. Üçüncüsünde, tüm konular aylık toplantıda veya haftalık personel toplantısında tartışılır ve okul müdürü son kararları vermeden önce öğretmenlerin görüşlerini almış olur. Dördüncü ise personelin karar verme süreçlerinde nadiren yer aldığı ya da almadığı kararlardır. Bu kararlar, personel ve eğitim-öğretim açısından önem düzeyi düşük olmakla birlikte genelde okul müdürü tarafından tek taraflı olarak alınmaktadır.”

Okulda alınan kararların iletilmesi katılımcı görüşlerine göre iki farklı biçimde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki; toplantılar, bireysel görüşmeler, sosyal ağlar (e-posta, resmi okul sayfası vb.), yazılı talimatlar aracılığıyla doğrudan okul müdürü tarafından iletilmesidir. Katılımcılar, okul müdürü tarafından hem yazılı hem de sözlü olarak sürekli olarak zamanında bilgilendirildiklerini ve bu iki yöntemle bilgilendirilmeyi oldukça makul bulduklarını belirtmiştir. Ek olarak katılımcılar, kişisel konuların bireysel görüşmelerde ele alındığını ve bu durumu memnuniyetle karşıladıklarını ifade etmiştir. İkincisi, kararların müdür yardımcısı aracılığıyla iletilmesidir. Bu noktada oldukça az sayıda katılımcı alınan kararların müdür yardımcısı aracılığıyla iletilmesini, bu yöntemin diğerlerine kıyasla pek tercih edilmediğini belirtmiştir. Bir katılımcı (K21) okulundaki kararların iletilmesi ve karara itiraz sürecini şu sözlerle açıklamıştır:

“Okul müdürünün önemli kararları bildirdiği personel toplantıları olur ya da bizi bilgilendirmek için ve haftalık haber bülteni aracılığıyla bir e-posta gönderir. Personel toplantıları sırasında alınan kararlar bize anlatılır ve çoğu zaman öğretmenler alınan kararların velilere ve öğrencilere ne zaman haber verileceğini de öğrenirler. İletilen kararlar, genellikle personel toplantılarında ve aynı sınıf seviyesindeki diğer öğretmenlerle daha ayrıntılı tartışılır. Yeni bilgileri sindirmek ve konuyla ilgili olabilecek soruları, endişeleri ve geri bildirimleri yazmak için zamana sahip oluruz. Bu şekilde kendimizi karar verme sürecinde hissederiz. Ayrıca okul müdürümüz, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamak için anketler yapar ve haftalık haber bültenleri göndererek öğretmenleri düzenli şekilde bilgilendirir. Bu alınan kararları reddetmek mümkün değildir ancak değişiklik yapma ve kararları kabul etme konusunda okul müdürü bizi her şekilde destekler. Okul müdürü, saygılı bir şekilde sunulduğu takdirde itirazları ve farklı görüşleri memnuniyetle karşılar. Öğretmenler olarak biz de alınan kararlara göre işlerin yürümesi için elimizden gelenin en iyisini yapıyoruz.”

Tema 4. Kabul alanının örgütsel öncülleri. Bu alt tema altında, öğretmenlerin kabul alanının örgütsel öncüllerine ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Kabul alanının örgütsel öncülleri temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Kabul Alanının Örgütsel Öncüllerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt temalar	Kategoriler
Bireysel faktörler	Kararın doğruluğuna ilişkin inanç Kişisel özellikler ve mesleki deneyimler
Örgütsel faktörler	Okul iklimi Çalışma koşulları Hedef ve amaç birliği Güven Kararın türü Kararın uygulanabilirliği Kararın alınma ve iletilme biçimi
Kişilerarası faktörler	Diğer öğretmenlerin görüşleri Okul-aile birliğinin görüşleri Okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi Okul müdürünün liderlik ve iletişim becerileri

Katılımcılar, okul müdürlerinin ilettiği kararları ve yönetsel talepleri olumlu ya da olumsuz karşılamalarında üç farklı faktörün belirleyici olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki; kararın doğruluğuna ilişkin inanç, kişisel özellikler ile mesleki

deneyimleri içeren bireysel faktörlerdir. Kararın doğruluğuna ilişkin inanç noktasında katılımcılar, alınan kararların genellikle kendilerinde nasıl bir his oluşturduğunun karara ilişkin kabul noktasında etkili olduğunu belirtmiştir. Kişisel özellikler ve mesleki deneyimler noktasında katılımcılar, alınan karara ilişkin tutumları üzerinde empati, çatışmadan kaçınma gibi kişisel özelliklerini ve benzer konularda geçmiş deneyimlerinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı (K29) kararları kabulünde etkili olan bireysel faktörleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Okul müdürünün kararını sorguladığım veya aynı fikirde olmadığım zamanlar oldu. Her zaman fikir ayrılıkları olacaktır. Örneğin, öğrenci disiplinin sağlanması ve öğretilen dersleri, konuları ekleme veya silme gibi müfredat kararlarını sorguladım. Daha sonra ona bu konuyla ilgili endişemi dile getirdim. Kendisi, kararın nedenini ve bunu kendim ve öğrencilerim için nasıl yapabileceğimi açıkladı. Bunun üzerine alınan kararı kabul ettim. Okul müdürünün verdiği kararlardan büyük ölçüde memnunum. Genelde onun bakış açısını ve kararın nereden geldiğini görme eğilimindeyim.”

İkincisi; okul iklimi, çalışma koşulları, hedef ve amaç birliği, güven, dışsal motivasyon, kararın türü, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimini içeren örgütsel faktörlerdir. Okul iklimi noktasında katılımcılar, alınan kararlara ilişkin tutumları üzerinde okul müdürünün liderliğindeki okul atmosferinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Çalışma koşulları noktasında katılımcılar, okul müdürünün yönetiminde kurumun sunduğu çalışma koşullarının (özlük hakları, mesleki gelişim imkanları, öğrenci disiplini vb.) kararların kabulü üzerinde önemli bir rol oynadığı görüşündedir. Hedef ve amaç birliği noktasında katılımcılar, kurumun bazı hedef ve amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla alınan kararlara karşı daha ılımlı yaklaştıklarını ve bu kararları olabildiğince uygulamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Güven noktasında katılımcılar, özellikle okul müdürünün öncülüğündeki kurum politikalarının ve uygulamalarının kendilerinde oluşturmuş olduğu güven duygusunun kararlara ilişkin tutumlarında zaman zaman etkili olduğu görüşündedir. Kararın türü noktasında katılımcılar, kendileri için özellikle öğretim süreçlerini ilgilendiren kararların daha fazla önem arz ettiğini belirtirken, bunun dışında kendi özerklerine ve haklarına zarar vermeyen idari ve mali kararlara karşı nispeten daha esnek ve ilgisiz olduklarını ifade etmiştir. Kararın uygulanabilirliği boyutunda katılımcılar, alınan kararları uygulanabilirlik noktasında sorguladıklarını ve bu doğrultuda karara ilişkin bir tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, katılımcılar genellikle kararların kolektif olarak alınmasından dolayı uygulanabilirlik açısından sorun yaşanmadığını ifade etmiştir. Kararın alınması ve iletilmesi

noktasında katılımcılar, alınan kararların bireysel ya da kolektif biçimde alınmasının ve zamanında açık ve net bir biçimde bilgilendirilmesinin kararın kabulünde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bir katılımcı (K20) kararlara ilişkin kabul alanını şekillendiren örgütsel faktörleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Okul müdürü toplantılarda bize tavsiyelerde bulunur ve zaman zaman bize bu etkinliği nasıl yapabileceğimizi sorar. Eğer bu bir üst kurul kararı ise o zaman bu kararlar ilgili görüşlerimizi sormadan kısaca tavsiye ister. Bence bu etkili bir yol çünkü okul için yeni bir planın ve kararın değiştirilmesi veya uygulanması düşünülen konudan haberdar oluyoruz. Böylece öğretmenler, bu gelecek plan ve kararlar hakkındaki düşüncelerini dile getirme fırsatı elde ediyor. Bu şekilde sadece emirlerle değil, bir ekip olarak çalıştığımızı hissediyoruz. Okul müdür çalışanlarına saygı duyuyor ve bu da okulda olumlu ve istekli bir çalışma ortamı yaratıyor. Dolayısıyla herkes okul kararlarının bir parçası olduğunu hissediyor. Sonuçta hepimizin odak noktası, karşılıklı güven içerisinde aynı amaç ve hedefler doğrultusunda okula en iyi şekilde katkı sunabilmek.”

Üçüncüsü; diğer öğretmenlerin görüşleri, okul-aile birliğinin görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerilerini içeren kişilerarası faktörlerdir. Diğer öğretmenlerin görüşü noktasında katılımcılar, özellikle mesleki anlamda yeterliklerine inandıkları öğretmenlerin ve alınan kararı doğrudan etkileyebilecek öğretmenlerin görüşlerini önemsedikleri ve karara ilişkin tutumlarının gelişmesinde belirtilen bu noktaların etkili olduğunu ifade etmiştir. Okul-aile birliğinin görüşleri noktasında katılımcılar, kararlara ilişkin tutumlarında okul-aile birliğinin ve özellikle okul yönetiminde yer alan okul-aile birliği temsilcisinin zaman zaman görüşleri üzerinde etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri noktasında katılımcılar, kararların kabulü üzerinde okul müdürünün yönetim becerisinin ve öğretmenlere karşı kurduğu iletişim tarzının kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi noktasında katılımcılar, kararlara ilişkin tutumları üzerinde okul müdürünün saygılı ve nezaket sahibi olması gibi bazı kişisel özelliklerinin yanı sıra özellikle öğretmenlik mesleğine yönelik deneyimlerinin etkili olduğu görüşündedir. Bir katılımcı (K31) kararlara ilişkin kabul alanını şekillendiren kişilerarası faktörleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Bence öğretmenler olarak biz her zaman yeni yöntemleri öğreniyor ve yöntemlerimizi değiştiriyoruz. Bu yüzden kararları kabul etme noktasında daha açık fikirli olma eğilimindeyim. Her zaman bir şeylerin nedenini görmeye ve ondan en iyi şekilde yararlanmaya çalışırım. İhtiyaçlarıma uyması için

kararlar üzerinde çalışıyorum. Bu şekilde kabul ediyor ve onlara uyuyorum. Ayrıca meslektaşlarımla görüşleri benim için önemlidir ve onların bakış açılarını ciddiye alırım. Beni etkilemeyen şeyler başka birini etkileyebilir ve bu durumda alınan karar okuldaki herkes için iyi olmayabilir.”

Tema 5. Kabul alanının örgütsel sonuçları. Bu alt tema altında, öğretmenlerin kabul alanının örgütsel sonuçlarına ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Kabul alanının örgütsel sonuçları temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Kabul Alanının Örgütsel Sonuçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt temalar	Kategoriler
Bireysel faktörler	Moral
	Motivasyon
	İş doyumunu
	Mesleki bağlılık
	Mesleki performans
	Mesleki etkililik ve verimlilik
	Mesleki tükenmişlik
	İş stresi
Örgütsel faktörler	Okul iklimi
	Örgütsel bağlılık
	Örgütsel performans
	Örgütsel uyum
	Örgütsel etkililik ve verimlilik
	İş birliği ve çatışma
	Düzen ve disiplin
Kişilerarası faktörler	Okul müdürünün meşruiyeti
	Okul müdürünün kendini gerçekleştirme
	Veli ve öğrenci memnuniyeti

Katılımcılar, okul müdürlerinin ilettiği kararları olumlu ya da olumsuz karşılamaları sonucunda üç farklı faktörün ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunlardan ilki; moral, motivasyon, iş doyumunu, mesleki bağlılık, mesleki performans, mesleki etkililik ve verimlilik, mesleki tükenmişlik ile iş stresini içeren bireysel faktörlerdir. Moral noktasında katılımcılar, alınan kararların kendilerinde yaratmış olduğu etkiye bağlı olarak ruhsal durumlarını etkilediğini belirtmiştir. Motivasyon noktasında katılımcılar,

alınan kararların beklentilerine ve uygunluğuna göre motivasyonları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabileceğini vurgulamıştır. İş doyumu noktasında katılımcılar, alınan kararların özellikle akademik süreçleri iyileştirebilmesine ve uygulanabilir nitelikte olmasına bağlı olarak kendilerinin iş doyumu üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Mesleki bağlılık noktasında katılımcılar, alınan kararların kendilerine ve eğitim-öğretim süreçlerine yansımalarının mesleki bağlılıklarını etkilediğini ifade etmiştir. Mesleki performans noktasında katılımcılar, alınan bazı kararların kendileri ve öğrencileri için doğru ve uygun olduğu ölçüde performanslarının bundan etkilenebileceğini belirtmiştir. Mesleki etkililik ve verimlilik noktasında katılımcılar, alınan kararların özellikle eğitim-öğretim süreçlerine yansımalarını mesleki etkililik ve verimlilikleri üzerinde etkili olduğu görüşündedir. Mesleki tükenmişlik noktasında katılımcılar, kendi özerkliklerini kısıtlayan ve uygulanması zor olan alınan kararların kendilerinde psikolojik bir yorgunluk yarattığını ifade etmiştir. İş stresi noktasında katılımcılar, kendilerinin sürece dahil olmadıkları ve çeşitli nedenlerden dolayı kararı uygulamanın zor olduğu durumların kendilerinde stres yarattığını vurgulamıştır. Bir katılımcı (K28) kararların sonuçlarının bireysel faktörler üzerine yansımaları şu sözlerle açıklamıştır:

“Okul müdüründen öğrencilerin çantasında çok fazla kitap ve defter taşıması nedeniyle ek kitap rafı yapılmasını ve bunun boş bir alan yaratılmasını istedim. Kendi fikrimi açıkladım ancak okul müdürünün o dönem verdiği olumsuz yanıtı kabul ettim. Belirli bir süre sonra okul müdürü benim bahsettiğim kitap rafı konusunu gündeme aldı ve öğrencilerin artık bir yerine iki kitap rafı olacağını söyledi. Benim ana endişelerimden biri bu kitap rafları için boş alanlar oluşturmaktı. Okul müdürü ek kitap rafları almayı teklif etti. Bu durumu memnuniyetle karşıladım.”

İkincisi; okul iklimi, örgütsel bağlılık, örgütsel performans, örgütsel uyum, örgütsel etkililik ve verimlilik, işbirliği ve çatışma ile düzen ve disiplini içeren örgütsel faktörlerdir. Okul iklimi noktasında katılımcılar, kararların kabulü ya da reddinde daha çok örgütsel unsurların etkilendiğine ve okul içerisindeki ortamın bu nedenle değişebildiğine dikkat çekmiştir. Örgütsel bağlılık noktasında katılımcılar, alınan kararların beklentilerine uygunluğuna göre kuruma olan bağlılıklarını etkilediğini belirtmiştir. Örgütsel performans noktasında katılımcılar, alınan kararların öğretmenler tarafından benimsenmesi ölçüsünde kurum performansını etkileyebileceği ifade etmiştir. Örgütsel uyum noktasında katılımcılar, okul müdüründen gelen emirlerin öğretmenler açısından uygunluğunun okul müdürü-öğretmen ilişkisine etki ettiğini vurgulamıştır. Örgütsel etkililik ve verimlilik

noktasında katılımcılar, alınan kararların eğitim-öğretim süreçlerine katkısının kurumun bir bütün olarak etkililiğini ve verimliliğini etkilediği görüşündedir. İş birliği ve çatışma noktasında katılımcılar, özellikle öğretmenlerin karar süreçlerinde yer almasının ve görüşlerinin dikkate alınmasının okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iş birliği üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Düzen ve disiplin noktasında katılımcılar, özellikle idari noktada alınan kararların uygunluğu ve etkisi ölçüsünde okulun düzeni ve disiplini üzerinde etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Üçüncüsü; okul müdürünün meşruiyeti, okul müdürünün kendini gerçekleştirmesi ile veli ve öğrenci memnuniyetini içeren kişilerarası faktörlerdir. Katılımcılar, okul müdürünün meşruiyetine ilişkin olarak, alınan kararların öğretmenler tarafından nasıl karşılandığına ve uygulandığına bağlı olarak okul müdürünün meşruiyetini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgulamıştır. Okul müdürünün kendini gerçekleştirme noktasında, katılımcılar alınan kararların öğretmenler tarafından kabul edilebilirliğinin ve bu kararın sonuçların kuruma yansımalarının okul müdürlerinin mesleki anlamda kendilerini gerçekleştirmelerine etki edebildiğini belirtmiştir. Veli ve öğrenci memnuniyeti noktasında katılımcılar, alınan kararların öğretmenler tarafından uygunluğu ölçüsünde içselleştirileceği ve uygulanacağı, bunun ise dolaylı olarak öğrenci ve veli memnuniyetini etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bir katılımcı (K26) kararların sonuçlarının kişilerarası faktörler üzerine yansımaları şu sözlerle açıklamıştır:

“Genelde okul müdürü tarafından alınan kararları yapabileceğime veya kabul edebileceğime ikna edildim. Ama eğer bir karar konusunda aşırı stres duyarsam, ona yapamayacağımı söylerim. Daha önce de belirttiğim gibi, müdürün tam yetkiye sahip olmadığını hissediyorum, bu yüzden bazen bize yardım edemiyor. Durum böyle olunca öğretmenler arasında olumsuzluk ve işten uzaklaşma başlıyor.”

Durum 3: Akra/Gana Örneği

Araştırma kapsamında yer alan ortaokul, Akra il merkezinde yer almaktadır. Okulda 25 öğretmen görev yapmaktadır. Okulun müdürü yedi yıldır görevine devam etmektedir. Daha önce farklı okullarda uzun yıllar okul müdürlüğü ve müdür yardımcılığı görevlerinde bulunmuştur. Okulun 433 öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenci profili açısından, çoğunlukla sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve altı ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okuldur. Öğrencilerin akademik başarılarının hem öğretmenlerin görüşleri hem de ulusal sınav ortalamaları dikkate alındığında

ortalamanın biraz üzerinde olduğu ifade edilebilir. Okul-aile birliğı okul yönetim süreçlerine son derece aktif katılım göstermektedir. Okulda ikili öğretim sistemi uygulanmaktadır. Öğretmenler arasında yardımlaşma ve dayanışma iyi düzeydedir. Okul yönetimi ve öğretmenler zaman zaman çeşitli sosyal sorumluluk projelerini önemsemekte ve zaman zaman bu projelere katılım göstermektedir.

Araştırma kapsamında yer alan lise, Akra il merkezinde yer almaktadır. Okulda 176 öğretmen görev yapmaktadır. Okulun müdürü dört yıldır görevine devam etmektedir. Daha önce farklı birkaç okulda müdür yardımcılığı görevinde bulunmuştur. Okulun 2847 öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenci profili açısından, çoğunlukla sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve üzeri ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okuldur. Öğrencilerin akademik başarılarının hem öğretmenlerin görüşleri hem de ulusal sınav ortalamaları dikkate alındığında ortalamanın biraz altında kaldığı belirtilebilir. Okul-aile birliğı okul yönetim süreçlerine aktif şekilde katılım göstermektedir. Okulda ikili öğretim sistemi uygulanmaktadır. Öğretmenler arasında yardımlaşma ve dayanışma iyi düzeydedir. Okul yönetimi ve öğretmenler sportif, sosyal ve kültürel etkinliklere katılımı oldukça önemsemektedir.

Tema 1. Okul müdürünün yetkisi. Bu tema altında, öğretmenlerin okul müdürünün yetkisini algılama biçimi, yetki kaynağı ve yetki kullanımına ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Okul müdürünün yetkisi temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

Okul Müdürünün Yetkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt temalar	Kategoriler & Kodlar
Yetki Kaynağı	Formel güç (Mevzuat)
	Uzmanlık gücü (Mesleki yeterlik ve deneyim)
	Karizma gücü
	• İletişim becerileri
	Zorlayıcı güç
	• Kontrol/Denetim
	Geleneksel güç
	• Yaş
	• Üste duyulan saygı ve nezaket
	Eğitim paydaşları
	• Müdür yardımcısı

	• Öğretmen • Veli
Yetki Tanımları	Destek ve gelişim Karar verme Yönlendirme Beceri ve yetkinlik • Problem çözme Etki ve uyum • Uyulması gereken temel kurallar Kontrol ve disiplin • Görev ve sorumluluk tanımlama Değerlendirme İş birliği ve koordinasyon
Yetkinin Kullanılmasını Zorlaştıran Nedenler	Okul yönetiminden ve sisteminden kaynaklanan sınırlamalar • Bürokratik talepler • Okul kurulu üyeleri • Okul-aile birliği • Okulun mali ve fiziki durumu Eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalar • Personelin sorumluluklarını yerine getirmedeki isteksizliği • Personelin beklentileri • Personelin güven eksikliği • Veli ve öğrencilerin beklentileri Okul müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalar • İş birliğini sağlayamama • İletişim yetersizliği • Personel arasındaki koordinasyonu sağlayamama • Personele adil ve eşit davranmama • Bilgi ve deneyim eksikliği

Okul müdürünün “yetki kaynağı” öğretmenlerin görüşlerine göre altı farklı şekilde yorumlanmıştır. Elde edilen bu bulgular, Gana’da okul müdürlerinin formel ve informal güçleri arasında bir denge kurduklarını ve her ikisinin de yetkinin kullanımında önemli olduğunu göstermektedir. Bunlardan ilki, okul müdürünün bağlı bulunduğu mevzuattan aldığı formel güçtür. Buna göre, okul müdürünün yetkisi görev yaptığı pozisyona bağlı olarak sahip olduğu yasal güce dayanmaktadır. İkincisi, okul müdürünün mesleki yeterlik ve deneyimi içeren uzmanlık gücüdür.

Katılımcılar, okul müdürünün mesleki anlamda sahip olduğu yeterlik ve deneyimi ön plana çıkararak, bu noktada uzmanlık gücünün önemine dikkat çekmiştir. Üçüncüsü, okul müdürünün iletişim becerilerini içeren karizma gücüdür. Katılımcı görüşlerine göre iletişim, yönetim sürecinin ve yetkinin temel belirleyicilerinden birisidir. Dördüncüsü, okul müdürünün kontrolünü/denetimini içeren zorlayıcı güçtür. Katılımcılara göre zorlayıcı güç, okul müdürüne eğitim personelinin, okulun düzen ve disiplinini denetleme imkanı sunarak, bir yetki alanı açmaktadır. Beşincisi; yaş ile üste duyulan saygı ve nezaketi içeren geleneksel güçtür. Bu noktada katılımcılar, ülkedeki yerleşik kültür üzerine dikkat çekerek, ast-üst ilişkilerinde üste duyulan saygı ile yaş faktörünün önemli bir yetki kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Altıncısı; müdür yardımcısı, öğretmen ile veliyi içeren eğitim paydaşlarıdır. Ortaya çıkan görüşlere göre eğitim paydaşları, okul müdürünün yetkisinin uygulayıcısı durumunda olmalarından dolayı yetkinin pratik anlamda meşruiyetini belirlemektedir. Okul müdürünün yetki kaynaklarına ilişkin sıralanan bu faktörleri büyük ölçüde içeren bir katılımcıya (K41) ait görüş şu şekildedir:

“Okul müdürü yetkisini; mesleki becerilerinden, okul-aile birliğinden ve öğretmenlerden alır. Ayrıca atama makamı olan Gana Eğitim Servisinin yönergede belirttiği maddeler okul müdürlüğü pozisyonu için resmi yetki kaynağıdır. Bunların dışında, yaş okul müdürünün yetkisini etkileyen bir faktördür. Yaşadığımız ülke, yaşlı astlara verilen emirlerin kabul edilmesini zorlaştıran kültürel bir engeldir. Çünkü onlar size göre daha kıdemli oldukları için daha iyi olduklarına inanıyorlar.”

Katılımcıların okul müdürünün “yetkisini algılama biçimi” yedi farklı biçimde yorumlanmıştır. Birincisi, destek ve gelişimdir. İkincisi, karar vermedir. Üçüncüsü, yönlendirir. Dördüncüsü, problem çözme içeren beceri ve yetkinliktir. Beşincisi, uyulması gereken temel kuralları içeren etki ve uyumdur. Altıncısı, görev ve sorumluluk tanımlamayı içeren kontrol ve disiplindir. Yedincisi, değerlendirmedir. Sekizincisi ise iş birliği ve koordinasyondur. Buna göre katılımcılar, yetkinin okulda bir yapı ve düzen oluşturulması için gerekli olduğunu, ancak bunun belirli unsurları içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Okul müdürünün yetki kaynaklarına ilişkin sıralanan bu faktörleri büyük ölçüde içeren bir katılımcıya (K46) ait görüş şu şekildedir:

“Bölge ve genel müdürün doğrudan temsilcisi olarak görev yapmaktadır. İstenilen bir ürünü idari olarak elde etmek için hem insan hem de insan dışı kaynakları verimli bir şekilde kullanma görevi olan bir yöneticidir. Okulu yönetir ve eğitimle ilgili karar verme sürecinden sorumludur. Okul müdürünün

yetkisi, okul içinde liderlik, yönlendirme ve koordinasyon sağlama yeteneği ve gücü anlamına gelmektedir. Bu, öğretme ve öğrenme sürecine yardımcı olacak kararlar verme konusunda bir hakka sahip olduğu anlamına gelir. Tüm öğretim kadronun görüşlerini alır ve gerektiğinde performanslarını değerlendirir ve gerektiğinde problemleri çözer.”

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürünün yetkisini kullanmasını zorlaştıran nedenler üç farklı şekildedir. Birincisi; bürokratik talepler, okul yönetim kurulu, okul-aile birliği ile okulun mali ve fiziki durumundan kaynaklanan sınırlamalardır. Katılımcılar bu noktada, okul müdürünün kararları sıklıkla okul kurulu üyeleri ve okul-aile birliği ile aldığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar, Gana Eğitim Servisi'nden gelen taleplerin diğer bir sınırlama olduğu görüşündedir. İkincisi; personelin sorumluluklarını yerine getirmedeki isteksizliği, personelin beklentileri, personelin güven eksikliği, veli ve öğrencilerin beklentilerini içeren eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalardır. Katılımcılar, bazen astların sorumluluklarının yerine getirme noktasındaki isteksiz oluşlarının ve ebeveyn şikayetlerinin okul müdürünün yetkisini kullanmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Üçüncüsü; iş birliğini sağlayamama, iletişim yetersizliği, personel arasındaki koordinasyonu sağlayamama, personele adil ve eşit davranmama ile bilgi ve deneyim eksikliğini içeren okul müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalardır. Bu noktada, katılımcılar okul müdürünün öğretmenlere yaklaşımının ve kurduğu iletişim tarzının yetki kullanımını önemli ölçüde etkilediğini düşünmektedir. Sıralanan bu faktörleri büyük ölçüde içeren bir katılımcıya (K34) ait görüş şu şekildedir:

“Kaynaklar mevcut olmadığında, okul müdürünün emirlerini başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlaması zorlaşır. Ayrıca direktifini uygulama kabiliyetinin atama makamından etkilendiği zamanlar vardır. Bunlar, eğitim paydaşlarının müdahalesi ve bazen okul müdürünün yapmak istediğini kabul etmeyen diğer GES görevlilerinin müdahaleleridir. Bazen okul-aile birliği de okul müdürünün yetkilerini kullanmasını müzakere etmeye çalışır. Okul yönetim kurulu, müdür tarafından önerilen girişimler ve fikirlerle işbirliği yapmayı reddederse, okul müdürünün işini zorlaştırabilir.”

Tema 2. Okul müdürünün rolü. Bu alt tema altında, okul müdürünün rolüne ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Okul müdürünün rolü alt temasında oluşan katılımcı görüşlerine Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14

Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt temalar	Kategoriler & Kodlar
Okul Müdürünün Rolü	Yönetim ve temsil etme
	• Karar verme
	• Planlama
	• Yönlendirme
	• Görev paylaşımını sağlama
	• Koordinasyonu sağlama
	• Değişim ve gelişimi sağlama
	• Düzen ve işleyişi sağlama
	• Okulu temsil etme
	İletişim ve iş birliği
	• Eğitim paydaşları arasında iletişimi ve iş birliğini sağlama
	• Personel görüşlerini dikkate alma
	• Personeli motive etme
	Öğretimi destekleme
	• Eğitim-öğretim için uygun ortamı sağlama
	• Okul müfredatının uygulanmasını sağlama
Okul Müdürünün Rolü	Mesleki ve akademik gelişim
	• Personel gelişimini sağlama
	• Öğrenci gelişimini sağlama
	İzleme ve değerlendirme
	• Personeli değerlendirme
	• Öğretim yöntemlerini değerlendirme
	Öğrenci kontrol ve gözetimi
	• Öğrenci gelişimini sağlama
	• Öğrenci davranışlarını ve performansını izleme
	Bütçeleme

Okul müdürünün rolü öğretmenlerin görüşlerine göre yedi farklı şekilde yorumlanmıştır. Bunlardan ilki; karar verme, planlama, yönlendirme, görev paylaşımını sağlama, koordinasyonu sağlama, değişim ve gelişimi sağlama, düzen ve işleyişi sağlama ile okulu temsil etmeyi içeren yönetim ve temsil etmedir. Katılımcılar, okulun sevk ve idaresi için okul müdürünün mutlaka olması gerektiğini aksi takdirde okulda düzensizlik ve karmaşa olabileceğini belirtmiştir. İkincisi; eğitim

paydaşları arasında iletişimi ve iş birliğini sağlama, personel görüşlerini dikkate alma ile personeli motive etmeyi içeren iletişim ve iş birliği rolüdür. Öğretmenliğin stresli ve iş birliği gerektiren bir meslek olduğuna dikkat çeken katılımcılara göre, okul müdürü öğretmen, veli ve öğrenci arasında iş birliğini sağlaması gerekmektedir. Üçüncüsü; eğitim-öğretim için uygun ortamı sağlama ile okul müfredatının uygulanmasını sağlamayı içeren öğretimi destekleme rolüdür. Katılımcı görüşlerine göre, eğitim örgütlerinin asıl amacı olan bu iki unsur, okul müdürünün gerçekleştirmesi gereken asli görevlerden birisidir. Dördüncüsü; personel gelişimini destekleme ile öğrenci gelişimini desteklemeyi içeren mesleki ve akademik gelişim rolüdür. Katılımcılar, okul müdürünün personel ve öğrenci gelişimi için uygun ortam sağlaması ve gerekli durumlarda mesleki deneyimi ile destek sunması gerektiğini belirtmiştir. Beşincisi; personeli değerlendirme ile öğretim yöntemlerini değerlendirmeyi içeren izleme ve değerlendirme rolüdür. Katılımcılara göre, okul yönetiminde kritik bir rol oynadığı belirtilen denetim ve değerlendirme bir gerekliliktir. Altıncısı; öğrenci gelişimini sağlama ile öğrenci davranışlarını ve performansını izlemeyi içeren öğrenci kontrol ve gözetim rolüdür. Bahsedilen bu roller, katılımcılar tarafından okul müdürünün dolaylı olarak sergilediği roller arasında gösterilmiştir. Yedincisi, bütçelemedir. Bir katılımcı (K40), okul müdürünün rollerinin eğitime yansımalarını şu sözlerle açıklamıştır:

“Okul müdürü, eylemleri ve yetkinliğiyle okulun imajını yansıtır. Bir lider olarak hizmet eder. Öğretmenlerin ve öğrencilerin uyması gereken önlemleri belirler. Dahası okul müdürü, öğretmenlerin sözcüsüdür. Öğretmenlerin seslerinin duyulduğu kanaldır. İdari işleri yaptığı ve ana kuruluşumuzla çıkarlarımızı temsil ettiği için operasyonlarımızı daha etkili hale getirir. Okulun genel nezaretidir. Okul ile Eğitim Bakanlığı ve GES arasında bir bağlantıdır. Gerektiğinde müfredat geliştirir, öğretim yöntemlerini, öğrenci ve öğretmen performansını değerlendirir.”

