

BÜROKRASI İLE ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yusuf GÖNÜLLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Cemil YÜCEL

UŞAK

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül, 2009

BÜROKRASI İLE ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yusuf GÖNÜLLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı

Danışman:

Doç. Dr. Cemil YÜCEL

UŞAK

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül, 2009

BÜROKRASİ İLE ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine göre bürokrasi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Çalışmanın evreni 2007–2008 öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan 61 ilk ve orta dereceli okulda görev yapan 181 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini de evrendeki bütün okul yöneticileri oluşturmaktadır. Bu bakımdan örneklem evrenin tamamını temsil etmektedir. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarından “bürokrasiyi tasvip” ile “bürokratikleşmeyi tasvir” anketleri Yücel (1999)’in geliştirdiği “bürokratikleşme anketi”nden uyarlanarak geliştirilmiş; “öğretmen yeterlikleri anketi” ise Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün 2006 yılında hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” raporu ile literatürdeki ilgili verilerden yararlanılarak geliştirilmiştir. Anketlerde beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Kullanılabilir olarak geri dönen anket sayısı 129’dur. Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Faktör analizi, ortalama, standart sapma, anova, Tukey ve t- testleriyle veriler analiz edilmiştir.

Araştırmada öğretmen yeterliği üzerinde bürokratikleşmenin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiler, en çok kuralcılığı ve kuralları önemserken, yaşları ilerledikçe öğretmenleri yeterli görme eğilimleri de artmaktadır. Hiyerarşik otorite kullanımının önemsenmesi, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini düşürürken, okuldaki bürokratikleşmenin artması öğretmen yeterliğini artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bürokrasi, bürokratikleşme, yeterlik, öğretmen yeterliği, öğretmen, yönetici.

THE RELATION BETWEEN BUREAUCRACY AND TEACHER'S EFFICIENCY

ABSTRACT

This study's aim is to determine the relationship between the bureaucracy and teacher efficacy according to the school directors.

This study employs 181 school directors who worked at 61 primary and high schools in 2007 and 2008 in Uşak province. The study's sampling group has been formed by the school directors Uşak. So the sampling group represents all Uşak. In this research, the measuring equipments "describing the bureaucracy" and "describing being bureaucratic" questionnaires which Yücel (1999) has developed, the teacher efficacy questionnaire has been developed with the help of data in the report which has been prepared by Ministry of National Education General Directory of Teacher Training in 2006. In this questionnaire 5 point Likert type scale has been administered.

Only 129 useful questionnaires have been delivered. While analyzing them SPSS.15.0 statistical package has been used. The data has been analyzed with Factor analysis, Average, Standard deviation, Anova, Tukey and T-test.

In this research bureaucracy's influence on teacher's qualification has been determined. The directors mostly give importance to the rules and while getting older their tendency of teacher's qualification increases.

Giving importance to hierarchical authority, the skills of communication and interaction decreases but while bureaucracy increases, the teacher efficacy increases.

Key words: Bureaucracy, Bureaucratization, Efficiency, Teacher Efficacy

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yusuf GÖNÜLLÜ'nün Bürokrasi ile Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki başlıklı tezi/...../2009 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ**İmza**

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Cemil YÜCEL

.....

Üye : Doç. Dr. Lütfullah TÜRKMEN

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN

.....

Doç. Dr. Cemil YÜCEL
Enstitü Müdürü

Teşekkür

Bürokrasi ile Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki isimli yüksek lisans tezimin hazırlanmasında yoğun meşguliyetine rağmen hiç bir fedakârlıktan çekinmeyerek çalışmamın her aşamasına yaptığı rehberlik ile ölçek geliştirme ve istatistiksel analizlerdeki katkılarından dolayı danışmanım Doç. Dr. Cemil YÜCEL'e; her zaman göstermiş oldukları yakın ilgi ve desteklerinden dolayı değerli hocalarım Doç. Dr. Lütfullah TÜRKMEN, Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN, Yrd. Doç. Dr. Mustafa YALÇIN, Yrd. Doç. Dr. İsmail ACUN ile Enstitü Sekreterimiz Semra KEÇECİ'ye en hasbi duygularla teşekkür ederim.