Tema 3. Karar verme süreci ve kararların iletilmesi. Bu alt tema altında okulda karar verme süreci ve kararların iletilmesine ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Karar verme süreci ve kararların iletilmesi teması üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15

Karar Verme Süreci ve Kararların İletilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt temalar	Kategoriler & Kodlar
<i>Karar Verme Süreci</i>	Etkileşimli tartışmalar aracılığıyla
	Öğretmenlere danışılarak
	Okul yönetimi tarafından
<i>Kararların İletilmesi</i>	Okul müdürü tarafından
	• Toplantılar
	• Bireysel görüşmeler
	• Sosyal ağlar (e-posta, whatsapp vb.)
	• Yazılı talimatlar
	Müdür yardımcısı aracılığıyla

Okuldaki karar verme süreci katılımcı görüşlerine göre dört farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki; okuldaki kararların okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler ile birlikte “etkileşimli tartışmalar” aracılığıyla alınmasıdır. Katılımcılar, karar süreçlerinin kararın türüne göre değiştiğini ancak alınacak kararların büyük bir kısmında demokratik ve katılımcı bir karar verme sürecinin benimsendiğini vurgulamaktadır. İkincisi, kararların uygulamaya geçmeden önce öğretmenlere danışılması yönetimidir. Buna göre, okul müdürü bir kararı vermeden önce genellikle kararların uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlere danışır ve görüşlerini alır. Üçüncüsü, kararların müdür, müdür yardımcısı ve zaman zaman komite (zümre, okul kurulları vb.) üyelerinin arasında bulunduğu okul yönetimi tarafından alınmasıdır. Katılımcılar, okuldaki işleyişi ve düzeni ilgilendiren birçok kararın bu yöntemle alındığını belirtmiştir. Dördüncüsü, doğrudan okul müdürü tarafından alınan kararlardır. Okuldaki karar verme süreçlerinin zaman zaman otokratik bir yönetim tarzı izleyerek okul müdürünün tek başına kararlar alabilmesi bazı katılımcılardan tarafından vurgulanmıştır. Son olarak katılımcılar, okulda alınan kararlara ilişkin itiraz sürecinin çoğu zaman açık olduğunu ve yapılan makul itirazların dikkate alındığını belirtmiştir.

Okulda alınan kararların iletilmesi katılımcı görüşlerine göre iki farklı biçimde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki; toplantılar, bireysel görüşmeler, sosyal ağlar (e-posta, whatsapp), yazılı talimatlar aracılığıyla doğrudan okul müdürü tarafından

iletilmesidir. Katılımcı görüşlerine göre, toplantılar tüm öğretmenlerin görüşlerine imkan tanınması açısından önemlidir. Bununla birlikte, sosyal ağlar hızlı ve pratik olduğundan özellikle bilgilendirmeler ve idari talepler için kullanılmaktadır. Bunlara ek olarak, alınan kararlar bazen doğrudan yazılı talimatlar şeklinde iletelebilmektedir. İkincisi, kararların müdür yardımcısı aracılığıyla iletilmesidir. Bu noktada, katılımcılar alınan kararların zaman zaman müdür yardımcısı tarafından iletilildiğini belirtmiştir. Bir katılımcı (K43) okuldaki karar verme ve iletilmesi sürecinin genel olarak işleyişini şu sözlerle açıklamıştır:

“Karar verme sürecinin katılımcı olduğunu düşünüyorum. Okul yönetimi, öğretmenlerle birlikte okulda öğretme ve öğrenmeyi geliştirecek kararlar almak için bir araya gelir. Her şeyden önce bir fikri veya önerisi olan kişiler tarafından bir teklif yapılır. Bu fikir, okul müdürü tarafından değerlendirilir. Ardından, tartışmayla ilgili olan personel ile bir toplantı planlanır. Bundan sonra nihai karar gerekirse onay için Eğitim Servisi’ne veya İlçe Eğitim Müdürü’ne iletilir. Bununla birlikte, bazen kararlar okulun kıdemli öğretmenlerinden, müdür yardımcılarında ve okul müdüründen oluşan bir okul yönetim ekibi tarafından alınmaktadır. Burada kararlar oylama yoluyla demokratik bir şekilde alınır. Kararlara ilişkin yapılan tüm itirazlar okul müdürü tarafından dikkate alınır. Çünkü öğretmenler okulun fiili işleyişine itiraz etme hakkına sahiptir. Çalışma koşullarımızı engelleyecek kararlara itiraz etme hakkımız vardır. Ancak bazı zor kararlar alınacağı zaman, öğretmenlerin itirazları hiç dikkate alınmadığı durumlar da olmaktadır.”

Tema 4. Kabul alanının örgütsel öncülleri. Bu alt tema altında, öğretmenlerin kabul alanının örgütsel öncüllerine ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Kabul alanının örgütsel öncülleri temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

Kabul Alanının Örgütsel Öncüllerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt temalar	Kategoriler
Bireysel faktörler	Kararın doğruluğuna ilişkin inanç
	Kişisel özellikler ve mesleki deneyimler
	Mesleki bağlılık
Örgütsel faktörler	Okul iklimi
	Çalışma koşulları
	Dışsal motivasyon
	Kararın türü
	Kararın uygulanabilirliği
	Kararın alınma ve iletilme biçimi

Kişilerarası faktörler	Diğer öğretmenlerin görüşleri
	Okul-aile birliğinin görüşleri
	Sendikanın görüşleri
	Okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi
	Okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri

Katılımcılar, okul müdürlerinin ilettiği kararları ve yönetsel talepleri olumlu ya da olumsuz karşılamalarında üç farklı faktörün belirleyici olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki; kararın doğruluğuna ilişkin inanç, kişisel özellikler ve mesleki deneyimler ile mesleki bağlılığı içeren bireysel faktörlerdir. Kararın doğruluğuna ilişkin inanç noktasında katılımcılar, alınan kararların kendileri ve eğitim-öğretim süreçleri açısından değerlendirdiklerini ve karara ilişkin tutumlarının buna göre değişebildiğini belirtmiştir. Kişisel özellikler ve mesleki deneyimler noktasında katılımcılar, alınan kararlara ilişkin tutumlarında okul müdürünü bir otorite olarak görmelerinin, saygı duymalarının ve mesleki deneyimlerinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Mesleki bağlılık noktasında katılımcılar, öğretmenlik mesleğine özellikle toplum içerisinde yüklenen anlama ve kendilerinin duyduğu mesleki bağlılığa dikkat çekerek, belirli durumlarda kararların kabulü üzerinde bu durumun etkili olduğunu vurgulamıştır. Bir katılımcı (K39) kararlara ilişkin kabul alanını şekillendiren bireysel faktörleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Alınan kararların okul ortamını iyileştirmeye katkı sağlayacağına inandığım sürece kararları memnuniyetle karşılıyor ve gerekirse katkıda bulunuyorum. Yine de kararların yanlış ya da elverişsiz olduğunu görürsem düşüncelerimi söylerim. Özellikle karar öğrencilerin dolaylı olarak fayda sağlayabilecek bazı müfredat etkinliklerinden öğrencilerin katılımını kısıtlıyor görüldüğünde mutlaka sürece dahil olurum. Çünkü öğretmen olarak öğrencilerime dikkat etmek ve hayallerini gerçekleştirmek benim görevim.”

İkincisi; okul iklimi, çalışma koşulları, dışsal motivasyon, kararın türü, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimini içeren örgütsel faktörlerdir. Okul iklimi noktasında katılımcılar, alınan kararların olumlu ya da olumsuz yaklaşımları üzerinde okuldaki atmosferin etkili olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılardan bazıları olumlu okul iklimini bozmamak için zaman zaman alınan kararları kabul ettiklerini ifade etmiştir. Çalışma koşulları noktasında katılımcılar, kurumun sunduğu çalışma koşullarının (maddi imkanlar, okulun fiziksel koşulları, öğrenci başarısı vb.) kararlara ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Dışsal motivasyon boyutunda katılımcılar, özellikle ekstra iş yükü getiren kararlarda

dışsal motivasyona (maddi ya da manevi) ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Kararın türü noktasında katılımcılar, öğretmenleri ve öğrencileri ilgilendiren kararlara dahil olmaları gerektiğini ifade ederken idari ve mali kararlara karşı daha esnek ve ilgisiz olduklarını belirtmiştir. Kararın uygulanabilirliği boyutunda katılımcılar, alınan kararları uygulanabilirlik (iş yükü, fiziksel imkanlar vb.) noktasında sorguladıklarını ve bu doğrultuda karara ilişkin bir tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Kararın alınması ve iletilmesi noktasında katılımcılar, alınan kararlara ilişkin tutumlarında kararları olumlu ya da olumsuz olarak kabul etmelerinde bireysel ya da katılımcı bir şekilde karar alınmasının ve kararın gerekçeli olarak açıklanmasının etkili olduğunu vurgulamıştır. Bir katılımcı (K48) kararlara ilişkin kabul alanını şekillendiren örgütsel faktörleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Kararın kabulünde alınma yöntemi etkilidir, çünkü öğretmenlere önem ve katılım duygusu verir. Bu yöntem, herkesin kendilerini neyin rahatsız ettiğini ve fikir paylaşımını dile getirmesini kolaylaştırır. Eğer böyle bir yol izlenirse öğretmenlerin kararlara ve talimatlara uyma olasılıkları daha yüksektir. Aksi durumda, otoriter ve uygunsuz görünen kararlar reddedilir. Örneğin, okul yönetimi kararını değiştirene kadar boş günlerde ve ara tatillerde çalışma kararını sorguluyordum. Gana’da öğretmenlerin maaşlarının ödemesi ayın son gününde yapılır. Bununla birlikte, okulumuzdaki öğretmenlerin maaşları bir sonraki ayın 1 ile 5’i arasında ödeniyor. Bu durumu, sorguluyorum. Ayrıca yakın zamanda okul müdürünün yaşam standardımızı yansıtmadığını bildiğim enflasyon oranlarına göre maaşları artırma emri aldığını söylediğinde buna karşı çıktım.”

Üçüncüsü; diğer öğretmenlerin görüşleri, okul-aile birliğinin görüşleri, sendikanın görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerilerini içeren kişilerarası faktörlerdir. Diğer öğretmenlerin görüşü noktasında katılımcılar, karara ilişkin tutumlarını zaman zaman diğer öğretmenlerin görüşlerinin etkilediğini belirtmiştir. Sendika görüşleri boyutunda katılımcılar, nadiren de olsa kararları kabul etmeleri ya da reddetmeleri üzerinde sendika görüşlerinin etkili olabildiğini ifade etmiştir. Okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi noktasında katılımcılar, okul müdürünün saygılı ve nezaket sahibi olması gibi bazı kişisel özelliklerinin ve mesleki deneyiminin kararın kabulünde etkili olduğunu belirtmiştir. Okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri noktasında katılımcılar, okul müdürünün öğretmenlere yaklaşımlarının, kullandığı üslubun ve empati yeteneğinin kararların kabulünde kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Bir katılımcı (K47) kararlara ilişkin kabul alanını şekillendiren kişilerarası faktörleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Sloganı ‘Öğretmek için yaşıyoruz.’ olan Gana Ulusal Öğretmenler Derneği’ne (Ghana National Association of Teachers [GNAT]) üyeyim. Sendikamın görüşleri ve uygulamaları görüşlerim üzerinde etkilidir. Ayrıca diğer öğretmenlerin fikirleri ve kararlara ilişkin tutumu önceliklerimden biridir. Böylece konuya taraf olan herkesi dinlemiş ve fikirlerini öğrenmiş oluyorum. Sonunda da varılan ortak kararı en iyisi olarak görüyorum ve alınan kararı en iyi şekilde uygulamaya çalışıyorum.”

Tema 5. Kabul alanının örgütsel sonuçları. Bu alt tema altında, öğretmenlerin kabul alanının örgütsel sonuçlarına ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Kabul alanının örgütsel sonuçları temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

Kabul Alanının Örgütsel Sonuçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt temalar	Kategoriler
Bireysel faktörler	Moral
	Motivasyon
	İş doyumunu
	Mesleki bağlılık
	Mesleki performans
	Mesleki etkililik ve verimlilik
	Mesleki tükenmişlik
	İş stresi
Örgütsel faktörler	Okul iklimi
	Örgütsel bağlılık
	Örgütsel performans
	Örgütsel uyum
	Örgütsel etkililik ve verimlilik
	İş birliği ve çatışma
	Düzen ve disiplin
Kişilerarası faktörler	Okul müdürünün meşruiyeti
	Veli ve öğrenci memnuniyeti

Katılımcılar, okul müdürlerinin ilettiği kararları olumlu ya da olumsuz karşılamaları sonucunda üç farklı faktörün ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunlardan ilki; moral, motivasyon, iş doyumunu, mesleki bağlılık, mesleki performans, mesleki etkililik ve verimlilik, mesleki tükenmişlik ile iş stresini içeren bireysel faktörlerdir. Moral noktasında katılımcılar, alınan kararların hem beklentilerine hem de eğitim-öğretime

süreçlerine uygunluğuna göre morallerini etkilediğini ifade etmiştir. Motivasyon noktasında katılımcılar, alınan kararların beklentilerine uygunluğuna göre motivasyonları üzerinde etkiye sahip olduğunu dile getirmiştir. İş doyumu noktasında katılımcılar, alınan kararların özellikle çıktılarının eğitim-öğretim süreçlerine yansımalarına bağlı olarak iş doyumlarının bundan etkilenebildiğini vurgulamıştır. Mesleki bağlılık noktasında katılımcılar, alınan kararların okul müdürünün aldığı kararların kabul alanlarına düşmesine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz etkileri olabileceğine dikkat çekmiştir. Mesleki performans noktasında katılımcılar, alınan kararların uygunluğuna bağlı olarak öğretim içi ve dışı performansları üzerinde etkiye sahip olabileceğini ifade etmiştir. Mesleki etkililik ve verimlilik noktasında katılımcılar, alınan kararların beklentileri ve uygulanabilirliği doğrultusunda etki edebileceğini vurgulamıştır. Mesleki tükenmişlik noktasında katılımcılar, alınan kararların uygun ve içselleştirebilecekleri nitelikte olmasına bağlı olarak tükenmişliklerini etkileyebileceğini belirtmiştir. İş stresi noktasında katılımcılar, alınan kararların uygulanabilirlik ve uygunluk durumuna göre bir stres unsuru olabileceğini dile getirmiştir. Bir katılımcı (K33) kararlara ilişkin kabul alanını sonuçlarına ilişkin kişilerarası faktörleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Doğru ve uygun yöntemle verilen kararlar okul müdürü ile personel arasındaki ilişkiyi geliştirir. Aksi durum, öğretmende motivasyon düşüklüğü ve stres yaratır. Böyle durumlarda ben okul müdürünün emirlerini takip etmek zorunda kaldım. Çünkü ekip üyesi olarak üzerime düşeni yapmak zorundaydım. Bir öğretmen olarak çoğu zaman, ödün vermeniz gerekir. Yine de okul müdürünün kararlarının veya eylemlerinin erdemlerini ve dezavantajlarını anlatarak onu ikna ettiğim zamanlar olur.”

İkincisi; okul iklimi, örgütsel bağlılık, örgütsel performans, örgütsel uyum, örgütsel etkililik ve verimlilik, işbirliği ve çatışma ile düzen ve disiplini içeren örgütsel faktörlerdir. Okul iklimi noktasında katılımcılar, alınan kararların beklenti ve uygunluk ölçüsünde kurum içerisindeki atmosfere etki ettiğini belirtmiştir. Örgütsel bağlılık noktasında katılımcılar, karar sürecinde yer almalarına ve alınan kararın doğruluğuna bağlı şekilde bu durumun bağlılıklarını etkileyebileceğini dile getirmiştir. Örgütsel performans noktasında katılımcılar, özellikle öğretmenlerin bütününe etkileyecek düzeyde alınan kararların kurumun performansına etki edebileceğini ifade etmiştir. Örgütsel uyum noktasında katılımcılar, okul müdürünün kararı alma biçiminin ve yönetim anlayışının okul müdürü ve öğretmenler arasında uyumun gelişmesine katkı sunduğunu vurgulamıştır. Örgütsel etkililik ve verimlilik

noktasında katılımcılar, alınan kararların öğretmenler tarafından benimsenmesi ve doğruluğu ölçüsünde kurumun etkililiğini ve verimliliğini etkilediğini belirtmiştir. İş birliği ve çatışma noktasında katılımcılar, öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerden dolayı kabul edilmeyen ya da mecburen kabul edilen kararların okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iş birliğini zayıflattığını ve zaman zaman çatışmalara neden olduğuna dikkat çekmiştir. Düzen ve disiplin noktasında katılımcılar, öğretmenlerin karara ilişkin yaklaşımlarının okul içerisindeki düzen ve disipline olumlu ya da olumsuz yansiyebileceğini ifade etmiştir.

Üçüncüsü; okul müdürünün meşruiyeti, okul müdürünün kendini gerçekleştirmesi ile veli ve öğrenci memnuniyetini içeren kişilerarası faktörlerdir. Katılımcılar, okul müdürünün meşruiyetine ilişkin olarak, alınan kararların öğretmenler tarafından nasıl karşılandığına bağlı olarak, okul müdürünün bir bütün olarak meşruiyetini etkileyebileceğini ifade etmiştir. Veli ve öğrenci memnuniyeti noktasında katılımcılar, alınan kararlara ilişkin öğretmen memnuniyetinin eğitim-öğretim süreçlerine yansıdığını ve bunun da öğrenci ve veli memnuniyeti üzerinde etki gösterebileceğini belirtmiştir.

Durum 4: İstanbul/Türkiye Örneği

Araştırma kapsamında yer alan ortaokul, İstanbul ili Anadolu yakasında yer almaktadır. Okulda 59 öğretmen görev yapmaktadır. Okulun müdürü iki yıldır görevine devam etmektedir. Daha önce bir süre müdür yardımcılığı deneyimi bulunmaktadır. Okulun 777 öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenci profili açısından, çoğunlukla sosyo-ekonomik düzeyleri orta düzey ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okuldur. Öğrencilerin akademik başarılarının hem öğretmenlerin görüşleri hem de ulusal sınav ortalamaları dikkate alındığında ortalama düzeyde olduğu ifade edilebilir. Okul-aile birliği okul yönetim süreçlerine nadiren katılım göstermektedir. Okulda tekli öğretim sistemi uygulanmaktadır. Öğretmenler arasında yardımlaşma ve dayanışma sınırlı olmakla birlikte, asıl yardımlaşma ve dayanışma daha çok küçük öğretmen grupları üzerindedir. Okul yönetimi ve bazı öğretmenler bilimsel ve sosyal sorumluluk projelerini önemsemekte ve sıklıkla katılım göstermektedir.

Araştırma kapsamında yer alan lise, İstanbul ili Anadolu yakasında yer almaktadır. Okulda 49 öğretmen görev yapmaktadır. Okulun müdürü altı yıldır görevine devam etmektedir. Daha önce başka liselerde okul müdürlüğü ve müdür

yardımcılığı görevlerinde bulunmuştur. Okulun 688 öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenci profili açısından, çoğunlukla sosyo-ekonomik düzeyleri orta düzey ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okuldur. Öğrencilerin akademik başarılarının hem öğretmenlerin görüşleri hem de ulusal sınav ortalamaları dikkate alındığında ortalama düzeyde olduğu belirtilebilir. Okul-aile birliği okul yönetim süreçlerine neredeyse hiç katılım göstermemektedir. Okulda tekli öğretim sistemi uygulanmaktadır. Öğretmenler arasında yardımlaşma ve dayanışma sınırlı olmakla birlikte, asıl yardımlaşma ve dayanışma daha çok küçük öğretmen grupları üzerindedir. Okul yönetimi ve bazı öğretmenler bilimsel ve sosyal sorumluluk projelerini kısmen önemsemekte ve nadiren katılım göstermektedir.

Tema 1. Okul müdürünün yetkisi. Bu tema altında, öğretmenlerin okul müdürünün yetkisini algılama biçimi, yetki kaynağı ve yetki kullanımına ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Okul müdürünün yetkisi temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18

Okul Müdürünün Yetkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt temalar	Kategoriler & Kodlar
Yetki Kaynağı	Formel güç (Mevzuat)
	Uzmanlık gücü (Mesleki yeterlik ve deneyim)
	Karizma gücü
	- İletişim becerileri - Kişilik ve karakter
	Zorlayıcı güç
	Kontrol/Denetim
	Geleneksel güç
	- Yaş - Üste duyulan saygı ve nezaket
	Eğitim paydaşları
	- Müdür yardımcısı - Öğretmen - Veli - Sendika
Yetki Tanımları	Karar verme
	Etki ve uyum Verilen emri yerine getirme

Yetkinin Kullanılmasını Zorlaştıran Nedenler	Kontrol ve disiplin
	- Görev ve sorumluluk tanımlama - Yetkisinin kabulünü sağlama
	Değerlendirme
	İş birliği ve koordinasyon
	Okul yönetiminden ve sisteminden kaynaklanan sınırlamalar
	- Bürokratik talepler - Okulun mali ve fiziki durumu
	Eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalar
	- Personelin sorumluluklarını yerine getirmedeki isteksizliği - Personelin beklentileri - Veli ve öğrencilerin beklentileri - Sendika baskısı
	Okul müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalar
	- İş birliğini sağlayamama - İletişim yetersizliği - Personel arasındaki koordinasyonu sağlayamama - Personele adil ve eşit davranmama - Bilgi ve deneyim eksikliği

Okul müdürünün yetki kaynağı öğretmenlerin görüşlerine göre altı farklı şekilde yorumlanmıştır. Elde edilen bu bulgular, Türkiye’de okul müdürlerinin yetkilerinin daha çok formel güce dayalı olduğunu göstermektedir. Bunlardan ilki, okul müdürünün bağlı bulunduğu mevzuattan aldığı formel güçtür. Katılımcılara göre, okul müdürünün yetkisi sahip olduğu pozisyondan aldığı yasal güce dayanmaktadır. İkincisi, okul müdürünün mesleki yeterlik ve deneyimi içeren uzmanlık gücüdür. Buna göre, okul müdürü katılımcılar tarafından daha çok akıl hocası ve iyi bir yönetici biçiminde nitelendirilmiştir. Üçüncüsü, okul müdürünün iletişim becerileri ile kişilik ve karakterini içeren karizma gücüdür. Katılımcıların okul müdürünün empati, irade ve vicdan gibi noktalara vurgu yapması okul müdürünün karizma gücüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dördüncüsü, okul müdürünün kontrolünü/denetimini içeren zorlayıcı güçtür. Bu noktada katılımcılar, okul müdürünün yetkisini personelini ve okulun işleyişini kontrol etmenin/denetlemenin ardında bulunan zorlayıcı güçten aldığını belirtmiştir. Beşincisi; yaş ile üste duyulan saygı ve nezaketi içeren geleneksel güçtür. Katılımcılar özellikle okul müdürünün yaşının ve sahip olduğu pozisyona duyulan saygının önemli bir yetki kaynağı olduğu

görüşündedir. Altıncısı; müdür yardımcısı, öğretmen, veli ve sendikayı içeren eğitim paydaşlarıdır. Katılımcılar, eğitim paydaşlarının önemli bir yetki kaynağı olduğu görüşündedir, çünkü eğitim paydaşları okul müdürünün yetkisi altındadır ve genellikle emirlerinin veya taleplerinin uygulayıcılarının pozisyonundadır. Ek olarak, katılımcılardan bazıları sendikaların zaman zaman okul müdürlerini görevden almaya varacak kadar güce sahip olduğunu, çevresinde bunu doğrulayacak pek çok örnekle karşılaştıklarını aktarmıştır.

Katılımcıların okul müdürünün yetkisini algılama biçimi beş farklı biçimde yorumlanmıştır. Birincisi, karar vermedir. İkincisi, verilen emri yerine getirmeyi içeren etki ve uyumdur. Üçüncüsü, görev ve sorumluluk tanımlama ile yetkisinin kabulünü sağlamayı içeren kontrol ve disiplindir. Dördüncüsü, değerlendirmedir. Beşincisi ise iş birliği ve koordinasyondur. Oluşan görüşlere göre katılımcılar, yetkinin kurumun devam etmesi için gerekli olduğunu ve bu nedenle, okul müdüründen mevzuat ve etik değerlere uygun şekilde gelen tüm emirlere uyulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüşü belirten katılımcılar tarafından özellikle “fikirlerini çalışanlarına doğru yollarla iletme” ve “dostane bir atmosferde itaati sağlama” yetkinin asıl temeli olarak nitelendirilmiştir. Ek olarak, bazı katılımcılar kontrol ve disiplini sağlamada yaptırımın gerekli olduğu vurgusunda bulunmuştur. Okul müdürünün yetkisine ilişkin tipik bir örnek K49 tarafından *“Yaptığım işe etik ve yasal olarak aykırı olmadığı müddetçe müdürümün yetkisini tanımak ve otoriteye uyum sağlamak konusunda problem yaşamam. Çünkü bir otoritenin olması iş ve işleyişin daha disiplinli yürütülmesi açısından önemli ve gereklidir.”* şeklinde ifade edilmiştir.

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürünün yetkisini kullanmasını zorlaştıran nedenler üç farklı şekildedir. Birincisi; bürokratik talepler ile okulun mali ve fiziki durumunu içeren okul yönetiminden ve sisteminden kaynaklanan sınırlamalardır. Katılımcılar bu noktada, okul müdürünün bürokratik talepler ile okul içerisindeki görevleri arasında sıkıştığını ve bu durumun yetkinin kullanılmasında büyük bir engel oluşturduğunu vurgulamıştır. İkincisi; personelin sorumluluklarını yerine getirmedeki isteksizliği, personelin beklentileri, veli ve öğrencilerin beklentileri ile sendika baskısını içeren eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalardır. Katılımcılar, bazen astların sorumluluklarının yerine getirmemesinin kurumun temelini sarsabileceğini bunun da okul müdürünün çabaları üzerinde yıkıcı etkilere yol açabileceğini belirtmiştir. Buna ilişkin K53, *“Yaşı ilerlemiş ve bulunduğu okulda*

uzun yıllar görev almış öğretmenler alınacak kararlarda fazlasıyla baskın bir fikir oluşturuyor. Bu durum çoğu zaman okul müdürünün yetkisini kullanmasını engelliyor.” ifadesiyle düşüncesini belirtmiştir. Benzer noktada, farklı bir duruma dikkat çeken K60 ise “Kadın öğretmenler özellikle son yıllarda kadına yönelik yapılan pozitif ayrımların da etkisiyle kendilerine ekstra yük olabileceğini düşündükleri görevleri yerine getirme konusunda çok isteksiz bazen de çok sorumsuz davranıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Üçüncüsü; iş birliğini sağlayamama, iletişim yetersizliği, personel arasındaki koordinasyonu sağlayamama, personele adil ve eşit davranmama ile bilgi ve deneyim eksikliğini içeren okul müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalardır. Bu noktada, genel olarak katılımcılar farklılıkları yönetmenin ve ortak paydada birleştirmenin zorluğu üzerine dikkat çekmiştir. Sıralanan bu faktörleri büyük ölçüde içeren bir katılımcıya (K64) ait görüş şu şekildedir:

“Öğretmenlerin her birinin farklı düşünce, hedef ve ideallere sahip olmaları müdürün öğretmenleri koordine etmesini zorlaştırıyor. Daha da kötüsü, öğretmenlerin kendi kişisel hayatlarını okula yansıtmaları müdürün öğretmenler arası iş birliğini sağlıklı bir şekilde sağlamaya çalışmasını sıkıntıya sokuyor. Diğer yandan, okuldaki öğrenci yoğunluğunun dışında bu öğrencilerin her birinin farklı profillere ve aile yapısına sahip olması da büyük bir engel. Bir de Bakanlık ve onun il ve ilçe teşkilatlarından gelen emirleri ya da kabul edilmeyen talepleri unutmamak gerekir.”

Tema 2. Okul müdürünün rolü. Bu alt tema altında, okul müdürünün rolüne ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Okul müdürünün rolü alt temasında oluşan katılımcı görüşlerine Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19

Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Kategoriler & Kodlar
Okul Müdürünün Rolü	Yönetim ve temsil etme
	• Karar verme
	• Planlama
	• Yönlendirme
	• Görev paylaşımını sağlama
	• Koordinasyonu sağlama
	• Değişim ve gelişimi sağlama
	• Düzen ve işleyişi sağlama
	• Okulu temsil etme

İletişim ve iş birliği

- Eğitim paydaşları arasında iletişimi ve iş birliğini sağlama
- Personeli motive etme

Öğretimi destekleme

- Eğitim-öğretim için uygun ortamı sağlama
- Okul müfredatının uygulanmasını sağlama

Mesleki ve akademik gelişim

- Personel gelişimini destekleme
- Öğrenci gelişimini destekleme

İzleme ve değerlendirme

- Personeli değerlendirme
- Öğretim yöntemlerini değerlendirme

Öğrenci kontrol ve gözetimi

- Öğrenci gelişimini sağlama
- Öğrenci davranışlarını ve performansını izleme

Bütçeleme

Okul müdürünün rolü öğretmenlerin görüşlerine göre yedi farklı şekilde yorumlanmıştır. Bunlardan ilki; karar verme, planlama, yönlendirme, görev paylaşımını sağlama, koordinasyonu sağlama, değişim ve gelişimi sağlama, düzen ve işleyişi sağlama ile okulu temsil etmeyi içeren yönetim ve temsil etme rolüdür. Okul müdürlerinin yönetim rollerinin olmazsa olmaz olduğunu ifade eden katılımcı görüşlerine göre, “okul müdürü olmazsa okulda karmaşa ve düzensizlik olabileceği” belirtilmiştir. İkincisi; eğitim paydaşları arasında iletişimi ve iş birliğini sağlama ile personeli motive etmeyi içeren iletişim ve iş birliği rolüdür. Öğretmenliğin iş birliği gerektiren bir meslek olduğuna dikkat çeken katılımcılara göre, okul müdürü öğretmenleri motive etmesi ve öğretmen, veli ve öğrenci arasında iş birliğini sağlaması gerekmektedir. Üçüncüsü; eğitim-öğretim için uygun ortamı sağlama ile okul müfredatının uygulanmasını sağlamayı içeren öğretimi destekleme rolüdür. Bu iki unsur, katılımcılar tarafından okul müdürünün en temel sorumlulukları biçiminde yorumlanmaktadır. Dördüncüsü; personel gelişimini destekleme ile öğrenci gelişimini desteklemeyi içeren mesleki ve akademik gelişim rolüdür. Katılımcılar, müdürünün personelin ve öğrencinin sürekli gelişimini hedeflemesi ve desteklemesi gerektiğini belirtmiştir. Beşincisi; personeli değerlendirme ile öğretim yöntemlerini değerlendirmeyi içeren izleme ve değerlendirme rolüdür. Katılımcılara göre, okul yönetiminde kritik bir rol oynadığı belirtilen izleme ve değerlendirme bir gerekliliktir.

Altıncısı; öğrenci gelişimini sağlama ile öğrenci davranışlarını ve performansını izlemeyi içeren öğrenci kontrol ve gözetim rolüdür. Bahsedilen bu roller, katılımcılar tarafından “başarının temel anahtarı” olarak nitelendirilmiştir. Yedincisi, bütçelemedir. Bir katılımcı (K50), okul müdürünün rollerinin eğitime yansımalarını şu sözlerle açıklamıştır:

“Okul müdürünün öğrenci başarısında direkt katkısı olmasa da dolaylı yoldan etkilediğini düşünüyorum. Uygun eğitim koşulları yaratma, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için bizlere destek, moral ve motivasyon sağlama, kendimizi kuruma ait hissedebilmemiz için değer görmemiz, olumlu bir iş ortamı yaratma ve hakkaniyetli iş dağılımı yapma gibi konularda destek olmaları bizler için çok önemli. Sonuçta idarecilerimiz bizlerin ihtiyaçlarını dikkate almadığında, bu durum sınıf içerisine yani öğrencilerimize yansıyor.”

İlginç bir bulgu, okul müdürünün olmaması durumunda tıpkı okul müdürünün rollerinde olduğu gibi kullanılan metaforlar ve yapılan benzetmelerdir. Bu noktada, K51 *“Nasıl ki bir harf kâtipsiz olmazsa, bir iğne ustasız olmazsa, bir çizgi bile onu çizenden bağımsız düşünülemezse bir okuldaki müdürün rolü de bu kadar önemlidir.”*, K57 *“Öğretmensiz bir sınıf nasıl ki mantıksızsa müdürsüz okul da öyle mantıksızdır.”*, K61 *“Olmazsa olmaz. Bir ülkenin başkanının olmamasını ülkeye etkileri ne olacaksa bir okulun müdürü olmazsa da aynı kaos olur.”* ve K56 *“Bir geminin hedefine ulaşması için nasıl ki belirli bir rota izlemesi gerek, öyle de okulun ulaşması gereken hedefleri gerçekleştirme noktasında okul müdürünün varlığı zaruridir.”* ifadeleriyle dikkat çekici bir biçimde görüşünü açıklamıştır. Kullanılan ifadeler ve yapılan vurgular okul müdürünün gerekliliğinin ve okul içerisindeki kritik rolünü açıkça göstermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte bir katılımcı (K59) mevcut eğitim anlayışıyla okul müdürünün rolüne ilişkin çatışmaya şu sözlerle dikkat çekmiştir:

“Sınıf içinde ve eğitim anlayışımızda yapılandırmacı ve öğrenci odaklı sisteme geçmemize rağmen ne yazık ki okul yönetiminde bu çağdaşlaşmanın etkisini göremiyorum. Öğretmenler ne kadar eğitiminde demokratik sınıf yönetim şekillerini uygulamaya çalışsa da kendi dahil olduğu okul yönetim zincirinde hala eski ve geleneksel yöntemlere bağlı olmaktan kurtulamamıştır. Okul yönetiminin başı müdürdür ve gereklidir. Ancak bu yönetimde tepkisel ve önlemsel olmaya odaklanmayı bırakmadıkları müddetçe bütünsel anlamda eğitimde değişiklik zorlaşacaktır.”

Tema 3. Karar verme süreci ve kararların iletilmesi. Bu alt tema altında okulda karar verme süreci ve kararların iletilmesine ilişkin öğretmen görüşleri ortaya

konmuştur. Karar verme süreci ve kararların iletilmesi teması üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20

Karar Verme Süreci ve Kararların İletilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Al Temalar	Kategoriler & Kodlar
Karar Verme Süreci	Etkileşimli tartışmalar aracılığıyla
	Öğretmenlere danışılarak
	Okul yönetimi tarafından
	Okul müdürü tarafından
Kararların İletilmesi	Okul müdürü tarafından
	• Toplantılar
	• Bireysel görüşmeler
	• Sosyal ağlar (e-posta, whatsapp)
	• Yazılı talimatlar
	Müdür yardımcısı aracılığıyla

Okuldaki karar verme süreci katılımcı görüşlerine göre dört farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki; okuldaki kararların okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler ile birlikte “etkileşimli tartışmalar” aracılığıyla alınmasıdır. Katılımcılar, karar süreçlerinin kararın türüne göre değiştiğini, alınacak kararlarda belirli durumlarda katılımcı bir karar verme benimsendiğini vurgulamaktadır. İkincisi, kararların uygulamaya geçmeden önce öğretmenlere danışılması yönetimidir. Buna göre, okul müdürü son aşamada genellikle kararların uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlere danışır ve görüşlerini alır. Üçüncüsü, kararların müdür, müdür yardımcısı ve zaman zaman komite (zümre, okul kurulları vb.) üyelerinin arasında bulunduğu okul yönetimi tarafından alınmasıdır. Bir katılımcı (K50) bu süreci şu sözlerle açıklamıştır: *“Alınacak karar tüm okulu ilgilendiriyorsa toplantı oylama yoluyla, belirli bir zümreyi ilgilendiriyor ise o zümrenin fikri alınarak kararlar alınır. Kısaca görev yaptığım okulda genellikle kararlar demokratik yollarla alındığını diyebiliriz.”* Dördüncüsü, doğrudan okul müdürü tarafından alınan kararlardır. Okuldaki karar verme süreçlerinin genellikle otokratik bir yönetim tarzı izlemesi ve öğretmenlerin karar verme süreçlerinde oldukça pasif ve sınırlı bir role sahip olması tüm katılımcıların ortak noktasıdır. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin görüşleri alınsa dahi okul müdürünün sıklıkla kendi kararlarını

uygulaması gösterilmektedir. Bununla birlikte, birçok katılımcı tarafından vurgulanan bir başka ortak nokta ise okul müdürünün karar verme noktasındaki rolünün oldukça sınırlı olduğudur. Bu durumun sebebi bir katılımcı (K58) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: *“Önem arz eden kararlar çoğunlukla okul yönetimince değil, Bakanlık tarafından alınır. Daha az önemli kararlar müdür tarafından, diğer idarecilerle istişare yoluyla alınır.”* Son olarak katılımcılar, okulda alınan kararlara ilişkin itiraz sürecinin açık olduğunu ancak kalabalık alanlarda yapılan itirazların okul müdürünce hoş karşılanmadığı, bunun yerine bireysel olarak yüz yüze görüşme yapmanın daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Okulda alınan kararların iletilmesi katılımcı görüşlerine göre iki farklı biçimde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki; toplantılar, bireysel görüşmeler, sosyal ağlar (e-posta, whatsapp), yazılı talimatlar aracılığıyla doğrudan okul müdürü tarafından iletilmesidir. Bu noktada bazı katılımcılar; toplantıların öğretmenlerin görüşlerini açıklamasına fırsat sunduğuna, sosyal ağların hızlı ve pratik olduğuna ve son olarak da yazılı talimatların bazı avantajlarına dikkat çekmiştir. Katılımcı görüşlerine göre, sosyal ağlar her ne kadar hızlı ve pratik olsa da bunun ayrıca resmi bir yöntemle iletilmesi gerekmektedir. Bir katılımcı (K57) sosyal ağlar üzerinden bilgilendirilmeden duyduğu rahatsızlığı şu şekilde açıklamıştır: *“Öğretmenlik mesleğinin profesyonellik yönüne hiç uymuyor. Dedikodu amacıyla bile kullanılan bir platformdan bilgilendirme almak çok etkili olmuyor. Ayrıca kendimi sürecin dışında bırakılmış olarak değerlendiriyorum. Fikirlerimizin sorulmaması kötü bir durum elbette bizler sadece yapılan bilgilendirmelere uyuyoruz.”* İkincisi, kararların müdür yardımcısı aracılığıyla iletilmesidir. Bu noktada, katılımcılar alınan kararların müdür yardımcısı tarafından iletilindiğini, bu yöntemin okul ortamı içerisinde aktif olarak kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar, okul yönetimi tarafından alınan kararlar konusunda kendilerine bilgilendirme yapılmadığı ya da geç bilgilendirme yapıldığı noktasında duydukları rahatsızlıkları dile getirmiştir.

Tema 4. Kabul alanının örgütsel öncülleri. Bu alt tema altında, öğretmenlerin kabul alanının örgütsel öncüllerine ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Kabul alanının örgütsel öncülleri temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21

Kabul Alanının Örgütsel Öncüllerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Kategoriler
Bireysel faktörler	Kararın doğruluğuna ilişkin inanç Kişisel özellikler ve mesleki deneyimler Mesleki bağlılık
Örgütsel faktörler	Okul iklimi Çalışma koşulları Dışsal motivasyon Kararın türü Kararın uygulanabilirliği Kararın alınma ve iletilme biçimi
Kişilerarası faktörler	Diğer öğretmenlerin görüşleri Sendikanın görüşleri Okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi Okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri

Katılımcılar, okul müdürlerinin ilettiği kararları ve yönetsel talepleri olumlu ya da olumsuz karşılamalarında üç farklı faktörün belirleyici olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki; kararın doğruluğuna ilişkin inanç, kişisel özellikler ve mesleki deneyimler ile mesleki bağlılığı içeren bireysel faktörlerdir. Kararın doğruluğuna ilişkin inanç noktasında katılımcılar, alınan kararları çoğunlukla kurumun, öğrencinin ve personelin lehine olduğu için olumlu karşıladıklarını ifade etmiştir. Bu noktada, K61 *“Bu durum konunun içeriğine ve durumuna göre değişkenlik gösterebiliyor olsa da genel itibarıyla olumlu, öğrenci odaklı ve yapılması gereken iş etiğine uygun bulduğum, işten kaçmayacak aynı zamanda adaleti koruyacak biçimde bir yaklaşımda olurum.”* ifadesiyle bazı katılımcılar tarafından da dile getirilen kararın doğruluğuna ilişkin inancın kararların kabulünde belirleyici olduğunu açıklamıştır. Buna karşın, bazı katılımcılar ise okul müdürünün ilettiği kararı sorguladıkları ve bunu zaman zaman okul müdürüne dile getirdiklerini belirtmiştir. Kişisel özellikler ve mesleki deneyimler noktasında katılımcılar, genellikle kabullenici bir yaklaşımları olduğunu ayrıca son söz hakkının okul müdüründe olduğunu düşündükleri için iletilen kararları saygı çerçevesinde olumlu karşıladıklarını belirtmiştir. Mesleki bağlılık noktasında katılımcılar, zaman zaman alınan kararları mesleklerine olan bağlılıktan dolayı kabul ettiklerini ifade etmiştir.

İkincisi; okul iklimi, çalışma koşulları, dışsal motivasyon, kararın türü, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimini içeren örgütsel faktörlerdir. Okul iklimi noktasında katılımcılar, kararları kabul etmeleri ya da reddetmeleri üzerinde okulun içerisinde bulunduğu atmosferin önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları olumlu bir atmosfer varsa bunu bozmamak için itiraz edecekleri kararları sorgulamadan kabul ettiklerini ifade etmiştir. Çalışma koşulları noktasında katılımcılar, okul müdürünün yönetiminde kurumun sunduğu çalışma koşullarının (maddi imkanlar, okulun fiziksel koşulları, öğrenci başarısı vb.) kararların kabul kabulü üzerinde önemli bir rol oynadığı görüşündedir. Bu görüşü bildiren katılımcılar, mevcut okuldaki koşullar ile alternatifleri arasında sürekli kıyas yaptıklarını, bunun da kararların kabulü ya da reddi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Dışsal motivasyon boyutunda katılımcılar, özellikle ekstra iş yükü getiren kararlarda dışsal motivasyona (maddi ya da manevi) ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Kararın türü noktasında katılımcılar, idari ve mali kararlara karşı daha esnek iken mesleki (akademik) kararlara karşı daha sınırlı bir kabule sahiptir. Kararın uygulanabilirliği boyutunda katılımcılar, okul müdürü tarafından alınan ani ve köklü değişiklikleri uygulama noktasındaki zorluklarını düşünerek kabul etmekte zorlandıklarını dile getirmiştir. Kararın alınması ve iletilmesi noktasında katılımcılar, kararları olumlu ya da olumsuz olarak kabul etmelerinde bireysel ya da katılımcı bir şekilde karar almanın etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca birçok katılımcı, kararların gerekçeli olarak açıklanmasının kararların kabulünde etkili olduğunu görüşündedir.

Üçüncüsü; diğer öğretmenlerin görüşleri, sendika görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerilerini içeren kişilerarası faktörlerdir. Diğer öğretmenlerin görüşü noktasında katılımcılar, karara ilişkin tutumlarını sıklıkla diğer öğretmenlerin görüşlerinin etkilediğini belirtmiştir. Sendika görüşleri boyutunda katılımcılar, nadiren de olsa kararları kabul etmeleri ya da reddetmeleri üzerinde sendikanın görüşlerinin etkili olabildiğini ifade etmiştir. Okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi noktasında katılımcılar, okul müdürünün saygılı, nezaket sahibi, adil, tarafsız ve tutarlı olması gibi bazı kişisel özelliklerinin ve mesleki deneyiminin kararın kabulünde etkili olduğunu belirtmiştir. Okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri noktasında katılımcılar, okul müdürünün öğretmenlere yaklaşımlarının ve

kullandığı üslubun kararların kabulünde kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Bir katılımcı (K53) alınan kararların kabulü noktasındaki düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bir talep neden, gerekçe ve işleniş esasları açısından ayrıntılı bir şekilde açıklandığında bunu büyük oranda olumlu şekilde karşılıyorum. Okulun yönetim açısından tüm öğretmen ve öğrencilere karşı eşit mesafede durması gerekiyor. Eğer bir durumun veya talebin sonuçları kişilere göre değişiyorsa olumsuz olarak karşılarım. Ayrıca bu olumsuzluk yönetsel talepleri uygulamaya kalksam dahi çok isteksiz olmama neden oluyor.”

Tema 5. Kabul alanının örgütsel sonuçları. Bu alt tema altında, öğretmenlerin kabul alanının örgütsel sonuçlarına ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Kabul alanının örgütsel sonuçları temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 22’de yer verilmiştir.

Tablo 22

Kabul Alanının Örgütsel Sonuçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Kategoriler
Bireysel faktörler	Moral
	Motivasyon
	İş doyumu
	Mesleki bağlılık
	Mesleki performans
	Mesleki etkililik ve verimlilik
	Mesleki tükenmişlik
	Ödül ve ceza
	İş stresi
	Dışlanma
Örgütsel faktörler	Kurumdan ayrılma
	Okul iklimi
	Örgütsel bağlılık
	Örgütsel performans
	Örgütsel uyum
	Örgütsel etkililik ve verimlilik
Kişilerarası faktörler	İş birliği ve çatışma
	Düzen ve disiplin
	Okul müdürünün meşruiyeti
	Veli ve öğrenci memnuniyeti

Katılımcılar, okul müdürlerinin iletlediği kararları olumlu ya da olumsuz karşılamaları sonucunda üç farklı faktörün ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunlardan ilki; moral, motivasyon, iş doyumunu, mesleki bağıllık, mesleki performans, uyum, etkililik ve verimlilik, mesleki tükenmişlik, ödöl ve ceza, iş stresi, dışlanma ile kurumdun ayrılmayı içeren bireysel faktörlerdir. Moral noktasında katılımcılar, okul müdürünün özellikle kendileri ve öğrencileri lehine veya aleyhine aldığı kararların moralleri üzerinde etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Motivasyon noktasında katılımcılar, alınan kararların beklentileri ve uygunluğu doğrultusunda kendilerini motivasyon açısından olumlu ya da olumsuz etkileyebildiğini belirtmiştir. İş doyumunu noktasında katılımcılar, okul müdürünün aldığı kararların kendi özerkliklerini koruması ve eğitim-öğretim süreçlerine katkı sunması ölçüsünde iş doyumlarına etki edebildiğini ifade etmiştir. Mesleki bağıllık noktasında katılımcılar, alınan kararların doğruluğuna ilişkin inançlarının ve uygulamadaki yansımalarının mesleki bağıllıkları üzerinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Mesleki performans noktasında katılımcılar, özellikle eğitim ve öğretimi doğrudan ilgilendiren kararların mesleki performanslarını etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Mesleki etkililik ve verimlilik noktasında katılımcılar, alınan kararların özellikle uygulanabilirliğinin ve doğruluğunun mesleki etkililik ve verimlilik üzerinde etkili olduğu görüşündedir. Mesleki tükenmişlik noktasında katılımcılar, alınan kararların beklentilerine bağılı olarak kendilerini psikolojik açıdan olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Ödöl ve ceza noktasında katılımcılar, okul müdüründen iletilen kararları kabul etmelerinin ya da reddetmelerinin kendileri açısından olumlu ve olumsuz etkiler doğurabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılar bu noktada daha çok okul müdürünün yaptırım gücüne dikkat çekmiştir. İş stresi noktasında katılımcılar, özellikle bazı nedenlerden dolayı uygulanması zor olan kararların kendilerinde stres yarattığını belirtmiştir. Bu doğrultuda bazı katılımcılar ise alınan kararların kendilerinde memnuniyetsizlik yaratabildiğini belirtmiştir. Dışlanma noktasında katılımcılar, kararlara itiraz ettikleri ve reddettikleri takdirde okul müdürü tarafından dışlandıklarını ve bu süreçte okul müdürüyle iletişim kopukluğu yaşadıklarını belirtmiştir. Kurumdan ayrılma noktasında katılımcılar, okul müdürü tarafından iletilen ve kendilerince uygun olmayan kararların bir süre sonra kurumdan ayrılmaya neden olabildiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı (K49) bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Okullarda bu tür hakları aramaya çalıştığınız takdirde başka okullarda da benzer kararların alındığı, eğer memnun olmadığınız bir durum varsa başka bir okulda çalışabileceğiniz belirtiliyor. Dolayısıyla alınan kararları istemeseniz dahi uygulamak zorunda kalıyorsunuz. Şayet uygulamazsanız önce okul yönetimi tarafından dışlanıyorsunuz. Zamanla okul yönetimiyle aranız giderek açılıyor ve en sonunda çözümü kurumdan ayrılmada görüyorsunuz. Yani bu tür konularda topun ucunda olan hep öğretmenler oluyor.”

İkincisi; okul iklimi, örgütsel bağlılık, örgütsel performans, örgütsel uyum, örgütsel etkililik ve verimlilik, işbirliği ve çatışma ile düzen ve disiplini içeren örgütsel faktörlerdir. Okul iklimi noktasında katılımcılar, alınan kararların yansımalarının okul atmosferini etkilediği ve alınan kararın niteliğine okul atmosferini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği görüşündedir. Örgütsel bağlılık noktasında katılımcılar, alınan kararın kendilerinde yarattığı etkiye bağlı olarak bağlılıklarını etkileyebileceğini ifade etmiştir. Örgütsel performans noktasında katılımcılar, okul müdürünün aldığı kararların öğretmenlerin kabul etmesi ya da reddetmesine bağlı olarak kurumun performansını etkileyebileceği belirtmiştir. Örgütsel uyum noktasında katılımcılar, okul müdürünün kararı alma biçiminin ve davranışlarının öğretmenler arasında uyumun gelişmesine katkı sunduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı (K52) *“Toplantılarda çay ve kek ikramıyla, mantıklı sebepleri görüşürüz. Herkes fikrini söyler. Mantıklı ve demokratik bir karar alınır. Bunu yaparken herkese eşit durması, söz hakkı tanıyıp önemsemesi, kimseyi yermemesi, herkesin daha uyumlu olmasını sağlar.”* ifadesiyle bu konudaki görüşlerini açıklamıştır. Örgütsel etkililik ve verimlilik noktasında katılımcılar, okul müdürü tarafından alınan bazı kararların kurumun bir bütün olarak etkililiğini ve verimliliğini etkilediğini vurgulamıştır. İş birliği ve çatışma noktasında katılımcılar, öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerden dolayı kabul edilmeyen ya da zorla kabul edilen kararların okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iş birliğini zayıflattığını ve zaman zaman çatışmalara neden olduğunu ifade etmiştir. Düzen ve disiplin noktasında katılımcılar, okul müdürünün verdiği kararların, öğretmenlerin karara olumlu ya da olumsuz yaklaşımlarına bağlı olarak okulun düzenini ve disiplinini etkileyebileceğini belirtmiştir.

Üçüncüsü; okul müdürünün meşruiyeti, okul müdürünün kendini gerçekleştirmesi ile veli ve öğrenci memnuniyetini içeren kişilerarası faktörlerdir. Katılımcılar, okul müdürünün meşruiyetine ilişkin olarak, okul müdürü tarafından alınan kararların belirli bir süreçte okul müdürünün meşruiyetini etkileyebileceğini belirtmiştir. Katılımcılar, okul müdürünün aldığı kararların öğretmenler tarafından

kabulünün ya da reddinin okul müdürünün meşruiyet kazanımı ve kaybı noktasında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Veli ve öğrenci memnuniyeti noktasında katılımcılar, okul müdürünün aldığı kararların öğretmenler nezdinde uygunluğuna göre olumlu ya da olumsuz olarak öğrenci ve veli memnuniyetine yansiyebileceğini belirtmiştir. Bir katılımcı (K64) bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Müdür aldığı kararlarda öğretmenlerin görüşlerini göz ardı ederse ve öğretmenlerde mutsuzluk hakimse o kurum iflas etmiştir. Öğretmenler mutlu değilse eğitim-öğretimin sağlıklı yürümesi mümkün değil diye düşünüyorum. Çünkü, öğretmen okulda öğrenci ve veli arasında köprü konumundadır. Öğretmenlerin mutsuzluğu öğrenci ve veliye yansır ve bir süre sonra başa çıkılamayacak boyutta şikayetler başlar.”

Farklı Ülke Örneklerindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında Frankfurt/Almanya, New Jersey/ABD, Akra/Gana ve İstanbul/Türkiye’den elde edilen verilerden hareketle bir durum karşılaştırması yapılmıştır. Durum karşılaştırmasında, durumlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları daha derinlemesine ortaya koyabilmek amacıyla dört farklı durumdan elde edilen tüm temalara, alt temalara, kategorilere ve kodlara yer verilmiştir. Ayrıca bu benzerlikler ve farklılıklar ilgili temalar altında görselleştirilerek tablo biçiminde sunulmuştur.

Tema 1. Okul müdürünün yetkisi. Bu tema altında, dört farklı ülkedeki öğretmenlerin okul müdürünün yetkisini algılama biçimi, yetki kaynağı ve yetki kullanımına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı bir şekilde ortaya konmuştur. İlk olarak, okul müdürünün yetkisi temasını oluşturan yetki kaynağı alt teması üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 23

Okul Müdürünün Yetkisine Kaynağına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Almanya	ABD	Gana	Türkiye	Kategoriler & Kodlar
Yetki Kaynağı	√	√	√	√	Formel güç (Mevzuat)
	√	√	√	√	Uzmanlık gücü (Mesleki yeterlik ve deneyim)
	√	√	√	√	Karizma gücü
	√	√	√	√	- Liderlik becerileri - İletişim becerileri

√	√	√	• Kişilik ve karakter
		√	√ Zorlayıcı güç
		√	√ • Kontrol/Denetim
		√	√ Geleneksel güç
		√	√ • Yaş
		√	√ • Üste duyulan saygı ve nezaket
√	√		Okul iklimi
√	√		• Düzen ve disiplin
√	√		• Okul müfredatının ve politikasının uygulanması
√	√	√	√ Eğitim paydaşları
√	√	√	√ • Müdür yardımcısı
	√		• Okul kurulu üyeleri
√			• Yönetici (Administrator)
√	√	√	√ • Öğretmen
√	√		• Öğrenci
√	√	√	√ • Veli
			√ • Sendika

Okul müdürlerinin yetki kaynakları arasında formel güç (mevzuat), uzmanlık gücü (mesleki yeterlik ve deneyim) ve karizma gücü kategorisinde yer alan iletişim becerileri dört ülkede de yer alan katılımcılar tarafından ortak bir şekilde ifade edilmiştir. Öte yandan, karizma gücü içerisinde yer alan liderlik becerileri sadece ABD'deki katılımcılar tarafından; kişilik ve karakter Almanya, ABD ve Türkiye'deki katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Zorlayıcı güç (kontrol/denetim) ile geleneksel güç (yaş, üste duyulan saygı ve nezaket) kategorileri Gana ve Türkiye'deki; okul iklimi kategorisi (düzen ve disiplin, okul müfredatının ve politikasının uygulanması) ise Almanya ve ABD'deki katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Son olarak, eğitim paydaşları içerisinde yer alan müdür yardımcısı, öğretmen ve veli dört ülkede de yer alan katılımcılar tarafından ortak şekilde belirtilmiştir. Okul kurulu üyeleri sadece ABD'deki katılımcılar tarafından; yönetici sadece Almanya'daki katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğrenci Almanya ve ABD'deki katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Sendika ise sadece Türkiye'deki katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Okul müdürünün yetkisi temasını oluşturan yetki tanımları alt teması üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 24'te yer verilmiştir.

Tablo 24

Okul Müdürünün Yetkisinin Tanımına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Almanya	ABD	Gana	Türkiye	Kategoriler & Kodlar
Yetki Tanımları	√	√			Kişilik ve karakter
	√				• Doğruluk
	√	√			• Adalet
	√	√			• Karizma
	√	√			• Güvenirlik
	√	√			• Kararlılık
	√	√	√		Destek ve gelişim
	√	√	√	√	Karar verme
			√		Yönlendirme
	√	√	√		Beceri ve yetkinlik
	√	√			• Profesyonel davranış
	√	√			• Şeffaflık ve hesap verilebilirlik
			√		• Problem çözme
				√	Etki ve uyum
			√		• Uyulması gereken temel kurallar
				√	• Verilen emri yerine getirme
	√	√	√	√	Kontrol ve disiplin
	√	√			• Yapı ve düzen oluşturma
			√	√	• Görev ve sorumluluk tanımlama
				√	• Yetkisinin kabulünü sağlama
			√	√	Değerlendirme
	√	√	√	√	İş birliği ve koordinasyon

Okul müdürünün yetkisini algılama biçimi dört ülkede yer katılımcılara göre birçok noktada birbirinden farklılaşmaktadır. İlk olarak kişilik ve karakter

kategorisinde Almanya'daki ve ABD'deki katılımcılara göre; adalet, karizma, güvenilirlik ve kararlılık ortak biçimde dile getirilmiştir. Bu kategori içerisinde ABD'deki katılımcılardan farklı olarak, Almanya'daki katılımcılar doğruluk ifadesinde bulunmuştur. Destek ve gelişim kategorisi; Almanya, ABD ve Gana'daki katılımcılar tarafından ortak bir şekilde ifade edilmiştir. Karar verme kategorisi ise dört ülkede de ortak bir şekilde vurgulanmıştır. Yönlendirme kategorisi sadece Gana'daki katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Beceri ve yetkinlik ise Almanya, ABD ve Gana'daki katılımcılar tarafından ortak şekilde ifade edilmiştir. Bu kategori içerisinde yer alan profesyonel davranış ile şeffaflık ve hesap verebilirlik Almanya ve ABD'deki katılımcılar tarafından ifade edilirken; problem çözme ise Gana'daki katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Etki ve uyum kategorisinde yer alan uyulması gereken temel kurallar Gana'daki katılımcılar tarafından; verilen emri yerine getirme ise Türkiye'deki katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Kontrol ve disiplin kategorisi dört ülkedeki katılımcılar tarafından ortak olarak belirtilmiştir. Bu kategoride yer alan yapı ve düzen oluşturma Almanya ve ABD'deki katılımcılar tarafından; görev ve sorumluluk tanımlama ise Gana ve Türkiye'deki katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Son olarak, yetkisinin kabulünü sağlama sadece Türkiye'deki katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Değerlendirme kategorisi, Gana ve Türkiye'deki katılımcılar tarafından belirtilmiştir. İş birliği ve koordinasyon ise dört ülkede yer alan katılımcılar tarafından ortak şekilde ifade edilmiştir.