Ayrıca, bu süreçte her zaman yakın ilgi ve desteklerini gördüğüm sevgili eşime, kızım Nursena'ya ve bilgisayarını her açtığımda yanımdan ayrılmayarak çalışmalarımı sabote eden oğlum Ömer Taha'ya da candan teşekkürler...

Yusuf GÖNÜLLÜ

Uşak, 2009

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Yusuf GÖNÜLLÜ
Doğum Yeri ve Tarihi : Karaisalı / 02.03.1974

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türk
Dili ve Edebiyat Öğretmenliği Bölümü
Yüksel Lisans Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :

Çalıştığı Kurumlar

Eylül 2009 : Uşak Lisesi – Müdür Başyardımcısı
Mayıs 2007 : Uşak Lisesi – Müdür Yardımcısı
Kasım 1997 : Ş.A.K. Anadolu Öğretmen Lisesi – Öğretmen

İletişim

e-posta Adresi : yusufgonullu@mynet.com
GSM : 0505 560 17 99
Tarih :/ 09 /2009

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
Teşekkür.....	vi
ÖZGEÇMİŞ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar.....	x
KISALTMALAR.....	xii

I. BÖLÜM GİRİŞ

A- GİRİŞ	1
B- ARAŞTIRMANIN AMACI	2
C- ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	2
D- ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ	3
E- ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
F- KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR	4

II. BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

A- BÜROKRASI İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER	6
1-Bürokrasi Kavramı ve Özellikleri.....	6
2-Bürokrasiyi Doğuran Faktörler ve Bürokrasinin Tarihçesi.....	10
3-İdeal Bürokrasi.....	11
4-Otorite Çeşitleri	12
a-Karizmatik Otorite.....	12
b-Geleneksel Otorite.....	13
c-Yasal-Ussal Otorite.....	14
5- Bürokrasinin Özellikleri.....	14
6- Bürokrasinin Güç Kaynakları.....	16
7- Weber'e Göre Memur'un Nitelikleri	18
8- Bürokratik Örgütlenmelerin Üstünlükleri	19
9- Bürokrasinin Olumsuzlukları	20
10-Okul Bürokrasisi	22
11- Bürokrasi Eleştirileri	24
12- Kuralların İşlevleri ve Olumsuz Sonuçları.....	28
a-Kuralların İşlevleri.....	28
b-Kuralların Olumsuz Sonuçları	29
B-YETERLİK KAVRAMI İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMELER.....	30
1- Öğretmenlik Mesleği.....	30
2- Yeterlik Kavramı	33
3- Öğretmenlik ve Yeterlikleri.....	34
4- Yeterlik Belirleme Yöntemleri	35
5- Öğretmen Yeterlikleri	36

6-Öğretmen Yeterliğini Artırmaya Yönelik Çalışmalar.....	39
7- Yetkin Bir Öğretmenin Nitelikleri	43
C- İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	46
1-Yeterlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	46
2-Yeterlikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	47
3- Bürokrasiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	51
4- Bürokrasi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	52

III. BÖLÜM YÖNTEM

A-ARAŞTIRMANIN MODELİ	55
B- ÇALIŞMA GRUBU	55
C- VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ	56
D- VERİLERİN TOPLANMASI	56
E- MADDE ANALİZİ	56
F- VERİLERİN ANALİZİ	57

IV. BÖLÜM BULGULAR

A-OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİYLE İLGİLİ BULGULAR	58
B. ÖLÇME ARACINA YÖNELİK BULGULAR	59
C. BÜROKRASİ VE ÖĞRETMEN YETERLİĞİNE İLŞKİN BULGULAR.....	64

V.BÖLÜM TARTIŞMALAR VE YORUMLAR

TARTIŞMALAR VE YORUMLAR.....	89
------------------------------	----

VI. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

A-SONUÇLAR.....	94
B-ÖNERİLER.....	96
1.Uygulamaya Yönelik Öneriler:	96
2.Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	97
YARARLANILAN KAYNAKLAR	98
EKLER.....	105
EK 1: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ	105
EK 2: ARAŞTIRMA ÖLÇEĞİ.....	106