Okul müdürünün yetkisi temasını oluşturan yetkinin kullanılmasını zorlaştıran nedenler alt teması üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 25

Okul Müdürünün Yetkisini Kullanmasını Zorlaştıran Nedenlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Almanya	ABD	Gana	Türkiye	Kategoriler & Kodlar
Yetkinin Kullanılmasını Zorlaştıran Nedenler	√	√	√	√	Okul yönetiminden ve sisteminden kaynaklanan sınırlamalar
	√	√	√	√	• Bürokratik talepler
	√	√	√		• Okul kurulu üyeleri
	√	√	√	√	• Okul-aile birliği
			√	√	• Okulun mali ve fiziki durumu
	√	√	√	√	Eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalar

√		√	√	Personelin sorumluluklarını yerine getirmedeki isteksizliği
√	√	√	√	Personelin beklentileri
√	√	√		Personelin güven eksikliği
√	√	√		Veli ve öğrencilerin beklentileri
			√	Sendika baskısı
√	√	√	√	Okul müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalar
√	√	√	√	İş birliğini sağlayamama
√	√	√	√	İletişim yetersizliği
√	√	√	√	Personel arasındaki koordinasyonu sağlayamama
	√	√	√	Personele adil ve eşit davranmama
	√	√	√	Bilgi ve deneyim eksikliği

Okul müdürünün yetkisini kullanmasını zorlaştıran nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri dört ülkede de temel olarak bir benzerlik taşımaktadır. Buna göre, dört ülkede ortak şekilde okul yönetiminden ve sisteminden kaynaklanan sınırlamalar, eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalar ile okul müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalar bulunmaktadır. Okul yönetiminden ve sisteminden kaynaklanan sınırlamalar kategorisinde yer alan bürokratik talepler dört ülkede yer alan katılımcılar tarafından ortak olarak vurgulanmıştır. Okul kurulu üyeleri ve okul-aile birliği ise Almanya, ABD ve Gana'daki katılımcılar tarafından okul yönetiminden sisteminden kaynaklanan sınırlamalar olarak ifade edilmiştir. Almanya ve ABD'deki katılımcılardan farklı olarak, Gana ve Türkiye'deki katılımcılar okulun mali ve fiziki durumunun önemli bir sınırlama olduğu görüşündedir. Eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalar kategorisinde yer alan personelin beklentileri dört ülkede ortak biçimde vurgulanmıştır. Personelin güven eksikliği ile veli ve öğrenci beklentileri Almanya, ABD ve Gana'daki katılımcılar tarafından eğitim paydaşlarından kaynaklanan sınırlamalar olarak ifade edilmiştir. Personelin sorumsuzluğunu yerine getirmedeki isteksizliği ise Almanya, Gana ve Türkiye'deki katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu kategori içerisinde yer alan sendika baskısı ise sadece Türkiye'deki katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Okul

müdürünün yönetim anlayışından kaynaklanan sınırlamalar kategorisinde yer alan iş birliğini sağlayamama, iletişim yetersizliği ve personel arasındaki koordinasyonu sağlayamama dört ülkede yer alan katılımcılar tarafından ortak olarak vurgulanmıştır. Personele adil ve eşit davranmama ile bilgi ve deneyim eksikliği ise ABD, Gana ve Türkiye'deki katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Tema 2. Okul müdürünün rolü. Bu alt tema altında, okul müdürünün rolüne ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Okul müdürünün rolü alt temasında oluşan katılımcı görüşlerine Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26

Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Almanya	ABD	Gana	Türkiye	Kategoriler & Kodlar
Okul Müdürünün Rolü	√	√	√	√	Yönetim ve temsil etme
	√	√	√	√	• Karar verme
	√	√	√	√	• Planlama
	√	√	√	√	• Yönlendirme
	√		√	√	• Görev paylaşımını sağlama
	√	√	√	√	• Koordinasyonu sağlama
		√			• Rol model olma
		√			• Hedefleri gerçekleştirme
			√	√	• Değişim ve gelişimi sağlama
	√	√		√	• Düzen ve işleyişi sağlama
	√	√	√	√	• Okulu temsil etme
	√	√	√	√	İletişim ve iş birliği
	√	√	√	√	• Eğitim paydaşları arasında iletişimi ve iş birliğini sağlama
		√	√		• Personel görüşlerini dikkate alma

	√	√	√	• Personeli motive etme
√	√	√	√	Öğretimi destekleme
√	√	√	√	• Eğitim-öğretim için uygun ortamı sağlama
√	√	√	√	• Okul müfredatının uygulanmasını sağlama
	√			• Okul müfredatını geliştirme
√	√	√	√	Mesleki ve akademik gelişim
√	√	√	√	• Personel gelişimini destekleme
√	√	√	√	• Öğrenci gelişimini destekleme
√	√	√	√	İzleme ve değerlendirme
	√	√	√	• Personeli değerlendirme
√	√	√	√	• Öğretim yöntemlerini değerlendirme
√	√	√	√	Öğrenci kontrol ve gözetimi
		√	√	• Öğrenci gelişimini sağlama
√	√	√	√	• Öğrenci davranışlarını ve performansını izleme
√	√	√	√	Bütçeleme

Okul müdürünün yetki kaynağına ilişkin katılımcı görüşleri dört ülkede de büyük bir benzerlik taşımaktadır. Buna göre dört ülkede yer alan katılımcılar, okul müdürünün rolünü yedi farklı şekilde yorumlamıştır. İlk olarak yönetim ve temsil etme kategorisinde yer alan karar verme, planlama, yönlendirme, koordinasyonu sağlama ve okulu temsil etme dört ülkedeki katılımcılar tarafından ortak bir şekilde vurgulanmıştır. Bu kategoride yer alan görev paylaşımını sağlama Almanya, Gana ve Türkiye'deki katılımcılar; rol model olma ve hedefleri gerçekleştirme sadece ABD'deki katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Yine bu kategoride yer alan değişim ve gelişimi sağlama Gana ve Türkiye'deki; düzen ve işleyişi sağlama Almanya, ABD

ve Türkiye'deki katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. İletişim ve iş birliği kategorisinde yer alan eğitim paydaşları arasında iletişimi ve iş birliğini sağlama dört ülkedeki katılımcılar tarafından ortak bir şekilde ifade edilmiştir. Bu kategoride yer alan personel görüşlerini dikkate alma ABD ve Gana'daki; personeli motive etme ABD, Gana ve Türkiye'deki katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öğretimi destekleme kategorisinde yer alan eğitim-öğretim için uygun ortamı sağlama ve okul müfredatının uygulanmasını sağlama dört ülkedeki katılımcılar tarafından ortak bir şekilde vurgulanmıştır. Bu kategoride yer alan okul müfredatını geliştirme sadece ABD'deki katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Mesleki ve akademik gelişim kategorisinde yer alan personel gelişimini destekleme ve öğrenci gelişimini destekleme dört ülkedeki katılımcılar tarafından ortak olarak ifade edilmiştir. İzleme ve değerlendirme kategorisinde yer alan personeli değerlendirme ABD, Gana ve Türkiye'deki; öğretim yöntemlerini değerlendirme dört ülkedeki katılımcılar tarafından ortak bir şekilde dile getirilmiştir. Öğrenci kontrol ve gözlemi kategorisinde yer alan öğrenci gelişimini sağlama Gana ve Türkiye'deki; öğrenci davranışlarını ve performansını izleme dört ülkedeki katılımcılar tarafından ortak olarak belirtilmiştir. Bütçeleme kategorisi ise dört ülkedeki katılımcılar tarafından ortak bir şekilde vurgulanmıştır.

Tema 3. Karar verme süreci ve kararların iletilmesi. Bu alt tema altında okulda karar verme süreci ve kararların iletilmesine ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Karar verme süreci ve kararların iletilmesi teması üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 27'de yer verilmiştir.

Tablo 27

Karar Verme Süreci ve Kararların İletilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Almanya	ABD	Gana	Türkiye	Kategoriler & Kodlar
Karar Verme Süreci	√	√	√	√	Etkileşimli tartışmalar aracılığıyla
	√	√	√	√	Öğretmenlere danışılarak
	√	√	√	√	Okul yönetimi tarafından
	√	√	√	√	Okul müdürü tarafından
Kararların İletilmesi	√	√	√	√	Okul müdürü tarafından
	√	√	√	√	• Toplantılar
	√	√	√	√	• Bireysel görüşmeler

√	√	√	√	• Sosyal ağlar (e-posta, whatsapp)
√	√	√	√	• Yazılı talimatlar
√	√	√	√	Müdür yardımcısı aracılığıyla
√				Sekretarya aracılığıyla

Okuldaki karar verme sürecine ilişkin katılımcı görüşleri dört ülkede temel olarak büyük bir benzerlik taşısa da bazı yönleriyle birbirinden ayrılmaktadır. Buna göre dört ülkede yer alan katılımcılar karar verme sürecini; etkileşimli tartışmalar aracılığıyla, öğretmenlere danışılarak, okul yönetimi tarafından ve okul müdürü tarafından olmak üzere dört farklı şekilde yorumlamıştır. İlk olarak Almanya’da ve ABD’deki katılımcılara göre, okuldaki karar verme süreci çoğunlukla etkileşimli tartışmalar aracılığıyla ve öğretmenlere danışılarak alınmaktadır. Bununla birlikte, okul yönetimi ve özellikle de okul müdürü tarafından tek taraflı olarak alınan kararlar son derece sınırlıdır. Gana’daki katılımcılara göre karar verme süreci alınacak kararın türüne göre değişmekle birlikte, okul müdürü daha çok tek taraflı karar alma ve kararın uygulama aşamasından önce öğretmenlere danışma yöntemini benimsemektedir. Türkiye’deki katılımcılara göre ise karar verme sürecinde okul müdürü daha etkin bir rol oynamakta ve genellikle kararları tek taraflı olarak almaktadır.

Okuldaki kararların iletilmesi sürecine ilişkin katılımcı görüşleri dört ülkede temel olarak bir benzerlik taşımakla birlikte, belirli noktalarda birbirinden farklılaşmaktadır. Kararların iletilmesi süreci dört ülkedeki katılımcılara göre, okul müdürü tarafından ve müdür yardımcısı aracılığıyla gerçekleşmektedir. İlk olarak, kararların okul müdürü tarafından iletilmesi dört ülkedeki katılımcılara göre; toplantılar, bireysel görüşmeler, sosyal ağlar, yazılı ve sözlü talimatlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bununla birlikte, Gana ve Türkiye’deki müdür yardımcılarının kararın iletilmesi noktasında Almanya ve ABD’deki müdür yardımcılarının göre daha aktif bir rol oynamaktadır. Son olarak, Almanya’daki katılımcılara göre, okul müdürü zaman zaman bazı kararları sekretarya aracılığıyla iletmeyi tercih etmektedir. Bunlara ek olarak, dört ülkedeki katılımcılar hem yüz yüze görüşmeler (toplantılar veya bireysel görüşmeler) hem de yazılı bilgilendirmeler (sosyal ağlar veya yazılı talimatlar) aracılığıyla bilgilendirmenin uygun olacağını belirtmiştir. Bu noktada,

Almanya ve ABD'deki katılımcılar okul müdürünün genellikle zamanında bilgilendirme yaptığını belirtirken; Gana ve özellikle de Türkiye'deki katılımcılar bu konuda sıklıkla sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Tema 4. Kabul alanının örgütsel öncülleri. Bu alt tema altında, öğretmenlerin kabul alanının örgütsel öncüllerine ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Kabul alanının örgütsel öncülleri temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 28'de yer verilmiştir.

Tablo 28

Kabul Alanının Örgütsel Öncüllerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Almanya	ABD	Gana	Türkiye	Kategoriler
Bireysel faktörler	√	√	√	√	Kararın doğruluğuna ilişkin inanç
	√	√	√	√	Kişisel özellikler ve mesleki deneyimler
			√	√	Mesleki bağlılık
Örgütsel faktörler	√	√	√	√	Okul iklimi
	√	√	√	√	Çalışma koşulları
				√	Dışsal motivasyon
	√	√			Hedef ve amaç birliği
	√	√			Güven
	√	√	√	√	Kararın türü
	√	√	√	√	Kararın uygulanabilirliği
	√	√	√	√	Kararın alınma ve iletilme biçimi
	√	√	√	√	Diğer öğretmenlerin görüşleri
Kişilerarası faktörler	√	√	√		Okul-aile birliğinin görüşleri
			√	√	Sendikanın görüşleri
	√	√	√	√	Okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi
	√	√	√	√	Okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri

Okul müdürlerinin ilettiği kararlara ve yönetsel taleplere ilişkin katılımcı görüşleri sonucunda bireysel, örgütsel ve kişilerarası olarak üç faktör etki etmektedir. İlk olarak bireysel faktörlerde; kararın doğruluğuna ilişkin inanç ile kişisel özellikler ve mesleki deneyimler dört ülkede de ortak bir şekilde vurgulanmıştır. Bundan farklı olarak, Gana ve Türkiye'deki katılımcılar tarafından bireysel faktörler içerisinde mesleki bağlılık vurgusu yer almıştır. İkinci olarak örgütsel faktörlerde; okul iklimi, çalışma koşulları, kararın türü, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimi dört ülkede de ortak bir biçimde ifade edilmiştir. Örgütsel faktörler arasında Türkiye'deki katılımcılar tarafından farklı olarak dışsal motivasyon vurgusu yapılmıştır. Almanya ve ABD'deki katılımcılar ise hedef ve amaç birliği ile güveni dile getirmiştir. Üçüncü olarak kişilerarası faktörlerde; diğer öğretmenlerin görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri dört ülkede de ortak olarak vurgulanmıştır. Bunun dışında, Almanya, ABD ve Gana'da okul-aile birliğinin görüşleri yer alırken; Gana ve Türkiye'de sendikanın görüşleri kişilerarası faktörler arasında gösterilmiştir.

Tema 5. Kabul alanının örgütsel sonuçları. Bu alt tema altında, öğretmenlerin kabul alanının örgütsel sonuçlarına ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Kabul alanının örgütsel sonuçları temasını oluşturan üç alt tema üzerinde oluşan öğretmen görüşlerine Tablo 29'da yer verilmiştir.

Tablo 29

Kabul Alanının Örgütsel Sonuçlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alt Temalar	Almanya	ABD	Gana	Türkiye	Kategoriler
Bireysel faktörler	√	√	√	√	Moral
	√	√	√	√	Motivasyon
	√	√	√	√	İş doyumu
	√	√	√	√	Mesleki bağlılık
	√	√	√	√	Mesleki performans
	√	√	√	√	Mesleki etkililik ve verimlilik
	√	√	√	√	Mesleki tükenmişlik
				√	Ödül ve ceza
	√	√	√	√	İş stresi
				√	Dışlanma

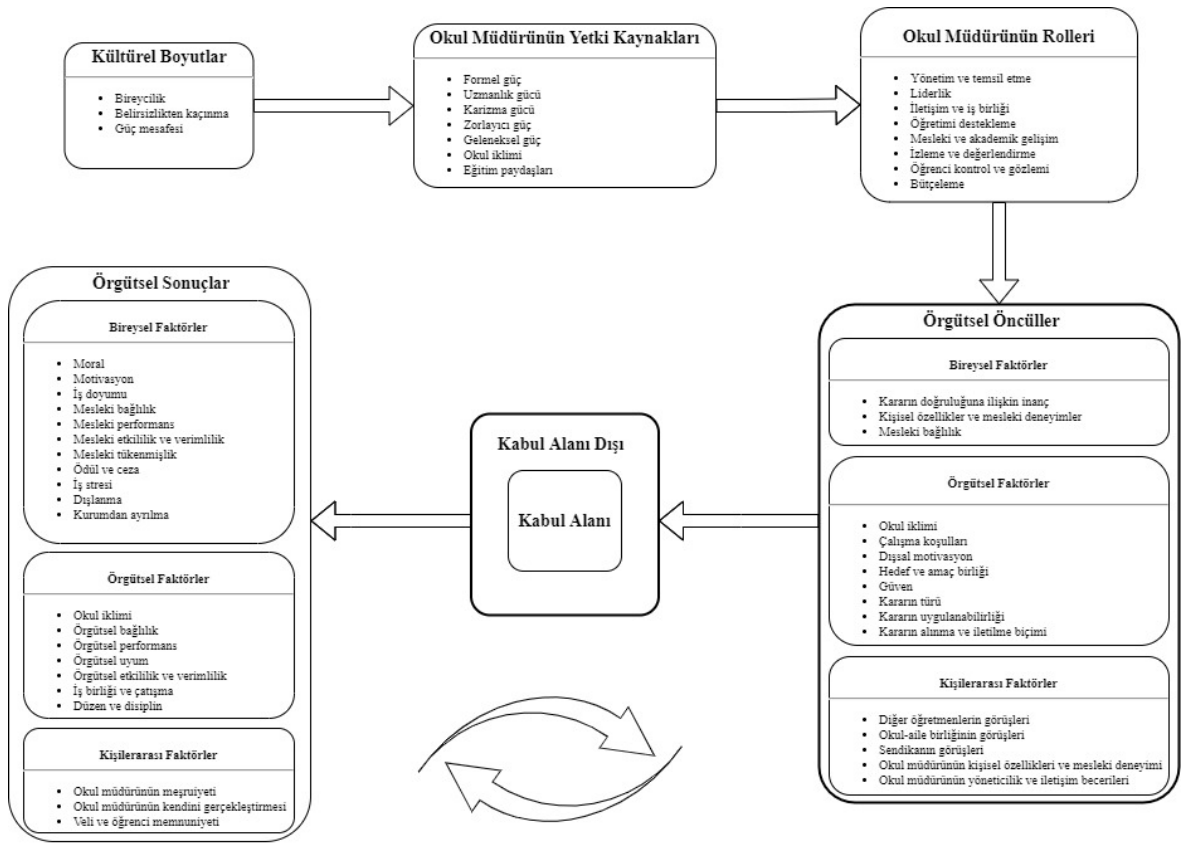
			√	Kurumdan ayrılma
	√	√	√	Okul iklimi
	√	√	√	Örgütsel bağlılık
	√	√	√	Örgütsel performans
Örgütsel faktörler	√	√	√	Örgütsel uyum
	√	√	√	Örgütsel etkililik ve verimlilik
	√	√	√	İş birliği ve çatışma
	√	√	√	Düzen ve disiplin
	√	√	√	Okul müdürünün meşruiyeti
Kişilerarası faktörler	√	√		Okul müdürünün kendini gerçekleştirme
	√	√	√	Veli ve öğrenci memnuniyeti

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürlerinin ilettiği kararları ve yönetsel talepleri olumlu ya da olumsuz karşılamaları sonucunda bireysel, örgütsel ve kişilerarası olmak üzere üç faktör ortaya çıkmıştır. İlk olarak bireysel faktörlerde; moral, motivasyon, iş doyumu, mesleki bağlılık, mesleki performans, mesleki etkililik ve verimlilik, mesleki tükenmişlik ile iş stresi dört ülkede de ortak bir şekilde vurgulanmıştır. Bundan farklı olarak; dışlanma, kurumdan ayrılma ödül ve ceza sadece Türkiye'deki katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. İkinci olarak örgütsel faktörlerde; okul iklimi, örgütsel bağlılık, örgütsel performans, örgütsel uyum, örgütsel etkililik ve verimlilik, iş birliği ve çatışma ile düzen ve disiplin dört ülkede de ortak bir biçimde ifade edilmiştir. Üçüncü olarak kişilerarası faktörlerde; okul müdürünün meşruiyeti ile veli ve öğrenci memnuniyeti dört ülkede de ortak olarak vurgulanmıştır. Ek olarak, Almanya ve ABD'deki katılımcılar tarafından okul müdürünün kendini gerçekleştirme diğer iki ülkedeki katılımcıların ifadelerinden farklı olarak yer almıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanı Modeli

Bu başlık altında, araştırmanın yürütüldüğü Almanya, ABD, Gana ve Türkiye'den elde edilen verilerden hareketle, okul müdürlerinden beklenen roller ve sorumluluklar ekseninde kabul alanı kavramının öncüllerini ve sonuçlarını kapsayan

bir model ortaya konulmuştur. Araştırmacı bu noktada, dört ülkeden elde ettiği verilerden daha kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısı ortaya koymak amacıyla tek bir model sunma tasarrufunda bulunmuştur. Oluşturulan model, dört ülkedeki toplumsal normlarla uyumlu bir şekilde, okul müdürlerinin öğretmenlerin kabul alanlarının farkında olmalarına ve öğretmenlerin beklentilerine uygun davranışlar sergilemelerine rehberlik etme amacını taşımaktadır. Bununla birlikte, ilgili dört ülkede elde edilen bu sonuçların ve çıkarımların benzer bağlamlara genişletilme potansiyeli bulunmaktadır. Sunulan bu kısa bilginin ardından modele ilişkin detaylı süreç Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğretmenlerin mesleki kabul alanı modeli.

Şekilde 5'te görüldüğü gibi sunulan modelin ilk aşamasında, Hofstede (2001) tarafından ifade edilen ve Crossland ve Hambrick (2011) tarafından ulusal kültürün yönetici takdirine etkisini anlamak için kavramsallaştırılan bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi yer almaktadır. İkinci aşamada, belirtilen bu üç toplumsal normun etkilediği okul müdürünün yetki kaynakları bulunmaktadır. Okul müdürünün yetki kaynakları; formel güç, uzmanlık gücü, karizma gücü, zorlayıcı güç, geleneksel

güç, okul iklimi ve eğitim paydaşları olarak sıralanmaktadır. Üçüncü aşamada, okul müdürlerinin yetki kaynaklarına dayalı olarak beklenen roller yer almaktadır. Bu roller; yönetim ve temsil etme, liderlik, iletişim ve iş birliği, öğretimi destekleme, mesleki ve akademik gelişim, izleme ve değerlendirme, öğrenci kontrol ve gözlemi ve bütçeledir. Dördüncü aşamada, okul müdürünün rollerinden hareketle kabul alanı kavramının örgütsel öncülleri bireysel, örgütsel ve kişilerarası faktörler olarak üç grupta toplanmaktadır. Bunlardan bireysel faktörler; kararın doğruluğuna ilişkin inanç, kişisel özellikler ve mesleki deneyimler ile mesleki bağlılıktır. Örgütsel faktörler; okul iklimi, çalışma koşulları, dışsal motivasyon, hedef ve amaç birliği, güven, kararın türü, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimidir. Kişilerarası faktörler ise diğer öğretmenlerin görüşleri, okul-aile birliğinin görüşleri, sendikanın görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileridir. Beşinci aşamada, belirtilen bu üç faktör, öğretmenlerin okul müdürlerine ait mesleki kabul alanlarını meydana getirmektedir. Altıncı aşamada, öğretmenlerin kabul alanı içerisinde ya da dışarısında kalan kararların örgütsel sonuçları yer almaktadır. Bu aşama, tıpkı örgütsel öncüller gibi bireysel, örgütsel ve kişilerarası faktörler olarak üç grupta toplanmaktadır. Bunlardan bireysel faktör; moral, motivasyon, iş doyumu, mesleki bağlılık, mesleki performans, mesleki etkililik ve verimlilik, mesleki tükenmişlik, ödül ve ceza, iş stresi, dışlanma ile kurumdan ayrılmadır. Örgütsel faktörler; okul iklimi, örgütsel bağlılık, örgütsel performans, örgütsel uyum, örgütsel etkililik ve verimlilik, iş birliği ve çatışma ile düzen ve disiplindir. Kişilerarası faktörler ise okul müdürünün meşruiyeti, okul müdürünün kendini gerçekleştirme ile veli ve öğrenci memnuniyetidir.

Şekil 4 sunulan model bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kabul alanlarının bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi olarak belirlenen toplumsal normlar ile uyumlu olduğunu ve kabul alanının temel bir belirleyicisi olduğunu göstermektedir. Okul müdürünün yetki kaynakları ve buna dayalı olarak beklenen rolleri, kabul alanının öncüllerini meydana getiren bireysel, örgütsel ve kişilerarası faktörleri önemli ölçüde şekillendirmektedir. Bu öncüller, kararın kabul alanı içinde ya da dışında kalmasında belirleyici olmaktadır. Ayrıca, kabul alanının sonuçlarını oluşturan bireysel, örgütsel ve kişilerarası faktörler ile iki yönlü bir etkileşim içerisinde.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, ilk olarak araştırmının yürütüldüğü dört farklı duruma ve bu dört farklı durumun karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir. İkinci olarak, elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırma ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur. Üçüncü ve son olarak, araştırmanın sınırlılıkları açıklanmıştır.

Durum 1: Frankfurt/Almanya Örneğindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin okul müdürünü bir otoriteden ziyade daha çok bir kolaylaştırıcı gördüklerini ve buna bağlı olarak okul müdürüne daha sınırlı bir kabul alanı sunduklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi toplumsal normlarıyla oldukça uyumludur. Ayrıca öğretmenlerdeki belirsizlikten yüksek kaçınma eğilimi, kararların kabulünü sınırlandıran bir faktör gibi görünmektedir. Çünkü, öğretmenlerin köklü ve ani değişikliklere karşı koyması belirsizlikten yüksek kaçınma eğilimiyle örtüşmektedir. Öte yandan, toplumda ve okullarda hakim olan demokratik ortamın yansıması olarak, öğretmenler kararlara aktif olarak katılmakta ve kararlar üzerinde etkili olmaktadır. Bu durum düşük güç mesafesi normunu destekleyen bir unsurdur. Son olarak bu araştırmanın sonucu, kararın türünün kabul alanını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmenler mesleki kararlarda daha dar bir kabul alanı sunarken; idari kararlarda daha geniş bir kabul alanına sahiptir. Bu nedenle mesleki kararlar, okul müdürünün yetki kullanımı açısından en fazla anlaşmazlığın olduğu alandır. Bahsedilen tüm bu süreçlerde, okul müdürünün bir bütün olarak yönetim anlayışı ve onun önderliğinde oluşturulan okul iklimi ve çalışma koşulları kararların kabulü ya da reddi üzerinde kritik bir rol oynamaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürünün yetki kaynakları arasında uzmanlık gücü ve eğitim paydaşlarından aldığı güç ön plana çıkmaktadır. Bu durum, Almanya'da ademi merkeziyetçi yapı görünümünde olan bürokratik eğitim sisteminde yer alan okul müdürlerinin informal güç kaynaklarının merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir (Brauckmann vd., 2014; Huber vd., 2017). Bunun bir diğer nedeni, Alman toplumundaki düşük güç mesafesi algısı olabilir.

Nitekim bu noktada, formel güç ve karizma gücü okul müdürünün diğer yetki kaynakları arasında gösterilmektedir. Katılımcıların özellikle okul müdürünün yetkisi hakkındaki düşüncelerini “liderlik, rehberlik etme, destekleme, koordinasyon, nihai karar verme” gibi ifadelerle açıklamaları, okul müdürünün bir yetki figüründen daha çok bir kolaylaştırıcı olarak algılandığını göstermektedir (Brauckmann vd., 2014; Tulowitzki vd., 2019). Almanya’nın düşük güç mesafeli ve bireyci bir toplum olması da bu bulgularla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; House ve Javidan, 2004). Başka bir ifadeyle, Almanya’daki öğretmenler, okul müdüründen yönetsel anlamda farklı birçok beklentiye sahiptir (Brauckmann ve Schwarz, 2015; Feldhoff vd., 2008; Harazd, 2010; Pietsch, 2014; Wissinger, 2002). Ancak bu noktada, okul müdürünün yetkisini sınırlandıran okul kurulu üyeleri, eğitim paydaşları ve okul müdürünün yönetim anlayışı gibi pek çok neden mevcuttur (Huber vd., 2017).

Katılımcı görüşleri, okul müdürünün rollerine ilişkin oldukça kapsamlı bir ifade ağı ortaya çıkarmıştır. Buna göre, öğretmenler okul müdüründen okulun yönetimi noktasında güçlü beklentilere sahiptir. Bu beklentiler, önceki araştırma sonuçlarıyla uyumlu şekilde yönetsel rollerden ziyade öğretimin ve personelin gelişimi üzerine odaklanmıştır (Brauckmann ve Schwarz, 2015; Feldhoff vd., 2008; Harazd, 2010; Pietsch, 2014; Wissinger, 2002). Katılımcılar, okul müdürünü bir kolaylaştırıcı olarak sistemin ana unsurlarından biri olarak görmektedir. Bu nedenle öğretmenler, okul müdürüne nispeten geniş sayılabilecek bir kabul alanı sunmaktadır. Aslında bu, Almanya’nın bireyci bir toplum olması ve astların yöneticilere tek taraflı kararlar almaları için daha geniş bir kabul alanı sağlama davranışı ile örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Bununla birlikte katılımcılar, okul müdürü olmadığı takdirde okulun liderlik ve yönetim anlamında bir boşluğa düşebileceğini ve kaos ortamı oluşabileceğini düşünmektedir. Bu durum, Alman toplumunun belirsizlikten kaçınma davranışı yüksek bir toplum olmasıyla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; Schwartz, 1994). Bunun bir yansıması olarak Almanya’daki öğretmenler, okul müdürünün aldığı kararların içerdiği belirsizlikle (yeni fikirler, yeni uygulamalar vb.) doğru orantılı olarak sakıncalı olarak algılamakta ve bu karara direnmektedir (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017; Hofstede, 2001). Dolayısıyla belirsizlikten yüksek kaçınma davranışı, okul müdürünün kabul alanını sınırlayan önemli bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürleri sıklıkla demokratik bir yönetim anlayışını benimsemekte ve öğretmenleri aktif olarak karar verme sürecine dahil etmektedir. Bu durum, düşük güç mesafeli bir toplum olan Almanya'da okul müdürlerinin, öğretmenlerin beklentileriyle tutarlı şekilde katılımcı ve bilgilendirici bir anlayış benimsediğini göstermektedir (Huber vd., 2017; Warwas, 2012). Bunun bir yansıması olarak alınan kararlar, neredeyse tüm katılımcılar tarafından benimsenmesi ve uygulanması gereken bir eylem olarak yorumlanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin kararlara itiraz etme ve kararı reddetme davranışı son derece sınırlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürünün kendilerine danışmasını beklemeleri ve kararlara ilişkin bilgilendirmeleri toplantılar ve e-posta aracılığıyla ayrıntılı talep etmeleri düşük güç mesafeli toplumsal normuyla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017; Hofstede, 2001). Özetle, düşük güç mesafesi normu ve okul müdürlerinin buna uygun şekilde katılımcı ve bilgilendirici bir yönetim anlayışı benimsemesi Almanya'da öğretmenlerin kabul alanını genişleten önemli bir unsur olmuştur.