TABLolar**Sayfa**

Tablo 1. İdeal tipin işlevleri ve olumsuz sonuçları:.....	28
Tablo 2. Kuralların İşlevleri ve Olumsuz Sonuçları	30
Tablo 3. Evrendeki Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	58
Tablo 4. Kullanılabilir Bulunan Anketlerin(Örneklem) Yönetici Cinsiyetine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 5. Evrendeki Yöneticilerin Okul Türlerine Göre Dağılımı	59
Tablo 6. Kullanılabilir Bulunan Anketlerin(Örneklem) Okul Türlerine Göre Dağılımı	59
Tablo 7. Tasvip Edilen Bürokrasi Temel Bileşenler Analizi (Rotasyon Matrisi)	60
Tablo 8. Tasvir Edilen Bürokrasi Temel Bileşenler Analizi (Rotasyon Matrisi)	61
Tablo 9. Öğretmen Yeterliği Temel Bileşenler Analizi (Rotasyon Matrisi)	62
Tablo 10. Bürokratikleşmeyi Tasvip Ortalamaları (Tanımlayıcı İstatistikler)	64
Tablo 11. Bürokratikleşmeyi Tasvir Ortalamaları(Tanımlayıcı İstatistikler)	65
Tablo 12. Umulan Bürokrasi ve Gerçekleşen Bürokratikleşme Derecelerinin Karşılaştırılması.....	65
Tablo 13. Öğretmen Yeterliği Ortalamaları	66
Tablo 14. Onaylanan Bürokrasi İle Yaşanan Bürokrasinin Boyutları Arasındaki İlişki	67
Tablo 15. Tasvip Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Açısından İncelenmesi.....	68
Tablo 16. Bürokrasinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Açısından İncelenmesi	69
Tablo 17. Öğretmen Yeterliğine İlişkin Yönetici Algılarının İdarecilik Kıdemi Açısından İncelenmesi	70
Tablo 18. Tasvip Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Memuriyet Kıdemi Açısından İncelenmesi.....	71
Tablo 19. Tasvir Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Memuriyet Kıdemi Açısından İncelenmesi.....	72
Tablo 20. Öğretmen Yeterliğine İlişkin Yönetici Algılarının Memuriyet Kıdemi Açısından İncelenmesi	73
Tablo 21. Tasvip Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi	74
Tablo 22. Tasvir Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi	75
Tablo 23. Öğretmen Yeterliğine İlişkin Yönetici Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi.	77
Tablo 24. Bürokrasinin Onaylanma Derecesinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	78
Tablo 25. Bürokrasinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi	78
Tablo 26. Öğretmen Yeterliği Algısının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi	79
Tablo 27. Tasvip Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.	79
Tablo 28. Algılanan Bürokratikleşmeye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi	80
Tablo 29. Öğretmen Yeterliğine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi.....	81

Tablo 30. Genel Yeterlik İle Tasvip Edilen ve Gerçekleşen Bürokrasi Arasındaki İlişki	81
Tablo 31. Tasvip Edilen Bürokrasi İle Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki	82
Tablo 32. Tasvir Edilen Bürokrasi İle Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki	83
Tablo 33. Tasvip edilen Bürokrasinin Boyutlarının Birbirleri İle İlişkisi.....	84
Tablo 34. Tasvir edilen Bürokrasinin Boyutlarının Birbirleri İle İlişkisi	85
Tablo 35. Yöneticiler tarafından Tasvip Edilen Bürokrasi ile Okullarda Yaşanan Bürokrasinin Boyutları Arasındaki İlişki	86
Tablo 36. Yaş, Kıdem ve İdarecilikteki kıdem Yılı İle Bürokrasiyi Tasvip Arasındaki İlişki	86
Tablo 37. Yaş, Kıdem ve İdarecilikteki kıdem Yılı İle Okullarda Yaşanan Bürokrasi Arasındaki İlişki	87
Tablo 38. Yaş, Kıdem ve İdarecilikteki kıdem Yılı İle Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki	88