Araştırmanın bulguları, katılımcıların okul müdüründen gelen kararları kabul etmelerinde çeşitli bireysel, örgütsel ve kişilerarası faktörlerin etkisi olduğunu göstermektedir. Bireysel faktörlerde, öğretmenlerin mesleki kararların doğruluğuna ilişkin tutumu ile kişisel özellikler ve mesleki deneyimler kararların kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Belirtilen bu iki durum, Almanya'da öğretmenlerin bireysel faktörlerde kolektif toplum normlarını yansıtabilecek unsurlara yer vermediğini göstermektedir. Dolayısıyla, Alman öğretmenlerin kararlara ilişkin bireysel tutumları bireyci toplum özellikleriyle tutarlıdır (Crossland ve Hambrick, 2007; Hofstede, 2001). Örgütsel faktörlerde; okul iklimi, çalışma koşulları, hedef ve amaç birliği, güven, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimi kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Bunlar arasında yer alan okul iklimi, çalışma koşulları, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimi daha çok okul müdürünün yönetim anlayışı ve okulun psikolojik ortamı üzerinden değerlendirilmektedir. Bunların dışında kalan güven ile hedef amaç birliği bireycilik normuyla ilgili olabilir. Bu tür toplumlarda liderlerin grup uyumuna ve fikir birliğine güvenmeden görev başarısını sürdürmesi (Erez ve Earley, 1993; Triandis, 1994) ve örgütlerin geleceğine karar vermede daha büyük bir yere sahip olması beklenmektedir (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou,

2017). Bu durum, düşük güç mesafesi normuyla uyumlu şekilde, öğretmenlerde güven ile hedef ve amaç birliği duygusunu ön plana çıkarmış olabilir. Çünkü, bu tür toplumlarda liderlerin özellikle radikal eylemlerinin toplum üyeleri tarafından inceleme altına alınma ve kısıtlanma ihtimali çok yüksektir (Crossland ve Hambrick, 2011). Bu nedenle öğretmenler, okul müdürünün eylemlerine güven duyma ve bu eylemlerde amaç ve hedef birliğine ulaşma yönünde bir gereklilik hissetmiş olabilir. Kararın türünde ise öğretmenler kişisel ve mesleki kararlara karşı daha dar bir kabul alanı sunarken; idari kararlara karşı daha esnek ve çoğu zaman ilgisiz kalmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin idari kararların daha çok okul müdürünün sorumluluğu altında olduğuna yönelik bilinci olabilir. Kişilerarası faktörlerde; diğer öğretmenlerin görüşleri, sendikanın görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Belirtilen bu unsurların ortak noktası eğitim paydaşlarını içermesidir. Dolayısıyla öğretmenlerin kararları kabulü üzerinde başta okul müdürü olmak üzere tüm eğitim paydaşları kritik bir rol oynamaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, kararların öğretmenler tarafından kabul edilmesi veya reddedilmesinin çeşitli sonuçları vardır. Bu bulgulardan; moral (Thakur, 1996), iş doyumu (Stepherd, 1990), öğretmen performansı (Petersen vd., 2019), kurum performansı (Nielsen ve Jacobsen, 2018), okul müdürüne bağlılık (Mullins, 1984; Stutzman, 1985; Togno, 1987), etkililik (Stepherd, 1990; Togno, 1987), okul iklimi (Thakur, 1996) ve işbirliği (Hogue, 1985) ile kabul alanı arasında literatürdeki araştırmalar tarafından ilişki kurulmuştur. Greenwood (1990) araştırmasında, bu araştırma bulgularından farklı olarak, kabul alanı kavramı ile öğretmenlerin mesleki ve örgütsel verimliliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların literatürdeki önceki araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada; kabul alanı kavramının örgütsel sonuçları arasında motivasyon, mesleki bağlılık, mesleki ve örgütsel verimlilik, mesleki tükenmişlik, iş stresi, okul müdürünün meşruiyeti ile veli ve öğrenci memnuniyeti kavramları yer almaktadır. Bunlar arasında yer alan okul müdürünün meşruiyeti ve okul müdürünün kendini gerçekleştirme kavramlarının güç mesafesi normuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü düşük güç mesafeli bir toplum olan Almanya'da liderler, yetkilendirilmiş karar vericiler olarak değil, figür başları veya kolaylaştırıcılar olarak

görülmektedir (Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Dolayısıyla, okul müdürünün aldığı kararlar ve bunun öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı okul müdürünün meşruiyetini sağlaması ve kendini gerçekleştirmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Son olarak, mevcut araştırmalardan ve bu araştırma sonuçlarından hareketle belirtilen bu kavramların ya da daha geniş anlamda kabul alanının motivasyon, mesleki bağlılık, verimlilik, mesleki tükenmişlik, iş stresi, örgütsel bağlılık, örgütsel uyum, düzen ve disiplin ile veli ve öğrenci memnuniyeti üzerine etki etmesi muhtemeldir.

Durum 2: New Jersey/Amerika Birleşik Devletleri Örneğindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin okul müdürünü bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi toplumsal normlarıyla uyumlu şekilde bir otoriteden ziyade daha çok bir kolaylaştırıcı gördüklerini ve buna bağlı olarak okul müdürüne daha sınırlı bir kabul alanı sunduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerdeki belirsizlikten düşük kaçınma eğilimi, okul müdürünün aldığı kararlara karşı öğretmenlerin daha esnek olmasını ve kararların kabul edilmesini destekleyici bir faktör gibi görünmektedir. Öte yandan, düşük güç mesafesi normu toplumun ve okullarda hakim olan demokratik ortamın yansıması olarak, öğretmenler kararlara aktif olarak katılmakta ve kararlar üzerinde etkili olmaktadır. Son olarak bu araştırmanın sonucu, kararın türünün kabul alanını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmenler mesleki kararlarda daha dar bir kabul alanı sunarken; idari kararlarda daha geniş bir kabul alanına sahiptir. Bu nedenle mesleki kararlar, okul müdürünün yetki kullanımı açısından en fazla anlaşmazlığın olduğu alandır. Bahsedilen tüm bu süreçlerde, okul müdürünün bir bütün olarak yönetim anlayışı ve onun önderliğinde oluşturulan okul iklimi ve çalışma koşulları kararların kabulü ya da reddi üzerinde kritik bir rol oynamaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürünün yetki kaynakları arasında uzmanlık gücü ve eğitim paydaşlarından aldığı güç ön plana çıkmaktadır. Bu durum, ABD’de ademi merkeziyetçilik bir yapı görünümünde olan eğitim sisteminde yer alan okul müdürlerinin informel güç kaynaklarının merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir (Hallinger, 2003; Hughes, 1999; Kafka, 2009). Bunun bir diğer nedeni, Amerikan toplumundaki düşük güç mesafesi algısı olabilir. Nitekim bu

noktada, formel güç ve karizma gücü okul müdürünün diğer yetki kaynakları arasında gösterilmiştir. Diğer yandan, katılımcıların özellikle okul müdürünün yetkisi hakkındaki düşüncelerini “liderlik, rehberlik etme, destekleme, koordinasyon, nihai karar verme” gibi ifadelerle açıklamaları okul müdürünün bir yetki figüründen daha çok bir kolaylaştırıcı olarak algılandığını göstermektedir (Hallinger, 2003; Tibaldo, 1994). ABD’nin düşük güç mesafeli ve bireyci bir toplum olması da bu bulgularla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; House ve Javidan, 2004). Başka bir ifadeyle ABD’deki öğretmenler, okul müdürünün idari eylemlerine karşı geniş bir kabul alanı sunmaktan daha çok okul müdüründen farklı birçok beklentiye sahiptir (Goodwin vd., 2005; Hallinger, 1992; Hallinger, 2003; Hughes, 1999; Kafka, 2009). Ancak bu noktada, okul müdürünün yetkisini sınırlandıran bölge müfettişinin talepleri, okul kurulu üyeleri, eğitim paydaşları ve okul müdürünün yönetim anlayışı gibi pek çok neden mevcuttur (Hughes, 1999; Valente, 1998; Williams ve Portin, 1997).

Katılımcı görüşleri, okul müdürünün rollerine ilişkin oldukça kapsamlı bir ifade ağı ortaya çıkarmıştır. Buna göre, öğretmenler okul müdüründen okulun yönetimi noktasında güçlü beklentilere sahiptir. Bu beklentiler, önceki araştırma sonuçlarıyla uyumlu şekilde yönetsel rollerden ziyade öğretimin ve personelin gelişimi üzerine odaklanmıştır (Goodwin vd., 2005). Ek olarak katılımcılar, okul müdürünü bir kolaylaştırıcı olarak sistemin ana unsurlarından biri olarak görmektedir. Bu nedenle, öğretmenler, okul müdürüne nispeten geniş sayılabilecek bir kabul alanı sunmaktadır. Aslında bu, ABD’nin bireyci bir toplum olması ve astların yöneticilere tek taraflı kararlar almaları için daha geniş bir kabul alanı sağlama davranışı ile örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Bununla birlikte, katılımcılar okulda okul müdürü olmadığı takdirde okulun liderlik ve yönetim anlamında bir boşluğa düşebileceğini ve kaos ortamı oluşabileceğini düşünmektedir. Bu durum, Amerikan toplumunun belirsizlikten kaçınma davranışı düşük bir toplum olmasıyla çelişmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; Schwartz, 1994). Bunun nedeni, Amerikan eğitim sistemi içerisinde okul müdürüne yüklenen liderlik paradigması ve onun getirdiği çok çeşitli rol ve sorumlulukların öğretmenlerin algısında yarattığı etki olabilir. Çünkü katılımcı görüşlerinden, öğretmenlerin okul müdürüne geniş kapsamlı eylem alanlarını değerlendirme ve uygulama izin vererek, daha geniş kabul alanı sunduğu

anlaşılmaktadır. Dolayısıyla belirsizlikten düşük kaçınma davranışı ABD'deki öğretmenlerin okul müdürlerine karşı kabul alanını genişleten önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürleri sıklıkla demokratik bir yönetim anlayışını benimsemekte ve öğretmenleri aktif olarak karar verme sürecine dahil etmektedir. Bu durum, düşük güç mesafeli bir toplum olan ABD'de okul müdürlerinin, öğretmenlerin beklentileriyle tutarlı şekilde katılımcı ve bilgilendirici bir anlayış benimsediğini göstermektedir (Hallinger, 2003; Mayrowetz, 2008; Tibaldo, 1994; Urick, 2016). Bunun bir yansıması olarak alınan kararlar, neredeyse tüm katılımcılar tarafından benimsenmesi ve uygulanması gereken bir eylem olarak yorumlanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin kararlara itiraz etme ve kararı reddetme davranışı son derece sınırlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürünün kendilerine danışmasını beklemeleri ve kararlara ilişkin bilgilendirmeleri toplantılar ve e-posta aracılığıyla ayrıntılı talep etmeleri düşük güç mesafeli toplumsal normuyla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017; Hofstede, 2001). Özetle, düşük güç mesafesi normu ve okul müdürlerinin buna uygun şekilde katılımcı ve bilgilendirici bir yönetim anlayışı benimsemesi öğretmenlerin kabul alanını genişleten önemli bir unsur olmuştur.

Araştırmanın bulguları, katılımcıların okul müdüründen gelen kararları kabul etmelerinde çeşitli bireysel, örgütsel ve kişilerarası faktörlerin etkisi olduğunu göstermektedir. Bireysel faktörlerde, öğretmenlerin özellikle mesleki kararların doğruluğuna ilişkin tutumu ile kişisel özellikler ve mesleki deneyimler kararların kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Belirtilen bu iki durum, ABD'de öğretmenlerin bireysel faktörlerde kolektif toplum unsurlarını yansıtabilecek unsurlara yer vermediğini göstermektedir. Dolayısıyla ABD'li öğretmenlerin kararlara ilişkin bireysel tutumları bireyci toplum özellikleriyle tutarlıdır (Crossland ve Hambrick, 2007; Hofstede, 2001). Örgütsel faktörlerde; okul iklimi, çalışma koşulları, hedef ve amaç birliği, güven, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimi kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Bunlar arasında yer alan okul iklimi, çalışma koşulları, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimi daha çok okul müdürünün yönetim anlayışı ve okulun psikolojik ortamı üzerinden değerlendirilmektedir. Bunların dışında kalan güven ile hedef amaç birliği bireycilik normuyla ilgili olabilir. Bu tür toplumlarda liderlerin grup uyumuna ve fikir birliğine

güvenmeden görev başarısını sürdürmesi (Erez ve Earley, 1993; Triandis, 1994) ve örgütlerin geleceğine karar vermede daha büyük bir yere sahip olması beklenmektedir (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Bu durum, düşük güç mesafesi normuyla uyumlu şekilde, öğretmenlerde güven ile hedef ve amaç birliği duygusunu ön plana çıkarmış olabilir. Çünkü, bu tür toplumlarda liderlerin özellikle radikal eylemlerinin toplum üyeleri tarafından inceleme altına alınma ve kısıtlanma ihtimali çok yüksektir (Crossland ve Hambrick, 2011). Bu nedenle öğretmenler, okul müdürünün eylemlerine güven duyma ve bu eylemlerde amaç ve hedef birliğine ulaşma yönünde bir gereklilik hissetmiş olabilir. Kararın türünde ise öğretmenler kişisel ve mesleki kararlara karşı daha dar bir kabul alanı sunarken; idari kararlara karşı daha esnek ve çoğu zaman ilgisiz kalmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin idari kararların daha çok okul müdürünün sorumluluğu altında olduğuna yönelik bilinci olabilir. Kişilerarası faktörlerde, diğer öğretmenlerin görüşleri, sendikanın görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Belirtilen bu unsurların ortak noktası eğitim paydaşlarını içermesidir. Dolayısıyla öğretmenlerin kararları kabulü üzerinde başta okul müdürü olmak üzere tüm eğitim paydaşları kritik bir rol oynamaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, kararların öğretmenler tarafından kabul edilmesi veya reddedilmesinin çeşitli çıkarımları vardır. Bu bulgulardan; moral (Thakur, 1996), iş doyumu (Stepherd, 1990), öğretmen performansı (Petersen vd., 2019), kurum performansı (Nielsen ve Jacobsen, 2018), okul müdürüne bağlılık (Mullins, 1984; Stutzman, 1985; Togno, 1987), etkililik (Stepherd, 1990; Togno, 1987), okul iklimi (Thakur, 1996) ve işbirliği (Hogue, 1985) ile kabul alanı arasında literatürdeki araştırmalar tarafından ilişki kurulmuştur. Greenwood (1990) araştırmasında, bu araştırma bulgularından farklı olarak, kabul alanı kavramı ile öğretmenlerin mesleki ve örgütsel verimliliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların literatürdeki önceki araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada; kabul alanı kavramının örgütsel sonuçları arasında motivasyon, mesleki bağlılık, mesleki ve örgütsel verimlilik, mesleki tükenmişlik, iş stresi, okul müdürünün meşruiyeti ile veli ve öğrenci memnuniyeti kavramları yer almaktadır. Bunlar arasında yer alan okul müdürünün meşruiyeti ve okul müdürünün kendini

gerçekleştirmesi kavramlarının güç mesafesi normuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü düşük güç mesafeli bir toplum olan ABD’de liderler, yetkilendirilmiş karar vericiler olarak değil, figür başları veya kolaylaştırıcılar olarak görülmektedir (Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Dolayısıyla, okul müdürünün aldığı kararlar ve bunun öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı okul müdürünün meşruiyetini sağlaması ve kendini gerçekleştirmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Son olarak, mevcut araştırmalardan ve bu araştırma sonuçlarından hareketle belirtilen bu kavramların ya da daha geniş anlamda kabul alanının motivasyon, mesleki bağlılık, verimlilik, mesleki tükenmişlik, iş stresi, örgütsel bağlılık, örgütsel uyum, düzen ve disiplin ile veli ve öğrenci memnuniyeti üzerine etki etmesi muhtemeldir.

Durum 3: Akra/Gana Örneğindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin okul müdürünü bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi toplumsal normlarıyla uyumlu şekilde güçlü bir otorite olarak gördüklerini ve buna bağlı olarak okul müdürüne geniş bir kabul alanı sunduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, kolektif bir toplumun yansıması olarak, öğretmenlerin karara katılım ve karara ilişkin bilgilendirme noktasında önemli bir beklentisi vardır. Bu beklenti, okul müdürlerinin kişisel olarak benimsedikleri demokratik ya da otokratik yönetim anlayışı ölçüsünde karşılanmaktadır. Burada kolektif toplum yapısının etkisini gösteren bir diğer unsur ise kararın kabulü ya da reddi noktasında diğer öğretmenlerin ve sendikanın görüşlerinin etkisidir. Bu durum, Gana’nın yüksek güç mesafeli bir toplum olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerdeki belirsizlikten düşük kaçınma eğilimi, okul müdürünün aldığı kararlara karşı öğretmenlerin daha esnek olmasını ve kararların kabul edilmesini destekleyici bir faktör gibi görünmektedir. Son olarak bu araştırmanın sonucu, kararın türünün kabul alanını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmenler mesleki kararlarda daha dar bir kabul alanı sunarken; idari kararlarda daha geniş bir kabul alanına sahiptir. Bu nedenle mesleki kararlar, okul müdürünün yetki kullanımı açısından en fazla anlaşmazlığın olduğu alandır. Bahsedilen tüm bu süreçlerde, okul müdürünün bir bütün olarak yönetim anlayışı ve

onun önderliğinde oluşturulan okul iklimi ve çalışma koşulları kararların kabulü ya da reddi üzerinde kritik bir rol oynamaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürünün yetki kaynakları arasında mevzuattan aldığı formel güç ön plana çıkmaktadır. Bu durum, Gana'da ademi merkeziyetçilik bir yapı görünümünde olan eğitim sisteminde hiyerarşik yapı içerisinde yer alan okul müdürlerinin yasal gücünün merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir (Ayee, 2000; Nudzor, 2014). Bunun nedeni, Gana toplumundaki yüksek güç mesafesi algısı olabilir. Nitekim bu noktada; uzmanlık, karizma, zorlayıcı, geleneksel ve eğitim paydaşları okul müdürünün diğer yetki kaynakları arasında gösterilmiştir. Burada özellikle geleneksel gücün yansıması olarak sunulan yaş ile üste duyulan saygı ve nezaket toplumsal normların yönetim süreçlerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Tüm bunlar, Gana'da informal güçlere kıyasla formel güçlerin ön planda olduğunu göstermektedir. Öte yandan, katılımcıların özellikle okul müdürünün yetkisi hakkındaki düşüncelerini "liderlik, koordinasyon, karar ve talimat verme" gibi ifadelerle açıklamaları okul müdürünün nispeten güçlü bir yetki figürü olarak görüldüğünü ve kabullenildiğini göstermektedir (Aruzie vd., 2018; Minadzi ve Nyame, 2016; Weller, 2001). Gana'nın yüksek güç mesafeli ve kolektif bir toplum olması da bu bulgularla örtüşmektedir (Adsit vd., 1997; Crossland ve Hambrick, 2011; House ve Javidan, 2004). Başka bir deyişle, Gana'daki öğretmenler idari eylemlere karşı sahip olduğu olumlu ya da esnek bir tutuma bağlı olarak okul müdürlerine büyük bir takdir yetkisi sunmaktadır. Ancak bu noktada, okul müdürünün yetkisini sınırlandıran bürokratik talepler, okulun mali ve fiziki durumu, eğitim paydaşları ve yönetim anlayışı gibi pek çok neden mevcuttur (Amponsah, 2015; Aruzie vd., 2018; Boateng, 2012; Minadzi ve Nyame, 2016; Nudzor, 2014).

Katılımcı görüşleri, okul müdürünün rollerine ilişkin oldukça kapsamlı bir ifade ağı ortaya çıkarmıştır. Buna göre, öğretmenler okul müdüründen okulun yönetimi noktasında güçlü beklentilere sahiptir. Bu beklentiler, önceki araştırma sonuçlarıyla uyumlu şekilde öğretimin ve personelin gelişiminden ziyade daha çok yönetsel roller üzerine odaklanmıştır (Weller, 2001). Ek olarak katılımcılar, okul müdürünü güçlü bir yetki figürü ve sistemin ana unsurlarından biri olarak görmektedir. Bu nedenle öğretmenler, okul müdürüne nispeten geniş bir kabul alanı sunmaktadır. Aslında bu, Gana'nın güç mesafesi yüksek bir toplum olması ve astların yöneticilerine karşı güçlü beklentilerine dayalı olarak geniş bir kabul alanı sağlama davranışı ile

örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; House ve Javidan, 2004). Dahası, katılımcılar okulda okul müdürü olmadığı durumda okulun liderlik ve yönetim anlamında bir boşluğa düşebileceğini ancak işlerin bir şekilde idare edilebileceğini düşünmektedir. Bu durum ise Gana toplumunun belirsizlikten kaçınma davranışı düşük bir toplum olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin okul müdürü olmadan karşılaşabilecekleri yeni fikirlere, uygulamalara ve durumlara karşı çok nispeten yüksek toleransa sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; Schwartz, 1994). Dolayısıyla belirsizlikten düşük kaçınma davranışı Gana'daki öğretmenlerin okul müdürlerine karşı kabul alanını genişleten önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürlerinin yönetim anlayışı zaman zaman demokratik zaman zaman otokratik biçimde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, karar verme sürecine okul müdürünün benimsediği yönetim anlayışına bağlı olarak dahil olmaktadır (Aruzie vd., 2018; Minadzi ve Nyame, 2016). Bu durum, öğretmenlerin kararı kabulü üzerinde okul müdürünün yönetim anlayışına kritik bir rol atfetmektedir. Kolektif toplum özellikleriyle tutarlı şekilde (Adsit vd., 1997; Chhokar vd., 2007; Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001), Gana'da öğretmenlerin karar verme sürecine dahil olma ve konuyla ilgili fikirlerini açık bir şekilde dile getirme yönünde güçlü bir istekleri vardır (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001). Bu durum, Gana'da okul müdürlerinin kolektif bir toplum özelliğinin bir parçası olarak, daha katılımcı bir anlayış edinmeleri gerektiği yönünde güçlü bir sinyal vermektedir. Ancak mevcut durum, öğretmenlerin kabul alanını sınırlandıran bir görünümüdür. Öte yandan katılımcılar, okulda alınan kararları sorguladıklarını, özellikle bunlar içerisinde okulun ve tüm paydaşların ortak iyiliğiyle açık bir biçimde çatışan kararları reddetme haklarının olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, karara karşı çıktıklarında dahi kararı takip etmek ve uygulamak durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla Gana'daki yüksek güç mesafesi kültürü ve hiyerarşik eğitim yapılanması öğretmenlerin kabul alanını genişleten bir unsur görünümündedir. Sonuç olarak, kolektif toplum özellikleri ile yüksek güç mesafesi aslında öğretmenlerin kabul alanı için sıklıkla birbirleriyle çelişen ve çatışan iki durumu oluşturmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sözlü ve yazılı talimatlar aracılığıyla bilgilendirilmeyi istemeleri bürokratik eğitim yapılanmasının diğer bir ifadeyle, hiyerarşinin örgütü disipline eden ve bireylere belirli sorumluluklar yükleyen

yaygın bir inancın göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bahsedilen bu durum, Gana'da ulusal kültürün yüksek güç mesafeli olmasıyla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; House ve Javidan, 2004).

Araştırmanın bulguları, katılımcıların okul müdüründen gelen kararları kabul etmelerinde çeşitli bireysel, örgütsel ve kişilerarası faktörlerin etkisi olduğunu göstermektedir. Bireysel faktörlerde, öğretmenlerin özellikle mesleki kararların doğruluğuna ilişkin tutumu ile kişisel özellikler ve mesleki deneyimler kararların kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Mesleki bağlılık ise bu iki durum olumsuz olduğunda öğrencilere ve daha genel anlamda topluma faydalı olabilmek için kararların kabulünü sağlayan bir unsur gibi görünmektedir. Bu durum, kolektif toplum özellikleriyle tutarlı şekilde, Gana'da öğretmenlerin kendi istek ve hedeflerinden ziyade çoğunluğa yarar sağlamak amacı taşıdıklarını göstermektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001). Örgütsel faktörlerde; okul iklimi, çalışma koşulları, dışsal motivasyon, kararın türü, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimi kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Bunlar arasında yer alan çalışma koşulları ve kararın uygulanabilirliği daha çok fiziki ve maddi imkanlar üzerinden değerlendirilirken; okul iklimi ile kararın alınma ve iletilme biçimi daha çok okul müdürünün yönetim anlayışı ve okulun psikolojik ortamı üzerinden değerlendirilmektedir. Bunların dışında kalan dışsal motivasyon kavramının yüksek güç mesafe kültürüyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ast ve üst arasındaki hiyerarşinin keskin olması yöneticilere daha geniş bir kabul alanı sunmakla birlikte, bu durum astların beklentilerini de artırmaktadır. Kararın türünde ise öğretmenler kişisel ve mesleki kararlara karşı daha dar bir kabul alanı sunarken; idari kararlara karşı daha esnek ve çoğu zaman ilgisiz kalmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin idari kararların daha çok okul müdürünün sorumluluğu altında olduğuna yönelik bilinci olabilir. Kişilerarası faktörlerde; diğer öğretmenlerin görüşleri, okul-aile birliğinin görüşleri, sendikanın görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Belirtilen bu unsurların ortak noktası eğitim paydaşlarını içermesidir. Dolayısıyla öğretmenlerin kararları kabulü üzerinde başta okul müdürü olmak üzere tüm eğitim paydaşları kritik bir rol oynamaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, kararların öğretmenler tarafından kabul edilmesi veya reddedilmesinin çeşitli çıkarımları vardır. Bu bulgulardan; moral

(Thakur, 1996), iş doyumu (Stepherd, 1990), öğretmen performansı (Petersen vd., 2019), kurum performansı (Nielsen ve Jacobsen, 2018), okul müdürüne bağlılık (Mullins, 1984; Stutzman, 1985; Togno, 1987), etkililik (Stepherd, 1990; Togno, 1987), okul iklimi (Thakur, 1996) ve işbirliği (Hogue, 1985) ile kabul alanı arasında literatürdeki araştırmalar tarafından ilişki kurulmuştur. Greenwood (1990) araştırmasında, bu araştırma bulgularından farklı olarak, kabul alanı kavramı ile öğretmenlerin mesleki ve örgütsel verimliliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların literatürdeki önceki araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada; kabul alanı kavramının örgütsel sonuçları arasında motivasyon, mesleki bağlılık, mesleki ve örgütsel verimlilik, mesleki tükenmişlik, iş stresi, okul müdürünün meşruiyeti ile veli ve öğrenci memnuniyeti kavramları yer almaktadır. Bunlar arasında yer alan okul müdürünün meşruiyeti kavramının bireycilik normuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kolektif bir toplum olan Gana'da toplum ve örgüt üyeleri kararların bir danışma sürecinden geçerek alınması gerektiğine dair güçlü beklentileri vardır (Crossland ve Hambrick, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin alınan kararlara ilişkin tutumları okul müdürünün meşruiyeti üzerinde bir etkiye sahip olmaktadır. Benzer şekilde, Gana'nın güç mesafesi yüksek bir toplum olması nedeniyle örgüt üyeleri düzen ve disiplinin bozulmasından endişe etmektedir. Çünkü bu tür toplumlarda liderler, düzen ve disiplin sağlayıcısı olarak görülmektedir (House ve Javidan, 2004). Son olarak, mevcut araştırmalardan ve bu araştırma sonuçlarından hareketle belirtilen bu kavramların ya da daha geniş anlamda kabul alanının motivasyon, mesleki bağlılık, verimlilik, mesleki tükenmişlik, iş stresi, örgütsel bağlılık, örgütsel uyum ile veli ve öğrenci memnuniyeti üzerine etki etmesi muhtemeldir.

Durum 4: İstanbul/Türkiye Örneğindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin okul müdürünü bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi toplumsal normlarıyla uyumlu şekilde güçlü bir otorite olarak gördüklerini ve buna bağlı olarak okul müdürüne geniş bir kabul alanı sunduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, kolektif bir toplumun yansıması olarak, öğretmenlerin karara katılım ve karara ilişkin bilgilendirme noktasında önemli

bir beklentisi vardır. Burada kolektif toplum yapısının etkisini gösteren bir diğer unsur ise kararın kabulü ya da reddi noktasında diğer öğretmenlerin ve sendikanın görüşlerinin etkisidir. Ayrıca belirsizlikten yüksek kaçınma normunun bir yansıması olan öğretmenlerin köklü ve ani değişikliklere karşı koyma davranışı, kararların kabulünü sınırlandıran bir faktör gibi görünmektedir. Son olarak bu araştırmanın sonucu, kararın türünün kabul alanını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmenler mesleki kararlarda daha dar bir kabul alanı sunarken; idari kararlarda daha geniş bir kabul alanına sahiptir. Bu nedenle mesleki kararlar, okul müdürünün yetki kullanımı açısından en fazla anlaşmazlığın olduğu alandır. Bahsedilen tüm bu süreçlerde, okul müdürünün bir bütün olarak yönetim anlayışı ve onun önderliğinde oluşturulan okul iklimi ve çalışma koşulları kararların kabulü ya da reddi üzerinde kritik bir rol oynamaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürünün yetki kaynakları arasında mevzuattan aldığı formel güç ön plana çıkmaktadır. Bu durum, Türkiye’de okul müdürlerinin yasal gücünün merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir (Deniz ve Erdener, 2021). Bunun nedeni, Türk toplumundaki yüksek güç mesafesi algısı olabilir. Nitekim bu noktada; uzmanlık, karizma, zorlayıcı, geleneksel, okul iklimi ve eğitim paydaşları okul müdürünün diğer yetki kaynakları arasında gösterilmiştir. Burada özellikle geleneksel gücün yansıması olarak sunulan yaş ile üste duyulan saygı ve nezaket toplumsal normların yönetim süreçlerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Öte yandan, katılımcılar tarafından sendikaların okul müdürleri için bir yetki kaynağı olarak gösterilmesi dikkat çekicidir. Tüm bunlara rağmen, informal güçlere yapılan bu vurgular nispeten zayıftır. Dolayısıyla elde edilen bu bulgular, Türkiye’de okul müdürlerinin formel güçlerinin informal güçlere göre daha ön planda olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, katılımcıların özellikle okul müdürünün yetkisi hakkındaki düşüncelerini “disiplini sağlama, emir ve talimat verme” gibi keskin ifadelerle açıklamaları okul müdürünün güçlü bir yetki figürü olarak görüldüğünü ve kabullenildiğini göstermektedir (Karataş, Eşberk Başyayla vd., 2017; Taşar, 2009). Türkiye’nin yüksek güç mesafeli ve kolektif bir toplum olması da bu bulgularla örtüşmektedir (Adsit vd., 1997; Crossland ve Hambrick, 2011; House ve Javidan, 2004). Başka bir deyişle, Türkiye’deki öğretmenler idari eylemlere karşı sahip olduğu olumlu ya da esnek bir tutuma bağlı olarak okul müdürlerine büyük bir takdir yetkisi sunmaktadır. Ancak bu noktada, okul

müdürünün yetkisini sınırlandıran bürokratik talepler, okulun mali ve fiziki durumu, eğitim paydaşları ve yönetim anlayışı gibi pek çok neden mevcuttur (Akçay, 2003; Aslanargun, 2015; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Yalçın, 2017).