KISALTMALAR

AB : Avrupa Birliği

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

Akt. : Aktaran

A.Ü.S.B.F. : Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi

Çev. : Çeviren

E.Ü. : Ege Üniversitesi

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

Md. : Madde

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

s. : Sayfa

TD : Tebliğler Dergisi

TEDP : Temel Eğitime Destek Programı

TODAİ: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi

TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Vb. : Ve benzeri

Vd. : Ve diğerleri

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Türkiye’de bütün kurumlarda bürokratik kurallar egemendir. Devletin işleyişi tepeden tırnağa en ince ayrıntılarına kadar belli prosedürlere bağlanmıştır. Eğitim örgütleri olan okullarımız da birer devlet kurumu olarak bürokratik yapıda oldukları için, buralarda da işleyiş bürokratik kurallar çerçevesinde olmaktadır.

Toplumumuzda “İnsanlar layık oldukları şekilde yönetilirler.” anlayışı vardır. Bu anlayıştan olsa gerek, yöneticilerin kendi yönetim anlayışlarını gözden geçirmeyi pek akıllarına getirmedikleri gibi, yönetilenlerin de kendilerini yönetenleri sorgulamayı pek düşünmedikleri söylenebilir. Yöneticilerin nazarında yönetilenler için “Bu işi bizden daha iyi yapan birini mi bulacaklar?” şeklindeki tepeden bakan bir anlayışın varlığından söz edilebileceği gibi; yönetilenlerde de “Sen kendi işine bak, karışma başkasının işine” ya da “Gelen, gideni aratır.” şeklindeki teslimiyetçi anlayışın varlığından söz edilebilir. Bu durumun, örgütleri, amaçlarını gerçekleştirmek hususunda körelttiği ya da yeterli çaba göstermek hususunda onları motivasyonsuz bıraktığı söylenebilir.

Okullar için de durum pek farklı sayılmaz. Okul yöneticilerinin, kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, onların kurumlarındaki bürokratikleşme seviyesini etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü yeterlik düzeyi yüksek çalışanların yönetilmesi güçleşir. Daha doğrusu, bu tür kişilerin yönetilmeye ihtiyaçları da yoktur. Yüksek yeterliği sahip çalışanların olduğu okullarda birçok yöneticinin bu durumdan rahatsızlık duyması muhtemeldir. Böyle bir durumda birçok yönetici, yönetim olarak “var” olduklarını göstermek, otoritelerini kabul ettirmek gibi bir düşüncede olabilirler. Bu gibi sebeplerden dolayı da yöneticilerin birçoğunun, bilerek ya da bilmeyerek, çalışanlarının yeterlik düzeylerini düşük görme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Okul yönetimleri, okullarındaki amaçlara ulaşmak hususunda bir başarısızlık yaşadıklarında ya da okuldaki iş ve işlemlerle ilgili bir problemle karşılaştıklarında genellikle problemin kaynağı olarak öğretmenleri görmek ve onları suçlamak eğilimindedirler. Bu tür yöneticiler, öğretmenlerinin çeşitli alanlardaki

yetersizliklerinden, işlerini severek yapmamalarından, üzerlerine aldıkları görev ve sorumlulukları savsaklamalarından... sık sık şikâyet ederler.

Yeterlik düzeyinin düşük olduğuna inanılan ve haklarında bu şekilde olumsuz kanaat taşınan öğretmenlerden en yüksek verimi elde etmenin ve en azından onların temel sorumlulukları yerine getirmelerini sağlamanın yolu ise, okulda yapılacak her türlü iş ve işlemler için ayrıntılı prosedürler, görev tanımları ve sınırları kalın çizgilerle çizilmiş kurallar koymaktan geçecektir. Bu durumun, okullardaki bürokratikleşmeyi artırırken, informal ilişkileri ve iş görenlerin inisiyatif almasını ise azaltacağı düşünülmektedir.