Katılımcı görüşleri, okul müdürünün rollerine ilişkin oldukça kapsamlı bir ifade ağı ortaya çıkarmıştır. Buna göre, öğretmenler okul müdüründen okulun yönetimi noktasında güçlü beklentilere sahiptir. Bu beklentiler, önceki araştırma sonuçlarıyla uyumlu şekilde öğretimin ve personelin gelişiminden ziyade daha çok yönetsel roller üzerine odaklanmıştır (Akçay, 2003; Aslanargun, 2015; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Yalçın, 2017). Ek olarak katılımcılar, okul müdürünü güçlü bir yetki figürü ve sistemin ana unsuru olarak görmektedir. Bu nedenle öğretmenler, okul müdürüne geniş bir kabul alanı sunmaktadır. Aslında bu, Türkiye'nin güç mesafesi yüksek bir toplum olması ve astların yöneticilerine karşı güçlü beklentilerine dayalı olarak geniş bir kabul alanı sağlama davranışı ile örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; House ve Javidan, 2004). Dahası, katılımcılar okulda okul müdürü olmadığı durumda belirtilen bu noktaların eksik kalacağını ve okulun bir kaosa sürükleneceğini düşünmektedir. Bu durum, Türk toplumunun belirsizlikten kaçınma davranışının yüksek bir toplum olduğunu ve bu nedenle, öğretmenlerin okul müdürü olmaksızın pek çok belirsiz durumla karşılaşmaktan kaçındığını ortaya koymaktadır (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; Schwartz, 1994). Bunun bir yansıması olarak Türkiye'deki öğretmenler, okul müdürünün aldığı kararların içerdiği belirsizlikle (yeni fikirler, yeni uygulamalar vb.) doğru orantılı olarak sakıncalı olarak algılamakta ve bu karara direnmektedir (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017; Hofstede, 2001). Dolayısıyla belirsizlikten yüksek kaçınma davranışı, okul müdürünün kabul alanını sınırlayan önemli bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, okul müdürleri daha çok otokratik bir yönetim tarzını benimsemekle birlikte, zaman zaman demokratik yollara başvurmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, karar verme sürecine nadiren dahil olmaktadır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2012; Demir, 2001; Göksoy, 2014; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Uyar, 2007). Bu durum, öğretmenlerin karar verme sürecindeki rolünü oldukça sınırlı ve pasif bir hale getirerek, kabul alanını oldukça sınırlandırmaktadır. Kolektif toplum özellikleriyle tutarlı şekilde (Adsit vd., 1997; Chhokar vd., 2007; Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001), Türkiye'de öğretmenlerin karar verme sürecine

dahil olma ve konuyla ilgili fikirlerini açık bir şekilde dile getirme yönünde güçlü bir istekleri vardır (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001). Bu durum, Türkiye’de okul müdürlerinin kolektif bir toplum özelliğinin bir parçası olarak daha katılımcı bir anlayış edinmeleri gerektiği yönünde güçlü bir sinyal vermektedir. Ancak mevcut durum, öğretmenlerin kabul alanını sınırlandıran bir görünümündedir. Öte yandan katılımcılar, okulda alınan kararları sorguladıklarını özellikle bunlar içerisinde okulun ve tüm paydaşların ortak iyiliğiyle açık bir biçimde çatışan kararları reddetme haklarının olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, karara karşı çıktıklarında dahi kararı takip etmek ve uygulamak durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla Türkiye’deki yüksek güç mesafesi kültürü ve hiyerarşik eğitim yapılanması öğretmenlerin kabul alanını genişleten bir unsur görünümündedir. Sonuç olarak, kolektif toplum özellikleri ile yüksek güç mesafesi altında öğretmenlerin kabul alanı için sıklıkla birbirleriyle çelişen ve çatışan iki durumu oluşturmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sözlü ve yazılı talimatlar aracılığıyla bilgilendirilmeyi istemeleri merkeziyetçi ve bürokratik eğitim yapılanmasının diğer bir ifadeyle, hiyerarşinin örgütü disipline eden ve bireylere belirli sorumluluklar yükleyen yaygın bir inancın göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bahsedilen bu durum, Türkiye’de ulusal kültürün yüksek güç mesafeli olmasıyla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; House ve Javidan, 2004).

Araştırmanın bulguları, katılımcıların okul müdüründen gelen kararı kabul etmelerinde çeşitli bireysel, örgütsel ve kişilerarası faktörlerin etkisi olduğunu göstermektedir. Bireysel faktörlerde, öğretmenlerin özellikle mesleki kararların doğruluğuna ilişkin tutumu ile kişisel özellikler ve mesleki deneyimler kararların kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Mesleki bağlılık ise bu iki durum olumsuz olduğunda öğrencilere ve daha genel anlamda topluma faydalı olabilmek için kararların kabulünü sağlayan bir unsur gibi görünmektedir. Bu durum, kolektif toplum özellikleriyle tutarlı şekilde, Türkiye’de öğretmenlerin kendi istek ve hedeflerinden ziyade çoğunluğa yarar sağlamak amacı taşıdıklarını göstermektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001). Örgütsel faktörlerde; okul iklimi, çalışma koşulları, dışsal motivasyon, kararın türü, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimi kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Bunlar arasında yer alan çalışma koşulları ve kararın uygulanabilirliği daha çok fiziki ve maddi imkanlar üzerinden değerlendirilirken; okul iklimi ile kararın alınma ve iletilme

biçimi daha çok okul müdürünün yönetim anlayışı ve okulun psikolojik ortamı üzerinden değerlendirilmektedir. Bunların dışında kalan dışsal motivasyon kavramının yüksek güç mesafe kültürüyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ast ve üst arasındaki hiyerarşinin keskin olması yöneticilere daha geniş bir kabul alanı sunmakla birlikte, bu durum astların beklentilerini de artırmaktadır. Kararın türünde ise öğretmenler kişisel ve mesleki kararlara karşı daha dar bir kabul alanı sunarken; idari kararlara karşı daha esnek ve çoğu zaman ilgisiz kalmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin idari kararların daha çok okul müdürünün sorumluluğu altında olduğuna yönelik bilinci olabilir. Kişilerarası faktörlerde; diğer öğretmenlerin görüşleri, sendikanın görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Belirtilen bu unsurların ortak noktası eğitim paydaşlarını içermesidir. Dolayısıyla öğretmenlerin kararları kabulü üzerinde başta okul müdürü olmak üzere tüm eğitim paydaşları kritik bir rol oynamaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, kararların öğretmenler tarafından kabul edilmesi veya reddedilmesinin çeşitli çıkarımları vardır. Bu bulgulardan; moral (Thakur, 1996), iş doyumu (Stepherd, 1990), öğretmen performansı (Petersen vd., 2019), kurum performansı (Nielsen ve Jacobsen, 2018), okul müdürüne bağlılık (Mullins, 1984; Stutzman, 1985; Togno, 1987), etkililik (Stepherd, 1990; Togno, 1987), okul iklimi (Thakur, 1996) ve işbirliği (Hogue, 1985) ile kabul alanı arasında literatürdeki araştırmalar tarafından ilişki kurulmuştur. Greenwood (1990) araştırmasında, bu araştırma bulgularından farklı olarak, kabul alanı kavramı ile öğretmenlerin mesleki ve örgütsel verimliliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların literatürdeki önceki araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada; kabul alanı kavramının örgütsel sonuçları arasında motivasyon, mesleki bağlılık, mesleki ve örgütsel verimlilik, mesleki tükenmişlik, ödül ve ceza, iş stresi, dışlanma, kurumdan ayrılma, düzen ve disiplin, okul müdürünün meşruiyeti ile veli ve öğrenci memnuniyeti kavramları yer almaktadır. Bunlar arasında yer alan okul müdürünün meşruiyeti kavramının bireycilik normuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü kolektif bir toplum olan Türkiye’de toplum ve örgüt üyeleri kararların bir danışma sürecinden geçerek alınması gerektiğine dair güçlü beklentileri vardır (Crossland ve Hambrick, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin alınan

kararlara ilişkin tutumları okul müdürünün meşruiyeti üzerinde bir etkiye sahip olmaktadır. Benzer şekilde, yüksek güç mesafesine sahip Türkiye’de liderler, örgüt üyeleri tarafından kural koyucu, düzen ve disiplinin sağlayıcısı olarak görülmektedir (House ve Javidan, 2004). Ek olarak lider ve astlar arasındaki bu yüksek güç mesafesi, belirsizlikten yüksek kaçınma davranışının da etkisiyle liderlerin daha otoriter ve güç bir yönetim anlayışı benimsemesini ve bu durumun da ödül ve ceza, dışlanma, kurumdan ayrılma gibi sonuçlara yol açması muhtemel gözükmektedir. Çünkü bu tür toplumlardaki liderler, düzeni ve disiplini sağlamak için sıklıkla sert önlemlere başvurabilmektedir. Son olarak, mevcut araştırmalardan ve bu araştırma sonuçlarından hareketle belirtilen bu kavramların ya da daha geniş anlamda kabul alanının motivasyon, mesleki bağlılık, verimlilik, mesleki tükenmişlik, iş stresi, örgütsel bağlılık, örgütsel uyum ile veli ve öğrenci memnuniyeti üzerine etki etmesi muhtemeldir.

Farklı Ülke Örneklerindeki Öğretmenlerin Kabul Alanına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın sonuçlarının, okul müdürü-öğretmen ilişkisi için önemli çıkarımları vardır. Öncelikle Almanya, ABD, Gana ve Türkiye’de toplumsal normlarla uyumlu bir şekilde okul müdürlerinin öğretmenlerin kabul alanlarını anlamalarına ve genişletmelerine yardımcı olabilir. Bu çıkarımların, okul müdürlerinin öğretmenlerin kabul alanlarına yönelik farkındalık sağlaması, öğretmenlerin beklentilerine uygun davranışlar sergilemesi, okul müdürü ve öğretmen arasında olası çatışmaların önceden engellenmesi, okul ikliminin iyileştirilmesi gibi çok çeşitli konular üzerine katkı sağlaması muhtemeldir. Dahası, ilgili ülkelerde elde edilen bu sonuçlar ve çıkarımlar benzer bağlamlara genişletilebilir. Belirtilen noktalardan hareketle bu araştırma, eğitim yönetimi alanının kabul alanı kavramına ilişkin teorik ve uygulamalı bilgi birikimini ileri taşımaktadır.

Okul müdürünün yetki kaynağına ilişkin katılımcı görüşleri dört ülkede de temel olarak büyük benzerlikler taşısa da belirli noktalarda birbirlerinden ayrıştıkları görülmektedir. İlk olarak Almanya’daki ve ABD’deki katılımcılara göre, okul müdürünün yetkisi sahip olduğu pozisyondan aldığı formel güçten (mevzuat) ziyade uygulama boyutunda sahip olduğu informal güç kaynaklarına (uzmanlık gücü, karizma gücü, okul iklimi ve eğitim paydaşları) dayanmaktadır. Bu nedenle, okul

müdürünün bahsedilen tüm bu güç kaynaklarına sahip olması hem Almanya'daki (Brauckmann vd., 2014; Huber vd., 2017) hem de ABD'deki (Hallinger, 2003; Hughes, 1999; Kafka, 2009) okul müdürlerinin yetkisini kullanmasında önemlidir. Diğer yandan, katılımcıların özellikle okul müdürünün yetkisi hakkındaki düşüncelerini "liderlik, rehberlik etme, destekleme, koordinasyon, nihai karar verme" gibi ifadelerle açıklamaları hem Almanya'da (Brauckmann vd., 2014; Tulowitzki vd., 2019) hem ABD'de (Hallinger, 2003; Tibaldo, 1994) okul müdürünün bir yetki figüründen ziyade daha çok bir kolaylaştırıcı olarak algılandığını göstermektedir. Bu noktada hem Almanya'nın hem de ABD'nin düşük güç mesafeli ve bireyci bir toplum olması da bu bulgularla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; House ve Javidan, 2004). Gana'ya ilişkin bulgular, okul müdürlerinin formel (mevzuat) ve informal güçleri (uzmanlık gücü, karizma gücü, zorlayıcı güç ve eğitim paydaşları) arasında bir denge kurduklarını ve her ikisinin de yetkinin kullanımında önemli olduğunu göstermektedir (Ayee, 2000; Nudzor, 2014). Öte yandan, katılımcıların özellikle okul müdürünün yetkisi hakkındaki düşüncelerini "liderlik, koordinasyon, karar ve talimat verme" gibi ifadelerle açıklamaları okul müdürünün nispeten güçlü bir yetki figürü olarak görüldüğünü ve kabullenildiğini göstermektedir (Aruzie vd., 2018; Minadzi ve Nyame, 2016; Weller, 2001). Türkiye'ye ait bulgular ise Gana ile benzerlik taşımakla birlikte, okul müdürlerinin yetkilerinin daha çok formel güce dayalı olmasıyla ayrılmaktadır. Bununla birlikte, Gana ve Türkiye'de okul müdürünün yetki kaynakları arasında Almanya ve ABD'den farklı olarak, geleneksel güç (yaş ve üste duyulan saygı ve nezaket) ile zorlayıcı güç (kontrol/denetim) yer almıştır. Bahsedilen bu durumlar hem Gana'nın hem Türkiye'nin yüksek güç mesafeli ve kolektif bir toplum olmasıyla örtüşmektedir (Adsit vd., 1997; Crossland ve Hambrick, 2011; House ve Javidan, 2004). Tüm bunlarla birlikte, dört ülkede de okul müdürlerinin yetkilerini sınırlayan eğitim paydaşları, okul müdürünün yönetim anlayışı gibi pek çok etken mevcuttur. Gana ve Türkiye'de bunlardan farklı olarak, okulun mali ve fiziki durumu ön plana çıkmaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre dört ülkede de öğretmenler okul müdüründen okulun yönetimi noktasında güçlü beklentilere sahiptir. Bu beklentiler, hem Almanya'da (Brauckmann ve Schwarz, 2015; Feldhoff vd., 2008; Harazd, 2010; Pietsch, 2014; Wissinger, 2002) hem ABD'de (Goodwin vd., 2005) yönetsel rollerden ziyade öğretimin ve personelin gelişimi üzerine odaklanmıştır. Ek olarak

katılımcılar, okul müdürünü bir kolaylaştırıcı olarak sistemin ana unsurlarından biri olarak görmektedir. Bu nedenle öğretmenler, okul müdürüne nispeten geniş bir kabul alanı sunmaktadır. Aslında bu, Almanya'nın ve ABD'nin bireyci bir toplum olması ve astların yöneticilere tek taraflı kararlar almaları için daha geniş bir "kabul alanı" sağlama davranışı ile örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Buna karşın Gana'da (Weller, 2001) ve Türkiye'de (Akçay, 2003; Aslanargun, 2015; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Yalçın, 2017) okul müdürünün rolleri öğretimin ve personelin gelişiminden ziyade daha çok yönetsel roller üzerine odaklanmıştır. Katılımcılar, okul müdürünü güçlü bir yetki figürü ve sistemin ana unsurlarından biri olarak görmektedir. Bu nedenle öğretmenler, okul müdürüne nispeten geniş bir kabul alanı sunmaktadır. Aslında bu, Gana'nın ve Türkiye'nin güç mesafesi yüksek bir toplum olması ve astların yöneticilerine karşı güçlü beklentilerine dayalı olarak geniş bir "kabul alanı" sağlama davranışı ile örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; House ve Javidan, 2004). Bununla birlikte, Almanya, ABD ve Türkiye'deki katılımcılar okul müdürü olmadığı takdirde okulun liderlik ve yönetim anlamında bir boşluğa düşebileceğini ve kaos ortamı oluşabileceğini düşünmektedir. Bu durum, Alman ve Türk toplumunun belirsizlikten kaçınma davranışı yüksek bir toplum olmasıyla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; Schwartz, 1994). Bu bağlamda Almanya'da ve Türkiye'de öğretmenler, okul müdürünün aldığı kararların içerdiği belirsizlikle (yeni fikirler, yeni uygulamalar vb.) doğru orantılı olarak sakıncalı olarak algılamakta ve bu karara direnmektedir (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017; Hofstede, 2001). Ancak bu durum, Amerikan toplumunun belirsizlikten kaçınma davranışı düşük bir toplum olmasıyla çelişmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; Schwartz, 1994). Bunun nedeni, Amerikan eğitim sistemi içerisinde okul müdürüne yüklenen liderlik paradigması ve onun getirdiği çok çeşitli rol ve sorumlulukların öğretmenlerin algısında yarattığı etki olabilir. Çünkü katılımcı görüşlerinden, öğretmenlerin okul müdürüne geniş kapsamlı eylem alanlarını değerlendirme ve uygulama izin vererek daha geniş kabul alanı sunduğu anlaşılmaktadır. Diğer üç ülkeden farklı olarak Gana'daki katılımcılar, okul müdürü olmadığı durumda okulun liderlik ve yönetim anlamında bir boşluğa düşebileceğini ancak işlerin bir şekilde idare edilebileceğini düşünmektedir. Bu durum ise Gana toplumunun belirsizlikten kaçınma davranışı düşük bir toplum olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin okul müdürü olmadan

karşılaşılabilecekleri yeni fikirlere, uygulamalara ve durumlara karşı çok nispeten yüksek toleransa sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; Schwartz, 1994). Dolayısıyla belirsizlikten yüksek kaçınma davranışı Almanya'daki ve Türkiye'deki öğretmenlerin okul müdürünün kabul alanını sınırlayan; ABD'deki ve Gana'daki öğretmenlerin okul müdürlerine karşı kabul alanını genişleten önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, Almanya ve ABD'de okul müdürleri sıklıkla demokratik bir yönetim anlayışını benimsemekte ve öğretmenleri aktif olarak karar verme sürecine dahil etmektedir. Bu durum, düşük güç mesafeli bir toplum olan Almanya'da (Huber vd., 2017; Warwas, 2012) ve ABD'de (Hallinger, 2003; Mayrowetz, 2008; Tibaldo, 1994; Urick, 2016) okul müdürlerinin öğretmenlerin beklentileriyle tutarlı şekilde katılımcı ve bilgilendirici bir anlayış benimsediğini göstermektedir. Bunun bir yansıması olarak alınan kararlar, neredeyse tüm katılımcılar tarafından benimsenmesi ve uygulanması gereken bir eylem olarak yorumlanmaktadır. Bu nedenle, Almanya'da ve ABD'de öğretmenlerin kararlara itiraz etme ve kararı reddetme davranışı son derece sınırlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürünün kendilerine danışmasını beklemeleri ve kararlara ilişkin bilgilendirmeleri toplantılar ve e-posta aracılığıyla ayrıntılı talep etmeleri düşük güç mesafeli toplumsal normuyla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017; Hofstede, 2001). Özetle, düşük güç mesafesi normu ve okul müdürlerinin buna uygun şekilde katılımcı ve bilgilendirici bir yönetim anlayışı benimsemesi öğretmenlerin kabul alanını genişleten önemli bir unsurdur. Buna karşın, Gana'da okul müdürlerinin yönetim anlayışı zaman zaman demokratik zaman zaman otokratik biçimde farklılaşmaktadır. Türkiye'de ise okul müdürleri daha çok otokratik bir yönetim tarzını benimsemekle birlikte, zaman zaman demokratik yollara başvurmaktadır. Dolayısıyla Gana'da (Aruzie vd., 2018; Minadzi ve Nyame, 2016) ve Türkiye'de (Babaoğlu ve Yılmaz, 2012; Demir, 2001; Göksoy, 2014; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Uyar, 2007) öğretmenler, karar verme sürecine okul müdürünün benimsediği yönetim anlayışına bağlı olarak dahil olmaktadır. Kolektif toplum özellikleriyle tutarlı şekilde (Adsit vd., 1997; Chhokar vd., 2007; Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001), Gana'da ve Türkiye'de öğretmenlerin karar verme sürecine dahil olma ve konuyla ilgili fikirlerini açık bir şekilde dile getirme yönünde güçlü bir istekleri vardır (Crossland ve Hambrick, 2011;

Hofstede, 2001). Bu durum, Gana'da ve Türkiye'de okul müdürlerinin kolektif bir toplum özelliğinin bir parçası olarak daha katılımcı bir anlayış edinmeleri gerektiği yönünde güçlü bir sinyal vermektedir. Ancak mevcut durum, öğretmenlerin kabul alanını sınırlandıran bir görünümündedir. Öte yandan Gana ve Türkiye'deki katılımcılar, okulda alınan kararları sorguladıklarını özellikle bunlar içerisinde okulun ve tüm paydaşların ortak iyiliğiyle açık bir biçimde çatışan kararları reddetme haklarının olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, karara karşı çıktıklarında dahi kararı takip etmek ve uygulamak durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla Gana ve Türkiye'deki yüksek güç mesafesi kültürü ve hiyerarşik eğitim yapılanması öğretmenlerin kabul alanını zorunlu bir şekilde genişleten bir unsur görünümündedir. Sonuç olarak, Gana ve Türkiye'deki kolektif toplum özellikleri ile yüksek güç mesafesi aslında öğretmenlerin kabul alanı için sıklıkla birbirleriyle çelişen ve çatışan iki durumu oluşturmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sözlü ve yazılı talimatlar aracılığıyla bilgilendirilmeyi istemeleri bürokratik eğitim yapılanmasının diğer bir ifadeyle, hiyerarşinin örgütü disipline eden ve bireylere belirli sorumluluklar yükleyen yaygın bir inancın göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bahsedilen bu durum, Gana ve Türkiye'de ulusal kültürün yüksek güç mesafeli olmasıyla örtüşmektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001; House ve Javidan, 2004).

Araştırmanın bulguları, dört ülkede de yer alan katılımcıların kararı kabul etmelerinde çeşitli bireysel, örgütsel ve kişilerarası faktörlerin etkisi olduğunu göstermektedir. İlk olarak Almanya'da ve ABD'de bireysel faktörlerde, öğretmenlerin özellikle mesleki kararların doğruluğuna ilişkin tutumu ile kişisel özellikler ve mesleki deneyimler kararların kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Belirtilen bu iki durum, Almanya'da ve ABD'de öğretmenlerin bireysel faktörlerde kolektif toplum unsurlarını yansıtabilecek unsurlara yer vermediğini göstermektedir. Dolayısıyla, Alman ve ABD'li öğretmenlerin kararlara ilişkin bireysel tutumları bireyci toplum özellikleriyle tutarlıdır (Crossland ve Hambrick, 2007; Hofstede, 2001). Gana'da ve Türkiye'de bu iki bireysel faktörden farklı olarak yer alan mesleki bağlılık ise bu iki durum olumsuz olduğunda öğrencilere ve daha genel anlamda topluma faydalı olabilmek için kararların kabulünü sağlayan bir unsur gibi görünmektedir. Bu durum, kolektif toplum özellikleriyle tutarlı şekilde, Gana'da ve Türkiye'de öğretmenlerin kendi istek ve hedeflerinden ziyade çoğunluğa yarar sağlamak amacı taşıdıklarını

göstermektedir (Crossland ve Hambrick, 2011; Hofstede, 2001). Almanya ve ABD’de örgütsel faktörlerde; okul iklimi, çalışma koşulları, hedef ve amaç birliği, güven, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimi kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Bunlar arasında yer alan okul iklimi, çalışma koşulları, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimi daha çok okul müdürünün yönetim anlayışı ve okulun psikolojik ortamı üzerinden değerlendirilmektedir. Bunların dışında kalan güven ile hedef amaç birliği bireycilik normuyla ilgili olabilir. Çünkü bu tür toplumlarda liderlerin grup uyumuna ve fikir birliğine güvenmeden görev başarısını sürdürmesi (Erez ve Earley, 1993; Triandis, 1994) ve örgütlerin geleceğine karar vermede daha büyük bir yere sahip olması beklenmektedir (Crossland ve Hambrick, 2007; Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Bu durum, düşük güç mesafesi normuyla uyumlu şekilde, öğretmenlerde güven ile hedef ve amaç birliği duygusunu ön plana çıkarmış olabilir. Dahası bu toplumlarda liderlerin özellikle radikal eylemlerinin toplum üyeleri tarafından inceleme altına alınma ve kısıtlanma ihtimali çok yüksektir (Crossland ve Hambrick, 2011). Bu nedenle Almanya’da ve ABD’de öğretmenler, okul müdürünün eylemlerine güven duyma ve bu eylemlerde amaç ve hedef birliğine ulaşma yönünde bir gereklilik hissetmiş olabilir. Kararın türünde ise öğretmenler kişisel ve mesleki kararlara karşı daha dar bir kabul alanı sunarken; idari kararlara karşı daha esnek ve çoğu zaman ilgisiz kalmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin idari kararların daha çok okul müdürünün sorumluluğu altında olduğuna yönelik bilinci olabilir. Gana ve Türkiye’de örgütsel faktörlerde; okul iklimi, çalışma koşulları, dışsal motivasyon, kararın türü, kararın uygulanabilirliği ile kararın alınma ve iletilme biçimi kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Bunlar arasında yer alan çalışma koşulları ve kararın uygulanabilirliği daha çok fiziki ve maddi imkanlar üzerinden değerlendirilirken; okul iklimi ile kararın alınma ve iletilme biçimi daha çok okul müdürünün yönetim anlayışı ve okulun psikolojik ortamı üzerinden değerlendirilmektedir. Bunların dışında kalan dışsal motivasyon kavramının yüksek güç mesafe kültürüyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ast ve üst arasındaki hiyerarşinin keskin olması yöneticilere daha geniş bir kabul alanı sunmakla birlikte, bu durum astların beklentilerini de artırmaktadır. Kararın türünde ise öğretmenler kişisel ve mesleki kararlara karşı daha dar bir kabul alanı sunarken; idari kararlara karşı daha esnek ve çoğu zaman ilgisiz kalmaktadır. Bunun nedeni, Gana ve Türkiye’de öğretmenlerin idari kararların daha çok okul müdürünün sorumluluğu

altında olduğuna yönelik bilinci olabilir. Almanya, ABD ve Türkiye’de kişilerarası faktörlerde; diğer öğretmenlerin görüşleri, sendikaların görüşleri, okul müdürünün kişisel özellikleri ve mesleki deneyimi ile okul müdürünün yöneticilik ve iletişim becerileri kararın kabulü üzerinde etkili olan nedenlerdir. Gana’da bunlardan farklı olarak okul-aile birliğinin görüşleri yer almaktadır. Belirtilen tüm bu unsurların ortak noktası eğitim paydaşlarını içermesidir. Dolayısıyla bu dört ülkede öğretmenlerin kararları kabulü üzerinde başta okul müdürü olmak üzere tüm eğitim paydaşları kritik bir rol oynamaktadır.

Dört ülkede de katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, kararların öğretmenler tarafından kabul edilmesi veya reddedilmesinin çeşitli çıkarımları vardır. Bu bulgulardan; moral (Thakur, 1996), iş doyumu (Stepherd, 1990), öğretmen performansı (Petersen vd., 2019), kurum performansı (Nielsen ve Jacobsen, 2018), okul müdürüne bağlılık (Mullins, 1984; Stutzman, 1985; Togno, 1987), etkililik (Stepherd, 1990; Togno, 1987), okul iklimi (Thakur, 1996) ve işbirliği (Hogue, 1985) ile kabul alanı arasında literatürdeki araştırmalar tarafından ilişki kurulmuştur. Greenwood (1990) araştırmasında, bu araştırma bulgularından farklı olarak, kabul alanı kavramı ile öğretmenlerin mesleki ve örgütsel verimliliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, dört ülke için elde edilen bulguların literatürdeki önceki araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada; dört ülkede de kabul alanı kavramının örgütsel sonuçları arasında motivasyon, mesleki bağlılık, mesleki ve örgütsel verimlilik, mesleki tükenmişlik, iş stresi, okul müdürünün meşruiyeti ile veli ve öğrenci memnuniyeti kavramları yer almaktadır. Bunlar arasında yer alan okul müdürünün meşruiyeti ve okul müdürünün kendini gerçekleştirme kavramlarının Almanya ve ABD’de güç mesafesi normuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Düşük güç mesafeli toplum olan Almanya ve ABD’de liderler, yetkilendirilmiş karar vericiler olarak değil, figür başları veya kolaylaştırıcılar olarak görülmektedir (Haj Youssef ve Christodoulou, 2017). Dolayısıyla, okul müdürünün aldığı kararlar ve bunun öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı okul müdürünün meşruiyetini sağlaması ve kendini gerçekleştirme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Gana ve Türkiye’de ise yer alan okul müdürünün meşruiyeti kavramının bireycilik normuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü kolektif bir toplum olan Gana ve Türkiye’de toplum ve örgüt üyeleri kararların bir danışma sürecinden geçerek alınması gerektiğine dair güçlü

beklentileri vardır (Crossland ve Hambrick, 2011). Bu nedenle, öğretmenlerin alınan kararlara ilişkin tutumları okul müdürünün meşruiyeti üzerinde bir etkiye sahip olmaktadır. Benzer şekilde, yüksek güç mesafesine sahip Gana'da ve Türkiye'de liderler, örgüt üyeleri tarafından kural koyucu, düzen ve disiplinin sağlayıcısı olarak görülmektedir (House ve Javidan, 2004). Bu noktada farklı olarak Türkiye'deki lider ve astlar arasındaki bu yüksek güç mesafesinin belirsizlikten yüksek kaçınma davranışının da etkisiyle liderlerin daha otoriter ve güç bir yönetim anlayışı benimsemesini ve bu durumun da ödül ve ceza, dışlanma, kurumdan ayrılma gibi sonuçlara yol açması muhtemel gözükmemektedir. Çünkü bu tür toplumlardaki liderler, düzeni ve disiplini sağlamak için sıklıkla sert önlemlere başvurabilmektedir. Son olarak, mevcut araştırmalardan ve bu araştırma sonuçlarından hareketle belirtilen bu kavramların ya da daha geniş anlamda kabul alanının motivasyon, mesleki bağlılık, verimlilik, mesleki tükenmişlik, iş stresi, örgütsel bağlılık, örgütsel uyum, düzen ve disiplin ile veli ve öğrenci memnuniyeti üzerine etki etmesi muhtemeldir.

Öneriler

Bu başlık altında, araştırma kapsamında ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle yapılan öneriler, araştırmaya ve uygulamaya dönük olmak üzere iki kısımda sunulmuştur.

Araştırmaya dönük öneriler. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgu ve sonuçlara dayalı olarak, sonraki araştırmalar için yapılan öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Bu çalışma, araştırmanın konusu gereği farklı kültürlerde öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının öncülleri ve sonuçları üzerine odaklanmıştır. Dolayısıyla ilgili dört ülkede yer alan okullardaki liderliğin doğası ve işleyişi göz ardı edilmiştir. Bu nedenle sonraki araştırmalar, kabul alanı kavramı ile ilgili okullardaki liderliğin doğasına ve işleyişine odaklanarak daha derinlemesine bir araştırma yürütebilir. Elde edilen sonuçlar, okul müdürünün yönetim tarzı ve anlayışı ile kabul alanı arasındaki ilişkinin farklı boyutlarını ortaya çıkarabilir.

Araştırma bulgularında diğer üç ülkeden farklı olarak Türkiye'de kabul alanının örgütsel sonuçları arasında yer alan dışlanma ve kurumdan ayrılma boyutlarının dinamiklerini belirlemek amacıyla farklı araştırma tasarımları yapılabilir. Elde edilen sonuçlar, bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi kültürel

normları ile kabul alanı kavramının ilişkisinin daha derin bir şekilde anlaşılmasına katkılar sağlayabilir.

Araştırma kapsamında, kararın iletilmesi sürecinde daha aktif rol oynadığı tespit edilen Gana ve Türkiye'deki müdür yardımcılarının öğretmenlerin kabul alanı üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğuna dair kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Elde edilen sonuçlar, özellikle yüksek güç mesafesi kültürel boyutunun kabul alanı üzerinde çok yönlü etkilerinin ortaya çıkarılmasına önemli katkılar sağlayabilir.

Bu çalışmanın bulgularında belirlenen ancak daha önce kabul alanı kavramı ile ilişkisi araştırılmayan motivasyon, stres, memnuniyet ile mesleki ve örgütsel bağlılık gibi kavramların sonraki araştırmalar tarafından ele alınması önerilmektedir. Elde edilen sonuçlar, kabul alanı kavramının bileşenlerine ilişkin kavrayışı güçlendirebilir.

Araştırmanın odağı gereği derinlemesine incelenmeyen öğretmenlerin ve okul müdürünün kişilik özelliklerinin kabul alanı üzerine nasıl yansıdığının derinlemesine incelenmesi kabul alanı kavramının kişisel boyutunun anlaşılmasına ışık tutabilir. Elde edilen bulgular ile öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kültürel normlar arasında ilişki kurulabilir. Ayrıca, kültürel normlardan hareketle öğretmenlerin kabul alanı içinde ve dışında kalan çeşitli davranışlar gruplandırılabilir. Böylelikle kabul alanı kavramının teorik ve uygulama boyutu arasında daha güçlü bir köprü kurulabilir.

Bu araştırma ilgili dört ülkede ortaokul ve lise öğretim kademesinde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Sonraki araştırmalar, bu araştırmanın çalışma grubunda yer almayan ilköğretim kademesine odaklanabilir yahut bu ülkelerde tüm öğretim kademelerini kapsayan daha kapsamlı bir araştırma yürütebilir.

Gelecek araştırmalar, kabul alanı kavramını farklı ülkelerde ele alabileceği gibi özellikle karşılaştırmalı bir çalışma yaparak kültürlerarası benzerliklere ve farklılıklara ışık tutabilir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kabul alanının örüntülerinin anlaşılmasına anlamlı katkılar sağlayabilir. Bu noktada daha genelleştirilebilir bulgulara ulaşabilmek için nicel ve karma desenli araştırmalar tasarlanabilir.

Uygulamaya dönük öneriler. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgu ve sonuçlara dayalı olarak, uygulamaya yönelik yapılan öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Mevcut okul müdürlerinin yönetsel takdire etki eden ulusal kültüre ait normlara (bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi) ilişkin farkındalık ve kavrama düzeylerinin çeşitli programlar aracılığıyla ya da kişisel teşvik ile artırılması, okul müdürlerinin öğretmenlerin beklentilerine uygun davranışlar sergilemelerini kolaylaştırabilir. Böyle bir anlayış, okul müdürü ve öğretmen arasında olası çatışmaların önceden engellenmesi ve okul ikliminin iyileştirilmesi gibi çok çeşitli konular üzerine değerli katkı sağlayabilir. Bunun yanında, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını anlamalarına ve genişletmelerine yardımcı olabilir.

Özellikle çok kültürlü ve nispeten uluslararası okulların yaygın olduğu ülkelerde eğitim bilimleri dersine (okul yönetimi vb. gibi) yönetimin kültürel dinamiklerini yansıtan ve rehberlik eden unsurlar (örn. Hofstede'in kültürel boyutları) entegre edilebilir. Bu yaklaşım, geleceğin öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin okul ortamına girmeden önce yönetim kültürüne, anlayışına ve kültürel hassasiyetlere karşı bilgi ve farkındalıklarının oluşmasını sağlayabilir. Ayrıca bu durum, okul yöneticisi-öğretmen ilişkisine olumlu yönde katkılar sağlayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, Gana ve Türkiye'deki okullarda mevcut yönetim tarz ve anlayışı, daha çok okul müdürlerinin kişisel tercih ve anlayışlarına göre şekillenmektedir. Bu durum, okullarda yönetim tarzının ve anlayışının standart bir anlayıştan uzaklaşmasına neden olduğu gibi çoğu zaman yerleşik kültürel normlarla çeliştiği izlenimini vermektedir. Bu nedenle, bu ülkelerdeki politika yapıcılar, okullarda arzu edilen standart bir okul yönetimi tarzı ve anlayışı sağlamak için gerekli politikaları oluşturmalıdır. Bunların oluşturulmasında, yönetim kültürü ile ilgili mevcut araştırma sonuçlarına ek olarak, bu araştırmada olduğu gibi eğitim ortamlarında kabul alanına ilişkin araştırma sonuçlarından da yararlanılabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar vardır. İlk temel sınırlılık, ulusal kültürün yöneticinin takdir yetkisine yönelik görüşlerin anlaşılmasında Hofstede (2001) tarafından ortaya atılan ve Crossland ve Hambrick tarafından bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesinin kabul alanı kavramını incelemede rehber bir çerçeve olarak ele alınmasıdır. Hofstede (2001) araştırması her ne kadar literatürde geniş bir kabule sahip olsa da temelde statik bir kültür

görüşü sunmaktadır (Hamden-Turner ve Trompenaars, 1997). Bu durum, Hofstede (2001) araştırmasının ilk baskını yaptığı 1981 yılından bu yana dramatik şekillerde değişen dünya kültürü için mevcut durumu ya da muhtemel farklılıkları göz ardı etmek durumunda bırakmaktadır (Orr ve Hauser, 2008). İkinci sınırlılık, araştırmanın katılımcıları ile ilgilidir. Her ne kadar araştırma sürecine yeni katılımcı dahil edilmesinde veri doygunluğu ön plana alınmış olsa da katılımcı öğretmenler sadece ilgili ülkelerde şehir merkezinde iki farklı okulda görev yapmaktadır. Belki veri toplama aşamasında kırsal kesimde farklı sosyo-ekonomik statüdeki ailelerin çocuklarının bulunduğu okulların sürece dahil edilmesi daha zengin sonuçların elde edilmesini sağlayabilirdi. Öyle olsa bile bu durum, araştırmacının okul içerisinde yaptığı gözlemleri sınırlandırarak bağlamla ilişki kurmasını zorlaştırabilirdi. Üçüncü olarak, araştırmada yer alan katılımcı öğretmenlerin geçmiş yaşantılarının ve deneyimlerinin (okul yöneticiliği deneyimine sahip olma, daha önce okul müdürüyle yaşadıkları durumlar vb.) mesleki kabul alanı ile ilgili görüşlerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle daha fazla araştırma, öğretmenlerin mesleki kabul alanlarını keşfetmek için veri çeşitleme kullanılmalıdır. Dördüncü olarak, araştırmada güvenilirliği sağlamaya yönelik stratejiler (alan notları, araştırma sürecinin ayrıntılı açıklanması vb.) alınmasına rağmen, nitel bulguları genelleme yeteneği sınırlıdır. Ancak elde edilen bulguların ve mantıksal olarak geliştirilen mesleki kabul alanı modelinin benzer bir bağlam için analitik genelleme yapılması mümkündür.

Kaynaklar

- Adsit, D. J., London, M., Crom, S., & Jones, D. (1997). Cross-cultural differences in upward ratings in a multinational company. *International Journal of Human Resource Management*, 8(4), 385-401.
- Aguinis H., & Henle, C. A. (2003). The search for universals in cross-cultural organizational behavior. J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior* içinde (ss. 373–411). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Akbaşı, T. T. (2011). Algılanan kişi-örgüt uyumunun örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Görgül bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 57-81.
- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu?. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 75-88.
- Akyol, Z. (2019). *Okul yöneticilerinin demokratik okul anlayışına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Amponsah, N. (2015). *Relationship between headteachers' leadership styles and teachers' commitment in public basic schools in Ekumfi district of the central region of Ghana* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Education, Winneba.
- Amuzu-Kpeglo, A. (1990). *Educational administrator preparation: Survey of the training needs of headmasters*. Institute for Educational Planning and Administration (IEPA), University of Cape Coast, Ghana.
- Aron, R. (2017). *Sosyolojik düşüncenin evreleri*. (Çev. K. Alemdar). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Arslan, A. (2010). Katılımlı yönetim tekniği arama konferansı uygulamalarının kurumsal performansa etkisi. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 12(1), 117-142.
- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Aruzie, R. S., Adjei, A., Mensah, D. A., Nkansah, I., Agyekum, A., & Frimpong, B. O. (2018). The impact of leadership styles on teaching and learning outcomes: A case study of selected senior high schools in the Nkronza districts of Brong Ahafo region in Ghana. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6(12), 797-825.
- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 17-34.
- Austin, R. D. (2013). *Measuring and managing performance in organizations*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Ayee, J. R. A. (2000). *Decentralisation and good governance in Ghana*. Paper prepared for the Canadian High Commission, Accra, Ghana.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Bahar, H. İ. (2015). *Sosyoloji*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Bakır, Ü. (2007). *İlköğretim okul yöneticilerinin değerlendirme rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barnard, C. I. (1968). *The functions of the executive*. London: Harvard University Press.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bass, B. M. (1960). *Leadership, psychology, and organizational behavior*. New York, NY: Harper.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York, NY: The Free Press.
- Bendix, R. (1974). *Work and authority in industry*. Berkeley: University of California Press.

- Bennis, W. G. (1966). Changing organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 2(3), 247-263.
- Blackbourn, J. M., & Wilkes, S. T. (1985). The relationship of teacher morale and zones of indifference. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Mobile, AL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265220.pdf> adresinden erişildi.
- Blackbourn, J. M., & Wilkes, S. T. (1986). The relationship of teachers' perceptions of the supervisory conference and teachers' zones of indifference. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, November 19-21. (ERIC Document Number 291 719). <http://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/17440/0008309.pdf?sequence=1> adresinden erişildi.
- Blau, P. M. & Scott, W. R. (1962). *Formal organizations: A comparative approach*. San Francisco, CA: Chandler Publishing.
- Boateng, C. (2012). Restructuring vocational and technical education in Ghana: The role of leadership development. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(4), 108-114.
- Boonstra, J. J., & Gravenhorst, K. M. B. (1998). Power Dynamics and organizational change: A comparison of perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(2), 97-120.
- Bouckaert, G. (1993). Performance measurement and public management: [Introduction]. *Public Productivity & Management Review*, 17(1), 29–30.
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749–765.
- Brauckmann, S., Geißler, G., Feldhoff, T., & Pashiardis, P. (2016). Instructional Leadership in Germany: An Evolutionary Perspective. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 44(2), 5-18.
- Brauckmann, S., Herrmann, C., Hanßen, K. D., Böse, S., Holz, T., & Feldhoff, T. (2014). Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts

“Steuerung im Bildungssystem” (Stebis) geförderten Forschungsprojekts
“Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (Sharp)”.
Berlin: DIPF.

Brehm, J. O., & Gates, S. (1999). *Working, shirking, and sabotage: Bureaucratic response to a democratic public*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Bridges, E. M. (1964). Teacher participation in decision making. *Administrator's Notebook*, 12, 1- 4.

Bridges, E. M. (1967a). A model for shared decision making in the school principalship. *Educational Administration Quarterly*, 3(1), 49-61.

Bridges, E. M. (1967b). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.

Bridoux, F., & Stoelhorst, J. W. (2014). Microfoundations for stakeholder theory: Managing stakeholders with heterogonous motives. *Strategic Management Journal*, 35(1), 107-125.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Bush, T., & Oduro, G. K. T. (2006). New head teachers in Africa: Preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359-375.

Catlin, M. W. (1982). *The relationship of principals' leadership style and teachers' professional zone of acceptance in selected public schools of Alabama* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Alabama, Tuscaloosa, AL.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.

Cesur, M. (2005). *Kastamonu ili ortaöğretim okulları yöneticilerinin yönetim biçimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chandler, R. C., & Plano, J. C. (1988). *The public administration dictionary*. Santa Barbara, CA: ABC-Clio.

- Chase, F.S. (1952). The teacher and the policy making. *Administrator's Notebook*, 12, 1-4.
- Chhokar, J. S., Brodbeck, F. C., & House R. J. (2007). *Culture and leadership across the world: The globe book of in-depth studies of 25 societies*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Choi, M. S., Cook, C. M., & Brunton, M. A. (2019). Power distance and migrant nurses: the liminality of acculturation. *Nurs. Inq.* 26:e12311.
- Clarke, M. (1976). *Durkheim's sociology of law*. *British Journal of Law and Society*, 3(2), 246-255.
- Clear, D. K., & Seager, R. C. (1971). The legitimacy of administrative influence as perceived by selected groups. *Educational Administration Quarterly*, 7(1), 46-63.
- Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate: Creating a climate for learning. *Independent School Magazine*.
<https://www.nais.org/magazine/independent-school/fall-2007/evaluating-and-improving-school-climate/> adresinden erişilmiştir.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74, 45–48.
- Conley, S. (1991). Chapter 6: Review of research on teacher participation in school decision making. *Review of Research in Education*, 17(1), 225-266.
- Conley, S. C., & Bacharach, S. B. (1990). From school-site management to participatory school-site management. *Phi Delta Kappan*, 71(7), 539-544.
- Crenshaw, H. M., & Hoyle, J. R. (1981). The Principle's Headache—Teacher Evaluation. *NASSP Bulletin*, 65(442), 37-45.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün, & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Crossland, C., & Hambrick, D. C. (2007). How national systems differ in their constraints on corporate executives: A study of CEO effects in three countries. *Strategic Management Journal*, 28(8), 767-789.
- Crossland, C., & Hambrick, D. C. (2011). Differences in managerial discretion across countries: How nation-level institutions affect the degree to which CEOs matter. *Strategic Management Journal*, 32(8), 797-819.
- Davis, M. E. (1979). *The relationship between leader behavior and collective bargaining contract type on teacher professional zone of acceptance* (Yayımlanmamış doktora tezi). Purdue University, West Lafayette, IN.
- Delmas, M., & Toffel, M. W. (2004). Stakeholders and environmental management practices: An institutional framework. *Business Strategy and the Environment*, 13(4), 209-222.
- Demir, S. (2001). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Deniz, Ü., & Akbaşlı, S. (2018). Oyun teorisi bağlamında eğitim örgütlerinde karar verme. C. T. Uğurlu, K. Beycioğlu, S. Koşar, H. Kahraman ve F. K. Şermin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* [e-kitap] içinde (ss. 238-245). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2021). Levels of school administrators exhibiting instructional supervision behaviors according to perceptions of teachers. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(4), 1038-1081.
- Destler, K. N. (2016). Creating a performance culture: Incentives, climate, and organizational change. *The American Review of Public Administration*, 46(2), 201-225.
- Destler, K. N. (2017). A matter of trust: Street level bureaucrats, organizational climate and performance management reform. *Journal of Public Administration Research And Theory*, 27(3), 517-534.
- Dietrich, M. (2006). *The economics of the firm*. London: Routledge.

- DiMaggio P., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Dinçkol, A. (2019). *Hukuk sosyolojisine giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Drake, T. L., & Roe, W. H. (1999). *The principalship*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Durkheim, É. (2006). *Toplumsal işbölümü*. (Çev. Ö. Ozankaya). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2010). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erez, M., & Earley, P. C. (1993). *Culture, self-identity, and work*. New York, NY: Oxford University Press.
- Evans, V., & Johnson, D. J. (1990). The relationship of principals' leadership behavior and teachers' job satisfaction and job-related stress. *Journal of Instructional Psychology*, 17(1), 11-18.
- Fazey, I., Bunse, L., Msika, J., Pinke, M., Preedy, K., Evely, A. C., . . . Reed, M. S. (2014). Evaluating knowledge exchange in interdisciplinary and multi-stakeholder research. *Global Environmental Change*, 25, 204-220.
- Feldhoff, T., Kanders, M. & Rolff, H.-G. (2008). Schulleitung und innere Schulorganisation [School leadership and inner school organisation]. H. G. Holtappels, K. Klemm, H- G. Rolff & H. Pfeiffer (Ed.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie* içinde (ss. 146–173). Münster, Germany: Waxmann.
- Firestone, W. A., & Corbett, H. D. (1988). Planned organizational change. N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration: A project*

of the American Educational Research Association içinde (ss. 321–340).
New York, NY: Longman.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.

French, J. R., & Raven, B. (1959). The bases of social power. D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* içinde (ss. 150–167). Oxford: University of Michigan.

Friedlander, M. L., Lee, H. H., & Bernardi, S. (2013). Corrective experiences in everyday life: A qualitative investigation of transformative change. *The Counseling Psychologist*, 41(3), 453-479.

Gabor, A., & Mahoney, J. T. (2010). Chester Barnard and the systems approach to nurturing organizations. M. Witzel (Ed.), *Oxford handbook of management theorists* içinde (ss. 134-151). Oxford: Oxford University Press.

Gannon, M. J. (2008). *Paradoxes of culture and globalization*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gardberg, N. A., & Fombrun, C. J. (2006). Corporate citizenship: Creating intangible assets across institutional environments. *Academy of Management Review*, 31(2), 329-346.

Gazell, J. A. (1970). Authority-flow theory and the impact of Chester Barnard. *California Management Review*, 13(1), 68-74.

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.

Gelfand, M. J., Bhawuk D. P. S., Nishii L. H., & Bechtold D. J. (2004). Individualism and collectivism. R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman, & V. Gupta (Ed.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* içinde (ss. 437–512). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gerstenberg, T. (2013). *Making a difference: Responsibility, causality and counterfactuals* (Yayımlanmamış doktora tezi), University College London, London. https://www.researchgate.net/publication/267568189_Making_a_difference_Responsibility_Causality_and_Counterfactuals adresinden erişilmiştir.

- Ghana Education Service [GES]. (2001). *School management committee, parent teacher association handbook: Improving quality education through community participation*. Accra, Ghana.
- Glanz, J. (2006). *Collaborative leadership*. Thousand, Oaks, CA: Corwin Press.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Goodwin, R. H., Cunningham, M. L., & Eagle, T. (2005). The changing role of the secondary principal in the United States: An historical perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 37(1), 1-17.
- Gordon, G. N. (1982). *A study of superordinate-subordinate influence and perceived influence and their interrelationship with zone of acceptance, decisional participation, and leadership* (Yayımlanmamış doktora tezi). Rutgers University, New Brunswick, NJ.
- Greenwood, T. J. (1990). *An investigation of teachers' sense of efficacy, principal leadership behaviors, and the professional zone of acceptance of teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Montana State University, Bozeman, MT.
- Griffin, R. W. (2013). *Management*. Mason, OH: Cengage Learning.
- Griffin, R. W. (2016). *Fundamentals of management*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Gumus, E. (2015). Investigation regarding the pre-service trainings of primary and middle school principals in the United States: The case of the State of Michigan. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 61-72.
- Haas, J. A., Porat, A. M., & Vaughan, J. A. (1969). Actual versus ideal time allocations reported by managers: A study of managerial behavior. *Personnel Psychology*, 22, 61-75.
- Haj Youssef, M., & Christodoulou, I. (2017). Intra-cultural variation, zone of acceptance and managerial discretion: A theoretical discussion. *Business and Management Research*, 6(1), 42-53.

- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Anchor.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995–2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5-27.
- Hambrick, D. C., & Finkelstein, S. (1987). Managerial discretion: A bridge between polar views of organizational outcomes. *Research in Organizational Behavior*, 9, 369-406.
- Hammad, W. (2017). Decision domains and teacher participation: A qualitative investigation of decision-making in Egyptian schools. *The Qualitative Report*, 22(9), 2478-2493.
- Hampden-Turner, C., & Trompenaars, F. (1997). Response to Geert Hofstede. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(1), 149-159.
- Harazd, B. (2010). Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. N. Berkemeyer, W. Bos, H.-G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Ed.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 16 içinde (ss. 261–288). Weinheim: Juventa.
- Harmancı, F.M. (2009). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde (ss. 31-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Hattori, Y., & Arai, K. (2011). Incremental and discontinuous change of psychological contracts over time. *Hirao School of Management Review*, 1, 32-54.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.

- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2012). *Management*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (2012). *Strategic management cases: Competitiveness and globalization*. Mason, OH: Thomson South-Western. Cengage Learning.
- Ho, C. T. B. (2006). Performance measurement using data envelopment analysis and financial statement analysis. *International Journal of Operational Research*, 2(1), 26-38.
- Hofstede, G. (Ed.). (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hogue, F. E. (1985). *Principals' level of self-actualization and the professional zone of acceptance of teachers among selected secondary schools in Colorado* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Northern Colorado, Greeley, CO.
- Hollander, E. P., & Bair, J. T. (1954). Attitudes toward authority-figures as correlates of motivation among aviation cadets. *Journal of Applied Psychology*, 38, 21–25.
- Hongham, S. (1981). *The relationship between the deans' leadership style and the faculty's professional zone of acceptance as perceived by teaching faculty at selected Thai universities* (Yayımlanmamış doktora tezi). Oklahoma State University, Stillwater, OK.
- Hood, C. (2010). *The blame game: Spin, bureaucracy, and self-preservation in government*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- House, R. J., & Javidan, M. (2004). Overview of GLOBE. R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman, & V. Gupta (Ed.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* içinde (ss. 9-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

- House, R., Hanges, P., Javidan, M., Dorfman, P., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The globe study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoy, W. E., & Tarter, C. J. (2008). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making cases, concepts, and consequence*. Boston, MA: Pearson.
- Hoy, W. K., & Brown, B. L. (1988). Leadership behavior of principals and the zone of acceptance of elementary teachers. *Journal of Educational Administration*, 26(1), 23-38.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House.
- Hoy, W., & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NASSP Bulletin*, 76(547), 74-79.
- Huber, S. G. (Ed.) (2004). *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programmes in 15 countries*. London: Routledge Falmer.
- Huber, S. G., Gördel, B.-M., Kilic, S., & Tulowitzki, P. (2016). Accountability in the German school system: More of a burden than a preference. J. Easley II & P. Tulowitzki (Ed.), *Educational accountability – International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* içinde (ss. 165–183). London: Routledge.
- Huber, S., Tulowitzki, P., & Hameyer, U. (2017). School leadership and curriculum: German perspectives. *Leadership and Policy in Schools*, 16(2), 272-302.
- Hughes, L. W. (1999). The leader: Artist? architect? commissar? L. W. Hughes (Ed.), *The principal as leader* içinde (ss. 3-24). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Institute for Educational Leadership (IEL) (2000). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship*. Washington, DC: Task Force on the Principalship.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) (2008). *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

- Johnson, L. R. (2008). *An exploratory study of servant leadership, emotional intelligence, and job satisfaction among high-tech employees* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Phoenix, Phoenix.
- Kafka, J. (2009). The principalship in historical perspective. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 318-330.
- Karataş, S., Eşberk Başyayla, Y., Taş, A., & Topçu, B. (2017). Okul yöneticilerinin eğitimle ilgili kararlara katılmada karar mercileri ve yerinden yönetim anlayışına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 73-94.
- Karataş, S., Korkut, G., Kulaksız, S., Tonbak, Z., & Sarıoğlu, S. (2017). Eğitim yöneticilerinin okul merkezli yönetim anlayışının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine nitel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 311-326.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York, NY: Wiley.
- Kaufman, H. (2010). *The forest ranger: A study in administrative behavior*. New York, NY: Routledge.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir ili Karabağlar ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klein, E. D., & Schwanenberg, J. (2020). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/1741143220933901> adresinden erişildi.
- Klumpp, L., Pont, B., Figueroa, D. T., Albiser, E., Wittenberg, D., Zapata, J., & Fraccola, S. (2014). *Education policy outlook Germany*. Paris: OECD Publishing.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.

- Kumar, R. (2014). *Research Methodology: A step-by-step guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kunz, D. W., & Hoy, W. K. (1976). Leadership style of principals and the professional zone of acceptance of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 12(3), 49-64.
- Larson, A. (1968). *Eisenhower: The president nobody knew*. New York, NY: Popular Library.
- Lauring, J., Selmer, J., & Kubovcikova, A. (2019). Personality in context: effective traits for expatriate managers at different levels. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(6), 1010-1035.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- LeTendre, B., & Roberts, B. (2005, November). A national view of certification of school principals: Current and future trends. A paper presented at the University Council for Educational Administration, Nashville, TN.
- Leverette, B. B. (1984). *Professional zone of acceptance: Its relation to the leader behavior of principals and psychological characteristics of teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Rutgers University, New Brunswick, NJ.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Lund, A. K. (2016). Leader legitimacy—a matter of education? Leading highly specialised people—a legitimacy challenge. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 30(6), 20-23.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York, NY: Wiley.
- Maurer, H. (2006). *Allgemeines Verwaltungsrecht*. München: C. H. Beck.

- May, P. J., & Winter, S. C. (2009). Politicians, managers, and street-level bureaucrats: Influences on policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(3), 453-476.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> adresinden erişildi.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.
- McCarley, T., Peters, M., & Decman, J. (2014). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(2), 322-342.
- McShane, S., & Glinow, M. A. V. (2017). *Organizational behavior: Emerging knowledge, global reality*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Medina, F. J., Munduate, L., & Guerra, J. M. (2008). Power and conflict in cooperative and competitive contexts. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(3), 349-362.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. (2007). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, W. (1981). Staff morale, school climate, and educational productivity. *Educational Leadership*, 38(6), 483-486.
- Minadzi, V. M., & Nyame, G. (2016). Leadership styles of basic school head teachers: how does it influence teachers' classroom performance? *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 3(4), 1983-1991.
- Ministry of Education [MoE]. (1994). *Head teachers' handbook*. Accra: Paramount Printing Works Limited.

- Ministry of Education [MoE]. (2002). *Circuit supervisors' handbook*. Accra: Paramount Printing Work Limited.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Mokoena, S. P. (2003). *Exploring effective decision-making of principals in secondary schools in the Free State Province* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of South Africa, Pretoria.
- Morrison, E. W. (2002). Information seeking within organizations. *Human Communication Research*, 28(2), 229-242.
- Moynihan, D. P. (2008a). *The dynamics of performance management: Constructing information and reform*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Moynihan, D. P. (2008b). Advocacy and learning: An interactive-dialogue approach to performance information use. W. Van Dooren & S. Van de Walle (Ed.), *Performance information in the public sector* içinde (ss. 24-41). London: Palgrave Macmillan.
- Mullins, T. (1984). *Relationships among teachers' perception of the principal's style, teachers' loyalty to the principal, and teachers' zone of acceptance* (Yayımlanmamış doktora tezi). Rutgers University, New Brunswick, NJ.
- Murphy, J. (1994). Transformational change and the evolving role of the principal: Early empirical evidence. K. L. J. Murphy (Ed.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* içinde (ss. 20-53). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murphy, J. (2005). Unpacking the foundations of ISLLC standards and addressing concerns in the academic community. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 154-191.
- Nevermann, K. (1982). *Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nielsen, P. A., & Jacobsen, C. B. (2018). Zone of acceptance under performance measurement: Does performance information affect employee acceptance of management authority?. *Public Administration Review*, 78(5), 684-693.