Pek çok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de bürokratik olarak örgütlenmiş olan okullarda öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanlara ait yapılacak her türlü iş ve işlem, yasal mevzuatlarca önceden belirlenmiştir. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, memurların ve dolayısıyla da öğretmenlerin ödüllendirilme ve cezalandırılma esaslarını açıkça ortaya koymuştur. Öyle ki, okul personelinin hangi mevsimde nasıl giyineceğini bile yönetmelikler belirlemiştir (Öztürk, 2001). Bu yüzden, okullardaki bürokratikleşme seviyesi ve bu bürokratikleşme seviyesinin öğretmen yeterliği üzerine etkisinin araştırılması faydalı olacaktır.

A- ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin okullarındaki bürokrasiyi tasvip düzeyleri ve bürokratikleşmeyi tasvir düzeyleriyle öğretmenlerinin yeterlikleri hakkındaki algıları arasındaki ilişkiyi incelemek; okul yöneticilerinin bürokrasiyi onaylamaları ve okuldaki bürokratikleşmeyi algılama düzeylerinin öğretmen yeterliği hakkındaki algılarına olan etkisini ortaya koyabilmektir. Ayrıca yöneticiliğin daha fazla önem kazandığı günümüzde yöneticilerin bürokrasiye bakış açılarının ve bürokratikleşme algılarının öğretmen yeterliğine olan etkisini tespit etmek yoluyla literatüre katkı sağlamak bu araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

B- ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Modern insanın hayatının hemen her anını kuşatmış durumda olan bürokrasinin yaşamımız üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerinin araştırılması önem arz etmektedir. Okullar da bürokratik ilkelere göre yönetilen kurumlardandır. Okul yöneticilerin bürokrasiyi tasvip dereceleri ile okullarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının öğretmen yeterliği üzerine etkilerinin bilinmesinin eğitim

faaliyetlerinin iyileştirilmesi çalışmalarına ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

C- ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ

Bürokrasiyi tasvip etme ve bürokratikleşme, öğretmenlerin yeterlik düzeyleriyle ilişkili midir?

Alt Problem Cümleleri:

1. Tasvip ve tasvir edilen bürokrasi ile öğretmen yeterliğinin boyutları nelerdir?
2. Okul yöneticileri bürokrasiyi ne oranda tasvip etmektedirler?
3. Yöneticilerce en çok ve en az tasvip edilen bürokratik özellikler hangileridir?
4. Bürokrasinin okullardaki yaşanma derecesi ne kadardır?
5. Okul yöneticilerine göre okullarda en fazla ve en az yaşanan bürokratikleşme boyutları hangileridir?
6. Umulan bürokrasi ile gerçekleşen bürokrasinin boyutları arasındaki ilişki nasıldır?
7. Farklı kıdemdeki yöneticilerin bürokrasiyi tasvip, tasvir ve öğretmen yeterliği hakkındaki görüşleri farklı mıdır?
8. Farklı kıdemdeki yöneticilerin bürokrasiyi tasvip, tasvir ve öğretmen yeterliği hakkındaki görüşleri arasında fark var mıdır?
9. Farklı memuriyet kıdemindeki yöneticilerin bürokrasiyi tasvip, tasvir ve öğretmen yeterliği hakkındaki görüşleri arasında fark var mıdır?
10. Farklı yaşlardaki yöneticilerin bürokrasiyi tasvip, tasvir ve öğretmen yeterliği hakkındaki görüşleri arasında fark var mıdır?
11. Kadın veya erkek yöneticilerin bürokrasiyi tasvip, tasvir ve öğretmen yeterliği hakkındaki görüşleri arasında fark var mıdır?
12. İlköğretim veya ortaöğretim türü okullarda çalışan yöneticilerin bürokrasiyi tasvip, tasvir ve öğretmen yeterliği hakkındaki görüşleri arasında fark var mıdır?
13. Tasvip edilen bürokrasi, tasvir edilen bürokrasi ve öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiler nasıldır?
14. Yaş, kıdem ve idarecilik kıdemiyle bürokrasiyi tasvip, tasvir ve öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiler nasıldır?

D- ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Yapılan araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

- 1- Problem cümlesinde belirtilen sorunun cevaplanması ve genel bir yargıya varmayla sınırlanmıştır.
- 2- Araştırma, anket uygulanmayla yapılacağından anket uygulamayla ilgili sınırlamalar içindedir.
- 3- Araştırma, Uşak ilindeki ilk ve ortaöğretim okullarıyla sınırlıdır.

E- KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR

Bürokrasi: Bir toplumda aşağıdan yukarıya çıktıkça daralan bir yapı içinde örgütlenmiş olan, kişisel olmayan genel kurallar ve işleyiş ilkelerine göre çalışan sistem ve kurallar bütünüdür (Mardin, 1990).

Bürokratikleşme (bureaucratization) : Karmaşık iş bölümünü ve birbirine yakın katı hiyerarşik yapının, görevsel davranışları yöneten genel kurallar ve yönetmelikler ile örgüt üyeleri arasındaki mevkinin önemi esas alınarak oluşmuş kurallara göre şekillenen davranışların ve nesnel bir şekilde, başarılı bir performansın esas alındığı, işe alma ve terfilerin görüldüğü üst düzey bürokrasileri ifade eden bir kavramdır (Hall,1963).

Hiyerarşik Otorite Kullanımı: Örgütte ast-üst ilişkisine dayanan yönetim tarzının kullanılmasıdır.

Kuralların Takibi: Örgüt üyelerinin örgüt içindeki davranışlarını belirleyen kurallara uymasındır.

Uzmanlaşma: Örgüt içindeki görevlerin önceden belirlenmiş olma derecesidir.

İlişkilerde Resmîyet: Örgüt çalışanları arasındaki ilişkinin derecesidir. İnsanlar arasındaki karşılıklı etkileşimlerin resmi ve duygulardan bağımsız olma derecesidir (Yücel, 1999).

Alan Bilgisi Yeterliği: Öğretmenlerin özel alanın gerektirdiği davranışları gösterebilme yeterliği.

Meslek Bilgisi Yeterliği: Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel davranışları gösterme gücü.

Hizmet öncesi eğitim: Kişilere öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması amacıyla yüksek öğretim kurumlarında verilen eğitim.

Hizmet içi eğitim: Öğretmenlerin hizmetteki verim ve etkililiklerini arttırmak, bilgi, beceri ve anlayışlarını zenginleştirmek amacıyla verilen eğitim.

Öğretmen yeterliği: Wolfolk ve Hoy (1990)'un geliştirdiği “Teacher Efficacy” adlı araçla ölçülen ve öğretmenlerin kendi algılamalarına ve değerlendirmelerine dayalı bir özellik. Ölçeğin, Öğretme Yeterliği (Teaching Efficacy) ve Kişisel Öğretme Yeterliği (Personel Teaching Efficacy) isminde iki alt boyutu vardır.

Öğretme yeterliği (*Teaching efficacy*): Bir öğretmenin, öğrenmede zorluk çeken çocuklarda bile başarıyı yakalayabileceğine dair inancıdır. Öğretme yeterliği, öğretmenin öğrenci başarısı ile ilişkili olan birkaç kişisel özelliğinden ortaya çıkar (Woolfolk, 1998).

Kişisel Öğretme Yeterliği (Personel Teaching Efficacy): Bu kavram ile öğretmenin gereken önlemleri alma hususundaki kişisel becerilerine ve gerektiğinde belli bir performans seviyesine erişebileceğine, öğrenme konusundaki kişisel sorumluluğuna olan inancı kastedilmektedir. Kişisel öğretme yeterliği yüksek bir öğretmen, öğrencileri üzerinde olumlu etkileri olduğuna ve onların öğrenmelerini sağlama hususunda becerileri olduğuna inanır (Köyalan, 2004).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde bürokrasi ve öğretmen yeterliği ile ilgili literatür taramasına, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara ve bu araştırmalarda elde edilmiş sonuçlara yer verilmiştir.