- Nudzor, H. P. (2014). An analytical review of education policy-making and implementation processes within the context of “decentralized system of administration” in Ghana. *Sage Open*, 4(2), 1-11.
- Oduro, G. K. T. (2003). *Perspectives of Ghanaian head teachers on their role and professional development: The case of KEEA district primary schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Cambridge, Cambridge.
- Öğüt, A. T., & Öztürk, Y. E. (2007). Yönetimin bilimleşme (scientization) sürecine katkıları açısından Barnard ve Herbert Alexander Simon betimleyici ve ilişkilendirici bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(14), 29-46.
- Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 226-236.
- O'Neill, M., Giddens, S., Breatnach, P., Bagley, C., Bourne, D., & Judge, T. (2002). Renewed methodologies for social research: Ethno-mimesis as performative praxis. *The Sociological Review*, 50(1), 69-88.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Oplatka, I., & Arar, K. (2018). Increasing teacher and leader professionalism through emotion management and engagement. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 138-141.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful (Vol. IV)*. Paris: OECD.
- Orr, L. M., & Hauser, W. J. (2008). A re-inquiry of Hofstede's cultural dimensions: A call for 21st century cross-cultural research. *Marketing Management Journal*, 18(2) 1-19.
- Özdemir, A. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, M. (2010). Ankara ili kamu genel lise yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye Dergisi*, 161, 215-230.
- Paige, G. D. (1977). *The scientific study of political leadership*. New York: Free Press.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Oxon: Routledge.
- Petersen, E., Plowman, E. G., & Trickett, J. M. (1962). *Business organization and management*. Homewood, IL: Irwin.
- Petersen, N. B. G., Laumann, T. V., & Jakobsen, M. (2019). Acceptance or disapproval: Performance information in the eyes of public frontline employees. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 29(1), 101-117.
- Pietsch, M. (2014). Blickpunkt Schulleitung: Instruktionale Führung an Schulen in Hamburg. *Hamburg macht Schule*, 2, 24–27.
- Poister, T. H., & Streib, G. (1999). Performance measurement in municipal government: Assessing the state of the practice. *Public Administration Review*, 59(4), 325, 335.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12, 296–320.
- Rapport, N., & Dawson, A. (1998). Home and movement: A polemic. N. Rapport & A. Dawson (Ed.), *Migrants of identity: Perceptions of home in a world of movement* içinde (ss. 19-35). Oxford: Berg Publishers.
- Redding, W. C. (1985). Rocking boats, blowing whistles, and teaching speech communication. *Communication Education*, 34, 245-258.
- Report of the President's Committee on the Review of Education Reforms in Ghana. (2002). *Meeting the challenges of education in the twenty-first century*. Accra: Adwinsa Publications.

- Robinson, S. L., Kraatz, M. S., & Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 37(1), 137-152.
- Robson, D. L., & Davis, M. E. (1983). Administrative authority, leadership style and the master contract. *Journal of Educational Administration*, 21(1), 5-13.
- Roth, K., Kostova, T., & Dakhli, M. (2011). Exploring cultural misfit: Causes and consequences. *International Business Review*, 20(1), 15-26.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contract in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rousseau, D. M. (1996). Changing the deal while keeping the people. *Academy of Management Perspectives*, 10(1), 50-59.
- Sarıbaş, N. (2001). *Okul yöneticilerinin yaratıcılıkları ve yönetim tarzları ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Boston, MA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Schein, E. H. (1990). *Organizational culture*. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G., Osborn, R. N., & Uhl-Bien, M. (2010). *Organizational behaviour*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism; New cultural dimensions of values. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kâğıtçıbaşı, S. C. Choi, & G. Yoon (Ed.), *Individualism and collectivism. Theory, method, and applications* (pp. 85–119). Thousand Oaks: Sage.
- Schwille, J., Porter, A., Gant, M., Belli, G., Floden, R., Freeman, D., ... & Schmidt, W. (1979). *Factors influencing teachers' decisions about what to teach: sociological perspectives*. *Michigan State University Research Series No. 62*. East Lansing: Institute for Research on Teaching (Eric document 190 550).

- Sergiovanni, T. J. (1991). Constructing and changing theories of practice: The key to preparing school administrators. *The Urban Review*, 23(1), 39-49.
- Shilane, W. B. (1983). *Bureaucratic structure, organizational climate, the professional zone of acceptance of teachers, and the professional zone of permissibility of principals* (Yayımlanmamış doktora tezi). Rutgers University, New Brunswick, NJ.
- Simon, C. A., Steel, B. S., & Lovrich, N. P. (2018). *State and local bureaucracy and administration: Sustainability in the 21st century*. Oxford: Oxford University Press.
- Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization*. New York, NY: Macmillan.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior*. New York, NY: The Free Press.
- Smith, P. B., Dugan, S., & Trompenaars, F. (1996). National culture and the values of organizational employees: A dimensional analysis across 43 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(2), 231-264.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* içinde (ss. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, Robert E. (2013). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Stepherd, C. M. (1990). *A study of the relationship between decision-making, professional zone of acceptance, job satisfaction, and organizational effectiveness in a sample of New Jersey elementary teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Seton Hall University, New Jersey, NJ.
- Stutzman, R. H. (1985). *Teacher loyalty to the principal and its effect upon professional zone of acceptance and perceived leader behavior* (Yayımlanmamış doktora tezi). Oklahoma State University, Stillwater, OK.

- Swingewood, A. (2010). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (Çev. O. Akınhay). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Taş, A., Çelik, K., & Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 85-98.
- Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 108- 119.
- Thakur, R. S. (1996). *A Study of relationship among school climate, professional zone of acceptance of teachers and teacher morale in the context of teacher's organismic variables* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gujarat University, Ahmedabad, Gucerat.
- Thomas, H. D., & Anderson, N. (1998). Changes in newcomers' psychological contracts during organizational socialization: A study of recruits entering the British Army. *Journal of Organizational Behavior*, 19(1), 745-767.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action: Social science bases of administrative theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tibaldo, L. J. (1994). *The relationship of leadership style behaviors of principals to the existence of effective schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Western Michigan University, Michigan.
- Togno, V. M. (1987). *Relationships among principal's dogmatism and locus-of control and teachers' perceptions of professional zone of acceptance, loyalty to the principal, and organizational effectiveness* (Yayımlanmamış doktora tezi). Seton Hall University, New Jersey, NJ.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York, NY: McGraw Hill.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16(4), 386-415.
- Tseng, T. (1985). *The relationship between principals' leadership style and teachers' professional zone of acceptance in junior high schools of Taipei, the Republic*

of China (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Northern Colorado, Greeley, CO.

- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M. (2019). *Die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland – ein bundesweiter Überblick*. *Die Deutsche Schule*, 111(2), 149-170.
- Tummers, L., Vermeeren, B., Steijn, B., & Bekkers, V. (2012). Public professionals and policy implementation: Conceptualizing and measuring three types of role conflicts. *Public Management Review*, 14(8), 1041-1059.
- Türkoğlu, R. (2004). Eğitimde yerelleşme sorununa kamu yönetimi temel kanunu tasarısı ve yerel yönetim yasa tasarısının getirdiği çözümler konusunda yerel yöneticilerin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 1-17.
- Tuten, E. M. (2006). *A case study of the perceived decision-making practices and patterns of secondary administrators using four scenarios* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of South Florida, Tampa, FL.
- Urick, A. (2016). Examining U.S. principal perceptions of multiple leadership styles used to practice shared instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 152-172.
- Uyar, Ş. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları (Düzce ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Valente, W. D. (1998). *Law in the schools*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Venaik, S., & Midgley, D. F. (2015). Mindscapes across landscapes: Archetypes of transnational and subnational culture. *Journal of International Business Studies*, 46(9), 1051-1079.
- Verschuren, P. J. (2003). Case study as a research strategy: Some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(12), 121-139.

- Vogel, L., & Weiler, S. C. (2013, April). How healthy are the roots? An analysis of states' standards for principal licensure and practice requirements and performance Standards. Paper presented at the 2013 annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Voight, A., Austin, G. & Hanson, T. (2013). *A climate for academic success: How schools climate distinguishes schools that are beating the achievement odds (Full Report)*. San Francisco, CA: WestEd.
- Wadesango, N. (2012). The influence of teacher participation in decision-making on their occupational morale. *Journal of Social Sciences*, 31(3), 361-369.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Waters, M. (2009). *Modern sosyoloji kuramları*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Weber, M. (1946). *Essays in sociology*. H. H. Gerth, & C. W. Mills (Çev.). New York, NY: Oxford University Press.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York, NY: Oxford University Press.
- Weller, L. D. (2001). Department heads: The most underutilized leadership position. *NASSP Bulletin*, 85(625), 73-81.
- Whitaker, K. S. (1998). The changing role of the principal: View from the inside. *Planning and Changing*, 29, 130-150.
- Whitson, S. (1980). *Authority on the crisis of confidence*. Paper, Mid-South Sociological Association, Little Rock, AR.
- Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D., & Schratz, M. (2015). School leadership in German speaking countries with an emphasis on Austria: A revision. *Ricercazione*, 7(2), 65-90.
- Williams, R., & Portin, B. (1997, April). The changing role of principals in Washington State. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Wissinger, J. (2002). Schulleitung im internationalen Vergleich-Ergebnisse der TIMSS- Schulleiterbefragung J. Wissinger & S. G. Huber (Ed.), *Schulleitung-*

- Forschung und Qualifizierung* içinde (ss. 45–61). Opladen: Leske und Budrich.
- Wren, D., & Bedeian, A. (2009). *The evolution of management thought*. Westford, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen okul yöneticisi davranışları. *Ekev Akademi Dergisi*, 69, 105-116.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri (Tokat ili örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 132-140.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Young, M. (2004). Preparing school and school system leaders: A call for collaboration. C. S. Carr & C. L. Fulmer (Ed.), *Educational leadership: Knowing the way, showing the way, going the way* içinde (ss. 46–58). Lanham, MD: Scarecrow.
- Zakaria, N., Stanton, J. M., & Sarkar-Barney, S. T. (2003). Designing and implementing culturally-sensitive IT applications: The interaction of culture values and privacy issues in the Middle East. *Information Technology & People*, 16(1), 49-75.
- Zame, M. Y., Hope, W. C., & Respress, T. (2008). Educational reform in Ghana: The leadership challenge. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 115-128.
- Zhou, Y., & Creswell, J. W. (2012). The use of mixed methods by Chinese scholars in East China: A case study. *International Journal Of Multiple Research Approaches*, 6(1), 73-87.
- Zivin, R. Z. (1973). *The acceptability to elementary teachers of a set of hypothetical principal behaviors* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Chicago, Chicago, IL.

EK-A: Görüşme Formları

Öğretmenlerin Okul Müdürlerine İlişkin Mesleki Kabul Alanları Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim,

Aşağıda yer alan açık uçlu sorular, sizlerin mesleki kabul alanına ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla doktora tez aşamasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümde ise mesleki kabul alanlarınıza ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel bilgileriniz ve görüşmede verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, herhangi bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. İçtenlikle vereceğiniz yanıtlar, araştırma için önem arz etmektedir. Katılım ve desteklerinizden ötürü şimdiden çok teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi Ünal Deniz
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Sorular
1. Yaşadığınız ülke ve şehir:
<i>Yanıt:</i>
2. Cinsiyetiniz:
<i>Yanıt:</i>
3. Yaşınız:
<i>Yanıt:</i>
4. Eğitim düzeyiniz:
<i>Yanıt:</i>
5. Görev yaptığınız öğretim kademesi:
<i>Yanıt:</i>
6. Kıdeminiz (Yıl):
<i>Yanıt:</i>
7. Bir sendikaya üye misiniz?
<i>Yanıt:</i>

8. Daha önce okul yöneticiliği yaptınız mı? Eğer yaptıysanız kaç yıl okul yöneticiliği yaptınız?
Yanıt:
9. Şu an birlikte çalıştığınız okul müdürünün cinsiyeti nedir?
Yanıt:
10. Şu an birlikte çalıştığınız okul müdürünün yaşı (yaklaşık olarak) kaçtır?
Yanıt:
11. Mevcut okul müdürünüzle ne kadar süredir birlikte çalışıyorsunuz?
Yanıt:
Diğer (eklemek istedikleriniz varsa lütfen ekleyiniz.)

B. GÖRÜŞME SORULARI

Sorular
1. Okul müdürünün otoritesi (yetkisi) sizin için ne anlam ifade etmektedir? (Buradaki otorite kavramı, yöneticinin çalışanlara emir verme gücü bağlamında değerlendirilecektir.) Yanıt: ▪ Bir okul müdürü okuldaki yetkisini nereden almaktadır? Yanıt: ▪ Bir okul müdürünün okulda yetkisini kullanmasını zorlaştıran nedenler nelerdir? Okul müdürünüz yetkisini kullanırken zorluklarla karşılaşmakta mıdır? (Cevabınız evetse okul müdürünün yetkisini kullanmasını zorlaştıran etmenler nelerdir? Açıklar mısınız?) Yanıt:
2. Görev yaptığınız okulda, okul yönetimi tarafından kararlar nasıl alınmaktadır?

Yanıt: ▪ Öğretmenlerin bu karar verme süreçlerindeki rolü nedir? Yanıt: ▪ Öğretmenlerin karar verme süreçlerinde itirazda bulunmaları okul müdürü tarafından nasıl karşılanmaktadır? Yanıt:
3. Okul müdürünüz size okulda alınan kararları nasıl ve hangi yollarla iletmektedir? Yanıt: ▪ Bu tür bir bilgilendirmeyi nasıl değerlendiriyorsunuz? Yanıt: ▪ Okulda alınan kararların nasıl iletilmesini isterdiniz? Yanıt:
4. Okul müdürünüzün size ilettiği yönetsel kararlara karşı genel yaklaşımınız nasıldır? Yanıt: ▪ Okul müdürünüzün ilettiği kararları sorgular mısınız? (Cevabınız evetse, örnek verir misiniz?) Yanıt: ▪ Okul yöneticinizin aldığı kararları kabul etmekte zorlandığınız durumlar olur mu? (Cevabınız evetse, örnek verir misiniz?) Yanıt: ▪ Bu kararları reddetmeniz mümkün mü? (Cevabınız evetse, örnek verir misiniz?) Yanıt:
5. Okul müdürünüzün yönetsel taleplerini olumlu ya da olumsuz karşılamınıza neden olan gerekçeler nelerdir? Yanıt:

▪ Gerekçelerinizin şekillenmesinde herhangi bir kişinin, grubun (öğretmenler, zümreler vb.) ya da kuruluşun (sendika, dernek vb.) görüşleri ya da kararları etkili olmakta mıdır? (Cevabınız evetse, örnek verir misiniz?) Yanıt:
6. Okul müdürünüzle çalışma ilişkinizi dikkate aldığınızda okul müdürünüzün verdiği bir emri sorguladığınız, kabul etmediğiniz ya da istemediğiniz halde kabul etmek zorunda kaldığınız oldu mu? Yanıt: ▪ Bunu okul müdürünüze nasıl açıkladınız? Yanıt: ▪ Bu davranışınızın sonucunda ne oldu? Örnekler verebilir misiniz? Yanıt:
7. Okul müdürünüz okuldaki karar verme süreçlerinde sizin ve meslektaşlarınızın kararlara uyumunuzu kolaylaştıracak ne gibi yöntemlere başvurmaktadır? Yanıt: ▪ Bu yöntemlerden en çok hangisi etkili olmaktadır? Neden? Yanıt:
8. Okul müdürünüzün okul yönetimindeki rolü sizin için ne ifade etmektedir? Yanıt:
9. Bir okulda okul müdürü olmazsa ne olur? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz? Yanıt:
Diğer (eklemek istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz):

**Professional Zone of Acceptance of Teachers Regarding School Principals
Interview Form**

Dear Teacher,

The following open-ended questions are prepared to be used in the doctoral dissertation to determine your views on the professional zone of acceptance. The first part includes questions about your personal information and the second part about your professional zone of acceptance. Your personal information and your answers during the interview will be used for scientific purposes only and will not be shared with any person or institution. Your sincere answers are important for research. Thank you very much for your participation and support.

Ph.D. Candidate Ünal Deniz
Hacettepe University Division of Educational Administration

A. PERSONAL INFORMATION

Questions
1. Country and city where you live:
<i>Answer:</i>
2. Your gender:
<i>Answer:</i>
3. Your age:
<i>Answer:</i>
4. Your education level:
<i>Answer:</i>
5. The education level you work at:
<i>Answer:</i>
6. Your seniority (year):
<i>Answer:</i>
7. Are you a member of a union?
<i>Answer:</i>
8. Have you worked as a school principal or assistant principal before? If you have done, how many years of seniority do you have?

Answer:
9. What is the gender of the school principal you are working with now?
Answer:
10. What is the age of the school principal (approximately) you are working with now?
Answer:
11. How long have you been working with your current school principal?
Answer:
Other (please specify if you want to add):

B. INTERVIEW QUESTIONS

Questions
1. What does the authority of the school principal mean to you? (The concept of authority here will be evaluated in the context of the manager's power to give orders to employees.) Answer: - Where does a school principal get her/his authority at school? Answer: - What are the reasons that make it difficult for a school principal to exercise her/his authority at school? Does your school principal face difficulties when using her/his authority? (If yes, what are the factors that make it difficult for the principal to use her/his authority? Can you explain?) Answer:
2. How is the decision-making process carried out by the school management in the school where you work? Answer:

▪ What is the role of teachers in these decision-making processes? Answer:
▪ How are teachers' objections in decision-making processes met by the school principal? Answer:
3. How and in which ways does your school principal communicate to you the decisions taken at school? Answer:
▪ How do you evaluate this kind of information? Answer:
▪ In what way would you like to be informed about the decisions taken at the school? Answer:
4. What is your general approach to the administrative decisions that your school principal has informed you? Answer:
▪ Do you question the decisions made by your school principal? (If your answer is yes, would you give an example?) Answer:
▪ Are there situations when you have trouble accepting your school principal's decisions? (If your answer is yes, would you give an example?) Answer:
▪ Is it possible for you to reject these decisions? (If your answer is yes, would you give an example?) Answer:
5. What are the reasons that cause you to meet your school principal's administrative demands positively or negatively? Answer:

Do the opinions or decisions of any person, group (teachers, groups, etc.) or organization (union, association, etc.) influence the shaping of your reasons? (If your answer is yes, would you give an example?) Answer:
6. When you consider your working relationship with your school principal, have you ever questioned, disagreed, or had to accept (even though you don't want to) any order given by your principal? Answer: - How did you explain this to your school principal? Answer: - What happened as a result of this behavior? Can you give examples? Answer:
7. What methods do your school principal use in school decision-making processes to facilitate your and your colleagues' compliance with the decisions? Answer: Which of these methods is most effective? Why? Answer:
8. What does your school principal's role in school management mean for you? Answer:
9. What happens if a school doesn't have a school principal? Can you explain your thoughts on this subject? Answer:
Other (please specify if you want to add):

**Professionelle Zone von Akzeptanz Lehrern in Bezug auf Schulleiter
Interview Formular**

Liebe Lehrer/in,

Die folgenden offenen Fragen sind so vorbereitet, dass Sie in der Dissertation verwendet werden können, um Ihre Ansichten über die berufliche Zone der Akzeptanz zu ermitteln. Der erste Teil enthält Fragen zu Ihrer persönlichen Information und der zweite Teil zu Ihrem beruflichen Akzeptanzbereich. Ihre persönlichen Angaben und Ihre Antworten während des Interviews werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet und nicht an Personen oder Institutionen weitergegeben. Ihre aufrichtigen Antworten sind wichtig für die Forschung. Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung.

Ph.D. Kandidat Ünal Deniz
Abteilung für Bildungsverwaltung der Universität Hacettepe

A. PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Fragen
1. Land und Stadt, wo Sie leben:
<i>Antworten:</i>
2. Ihr Geschlecht:
<i>Antworten:</i>
3. Ihr Alter:
<i>Antworten:</i>
4. Ihr Bildungsniveau:
<i>Antworten:</i>
5. Das Bildungsniveau, auf dem Sie arbeiten:
<i>Antworten:</i>
6. Ihr Dienstalter (Jahr):
<i>Antworten:</i>
7. Sind Sie Mitglied einer Gewerkschaft?

Antworten:
8. Haben Sie schon einmal als Schulleiter oder stellvertretender Schulleiter gearbeitet? Wenn ja, wie viele Dienstalter haben Sie?
Antworten:
9. Was ist das Geschlecht ihres Schulleiters?
Antworten:
10. Wie alt ist ihr Schulleiter (ungefähr)?
Antworten:
11. Wie lange arbeiten Sie mit Ihren derzeitigen Schulleiter zusammen?
Antworten:
Sonstiges (bitte angeben, wenn Sie hinzufügen möchten):

B. INTERVIEW-FRAGEN

Fragen
1. Was bedeutet die Autorität des Schulleiters für Sie? (Das Konzept der Autorität wird hier im Zusammenhang mit der Befugnis des Managers bewertet, den Mitarbeitern Befehle zu erteilen.) Antworten: ▪ Woher bekommt ein Schulleiter seine Autorität in der Schule? Antworten: ▪ Was sind die Gründe, die es einem Schulleiter erschweren, seine Autorität in der Schule auszuüben? Hat ihr Schulleiter Schwierigkeiten, seine Autorität einzusetzen? (Wenn ja, welche Faktoren erschweren es dem Auftraggeber, seine Autorität einzusetzen? Können Sie das erklären?) Antworten:

2. Wie wird der Entscheidungsprozess von der Schulleitung in der Schule durchgeführt, in der Sie arbeiten? Antworten: ▪ Welche Rolle spielen Lehrer in diesen Entscheidungsprozessen? Antworten: ▪ Wie werden die Einwände der Lehrer in Entscheidungsprozessen vom Schulleiter erfüllt? Antworten:
3. Wie und auf welche Weise teilt Ihr Schulleiter die in der Schule getroffenen Entscheidungen mit? Antworten: ▪ Wie bewerten Sie diese Art von Informationen? Antworten: ▪ Wie möchten Sie über die Entscheidungen in der Schule informiert werden? Antworten:
4. Wie gehen Sie generell mit den Verwaltungsentscheidungen um, die Ihnen Ihr Schulleiter mitgeteilt hat? Antworten: ▪ Hinterfragen Sie die Entscheidungen Ihres Schulleiters? (Wenn Ihre Antwort ja ist, würden Sie ein Beispiel geben?) Antworten: ▪ Gibt es Situationen, in denen Sie Probleme haben, die Entscheidungen Ihres Schulleiters zu akzeptieren? (Wenn Ihre Antwort ja ist, würden Sie ein Beispiel geben?) Antworten: ▪ Können Sie diese Entscheidungen ablehnen? (Wenn Ihre Antwort ja ist, würden Sie ein Beispiel geben?) Antworten:

5. Was sind die Gründe, warum Sie die administrativen Anforderungen Ihres Schulleiters positiv oder negativ erfüllen? Antworten: ▪ Beeinflussen die Meinungen oder Entscheidungen einer Person, Gruppe (Lehrer, Gruppen usw.) oder Organisation (Gewerkschaft, Vereinigung usw.) die Gestaltung Ihrer Gründe? (Wenn Ihre Antwort ja ist, würden Sie ein Beispiel geben?) Antworten:
6. Wenn Sie über Ihre Arbeitsbeziehung mit Ihrem Schulleiter nachdenken, haben Sie jemals einen von Ihrem Schulleiter erteilten Befehl in Frage gestellt, waren anderer Meinung oder mussten ihn annehmen (obwohl Sie dies nicht möchten)? Antworten: ▪ Wie haben Sie das Ihrem Schulleiter erklärt? Antworten: ▪ Was ist als Ergebnis dieses Verhaltens passiert? Können Sie Beispiele nennen? Antworten:
7. Welche Methoden verwendet Ihr Schulleiter, um Ihnen und Ihren Kollegen die Anpassung an die Entscheidungen zu erleichtern? Antworten: ▪ Welche dieser Methoden ist am effektivsten? Warum? Antworten:
8. Was bedeutet die Rolle Ihres Schulleiters im Schulmanagement für Sie? Antworten:
9. Was passiert, wenn eine Schule keinen Schulleiter hat? Können Sie Ihre Gedanken zu diesem Thema erklären? Antworten:
Sonstiges (bitte angeben, wenn Sie hinzufügen möchten):

EK-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Ünal DENİZ (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.07.2020 tarihli ve 51944218-300/00001146349 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Ünal DENİZ'in Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü “**Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanlarının Öncülleri ve Sonuçları: Kültürlerarası Bir Karşılaştırma**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **14 Temmuz 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ahmet SERPER
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 955ce3f9-ed45-434e-b388-63a8a99335a9 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAL



EK-C: Araştırma İzinleri

Permission Letter for Research

To,
Ünal Deniz
PhD Candidate,
Hacettepe University
Institute of Education Sciences
Division of Educational Administration
Ankara, Turkey

Subject: Permission for Conducting Research

Dear Mr. Deniz,

I am pleased to inform you that I give you permission in respect of your research request at [REDACTED] Middle School within the scope of your doctoral dissertation titled “Antecedents and Consequences of Teachers’ Professional Zone of Acceptance: A Cross-Cultural Comparison”. With teachers who work at [REDACTED] Middle School and want to participate voluntarily in research, you can perform the necessary research and interview processes without disrupting the education and training processes.

Your initiative is appreciable and I am ready to support this research at my best.

Thanking you,
Yours truly,

11.07.2020

Principal
Dr. Joél [REDACTED]

Permission Letter for Research

To,
Ünal Deniz
PhD Candidate,
Hacettepe University
Institute of Education Sciences
Division of Educational Administration
Ankara, Turkey

Subject: Permission for Conducting Research

Dear Mr. Deniz,

I am pleased to inform you that I give you permission in respect of your research request at [REDACTED] High School within the scope of your doctoral dissertation titled “Antecedents and Consequences of Teachers’ Professional Zone of Acceptance: A Cross-Cultural Comparison”. With teachers who work at [REDACTED] High School and want to participate voluntarily in research, you can perform the necessary research and interview processes without disrupting the education and training processes.

Your initiative is appreciable and I am ready to support this research at my best.

Thanking you,
Yours truly,

02.11.2020

Principal
Dana [REDACTED]

Permission Letter for Research

To,
Ünal Deniz
PhD Candidate,
Hacettepe University
Institute of Education Sciences
Division of Educational Administration
Ankara, Turkey

Subject: Permission for Conducting Research

Dear Mr. Deniz,

I am pleased to inform you that I give you permission in respect of your research request at [REDACTED] Junior High School within the scope of your doctoral dissertation titled “Antecedents and Consequences of Teachers’ Professional Zone of Acceptance: A Cross-Cultural Comparison”. With teachers who work at [REDACTED] Junior High School and want to participate voluntarily in research, you can perform the necessary research and interview processes without disrupting the education and training processes.

Your initiative is appreciable and I am ready to support this research at my best.

Thanking you,
Yours truly,

23.09.2020

Principal
Stella [REDACTED]

Permission Letter for Research

To,
Ünal Deniz
PhD Candidate,
Hacettepe University
Institute of Education Sciences
Division of Educational Administration
Ankara, Turkey

Subject: Permission for Conducting Research

Dear Mr. Deniz,

I am pleased to inform you that I give you permission in respect of your research request at [REDACTED] Senior High School within the scope of your doctoral dissertation titled “Antecedents and Consequences of Teachers’ Professional Zone of Acceptance: A Cross-Cultural Comparison”. With teachers who work at [REDACTED] Senior High School and want to participate voluntarily in research, you can perform the necessary research and interview processes without disrupting the education and training processes.

Your initiative is appreciable and I am ready to support this research at my best.

Thanking you,
Yours truly,

21.09.2020

Principal
Brenyah [REDACTED]

Genehmigungsschreiben zur Forschung

An,
Ünal Deniz
Doktorand,
Hacettepe Universität
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung für Bildungsverwaltung
Ankara, Türkei

Thema: Erlaubnis zur Durchführung von Forschungsarbeiten

Sehr geehrter Herr Deniz,

ich freue mich, Ihnen mitteilen zu können, dass ich Ihnen die Erlaubnis bezüglich Ihrer Forschungsanfrage an der [REDACTED] Schule im Rahmen Ihrer Dissertation mit dem Titel "Verboden und Konsequenzen der beruflichen Akzeptanzzone von Lehrern: Ein interkultureller Vergleich" erteile. Mit Lehrern, die an der [REDACTED] Schule arbeiten und freiwillig an der Forschung teilnehmen möchten, können Sie die erforderlichen Forschungs- und Interviewprozesse durchführen, ohne die Bildungs- und Ausbildungsprozesse zu stören.

Ihre Initiative ist bemerkenswert und ich bin bereit, diese Forschung bestmöglich zu unterstützen.

Ich danke Ihnen.

Mit freundlichen Grüßen,

19/10.2020

Schulleiterin

Sabine [REDACTED]

Genehmigungsschreiben zur Forschung

An,
Ünal Deniz
Doktorand,
Hacettepe Universität
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung für Bildungsverwaltung
Ankara, Türkei

Thema: Erlaubnis zur Durchführung von Forschungsarbeiten

Sehr geehrter Herr Deniz,

ich freue mich, Ihnen mitteilen zu können, dass ich Ihnen die Erlaubnis bezüglich Ihrer Forschungsanfrage an der [REDACTED] Schule im Rahmen Ihrer Dissertation mit dem Titel "Vorboten und Konsequenzen der beruflichen Akzeptanzzone von Lehrern: Ein interkultureller Vergleich" erteile. Mit Lehrern, die an der [REDACTED] Schule arbeiten und freiwillig an der Forschung teilnehmen möchten, können Sie die erforderlichen Forschungs- und Interviewprozesse durchführen, ohne die Bildungs- und Ausbildungsprozesse zu stören.

Ihre Initiative ist bemerkenswert und ich bin bereit, diese Forschung bestmöglich zu unterstützen.

Ich danke Ihnen.

Mit freundlichen Grüßen,

15.10.2020

Schulleiter

Dr. Frank [REDACTED]

EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)
Ünal DENİZ

EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

...../...../.....

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanlarının Öncülleri ve Sonuçları: Kültürlerarası Bir Karşılaştırma

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
27/05/2021	225	54253	21/05/2021	%3	1594856641

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ünal Deniz

Öğrenci No.: N16241426

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu)

EK-E: Dissertation Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Antecedents and Consequences of Teachers' Professional Zone of Acceptance: A Cross-Cultural Comparison

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
27/05/2021	225	54253	21/05/2021	%3	1594856641

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ünal Deniz
Student No.: N16241426
Department: Department of Educational Sciences
Program: Division of Educational Administration
Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Assoc. Prof. Dr. Nihan Demirkasımoğlu)

EK-F: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Ünal DENİZ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokollü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