A- BÜROKRASİ İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER

1-Bürokrasi Kavramı ve Özellikleri

Yönetsel, siyasal ve sosyal yönleri olan ve çok değişik anlamlarda kullanılabilen bürokrasi hakkında halk dilinde belli bir görüş birliğinden söz edilebilse de, bilim adamları arasında ise böyle bir ortak tanımdan söz edebilmek mümkün değildir (Eryılmaz, 2003). Ancak, esas itibariyle bürokrasi, hiyerarşi ve kontrole dayalı bir örgütlenme biçimini ifade etmektedir (Şişman ve Turan, 2003).

Bürokrasi, devlet işlerinin yapıldığı daireler anlamına gelen “bureau” kelimesiyle Eski Yunanca’da “hâkimiyet”, “iktidar” anlamlarına gelen “cratie” kelimelerinin birleşmesiyle oluşmuştur. 18.yüzyılda “memurların çalıştığı ofis, büro ya da devlet dairesi” anlamlarında kullanılmaya başlanan bürokrasi (Eryılmaz, 2003), bu haliyle, devlet dairelerinin ve büroların hâkimiyeti, iktidarı ve üstünlüğünü ifade eden bir sistemi ifade etmektedir (Baransel,1979).

Siyasi sistemin yürütme kolu olan bürokrasi, devlet yönetiminde çeşitli idari görevleri yerine getirmek için modern hükümetler tarafından yönetilen ve çeşitli kamu kurumlarından oluşan örgütler bütünüdür. Aynı zamanda bürokrasi, otoritenin büyük ölçüde atama yoluyla işbaşına gelen memurların elinde olduğu bir yönetim biçimini ifade etmektedir (Eryılmaz, 2003). İster yönetici konumunda olsun ister olmasın, atanmış kamu çalışanlarının tümü, “bürokrat” olarak nitelendirilmesine rağmen pratikte bu kavram, orta ve üst kademedeki atanmış kamu görevlilerini ifade etmektedir.

Bürokrasiye birbirinden farklı anlamlar yüklenmektedir. Halk, bürokrasi ve bürokrat kavramlarına genellikle olumsuz anlamlar yüklemektedir. Bürokrat

kavramı, özünde kamu kurumlarında çalışan, atanmış kamu görevlilerinin tümü için kullanılmasına rağmen şahıslar, kurumlar ve işlemler hakkında eleştiri yapmak isteyenler, bürokrasi ve bürokrat sözcüklerini sıkça kullanmaktadırlar (Özen, 1996).

Kışlalı (1992, s. 323) bürokrasinin, “Kimi zaman yalnızca kamu yönetimi anlamında, kimi zaman genel olarak bir gelişmiş örgütlenme biçimi anlamında ya da zaman ve kaynak savurganlığı yaratan bir kırtasiyecilik anlamında” kullanıldığını belirtmektedir:

Eryılmaz da bürokrasinin altı çeşit anlamından söz etmektedir. Kötüleyici ve aşağılayıcı (pejoratif) anlamıyla bürokrasi verimsizlik, işlerin ağır yürümesi, sorumluluktan kaçma, yönetimde gizlilik, yetki devretmede isteksizlik, otoriteye aşırı bağlılık gibi birtakım olumsuzlukları ifade etmektedir.

Weber’le ortaya çıkan ikinci anlamıyla bürokrasi, belirli özelliklere sahip bir örgüt biçimini ifade etmektedir. Sabit bürolardan ve resmi yetkilerden oluşan bürokrasi; iş bölümü, otorite hiyerarşisi, yazılı kurallar, yazışmaların ve faaliyetlerin dosyalanması, gayrişahsîlik, disipline olmuş bir yapı ve resmi pozisyonlardan oluşmuş rasyonel bir örgütü ifade etmektedir.

Üçüncü anlamıyla bürokrasi, siyasi sistemin kamu yönetimi kolu olarak adlandırılmaktadır. Bürokrasi bu anlamıyla, devlet işlerinde çeşitli yönetsel faaliyetleri yerine getirmek için çağdaş hükümetler tarafından yönetilen ve çeşitli kamu kurumlarından oluşan örgütler bütünüdür.

Dördüncü anlamıyla bürokrasi, otoritenin genel olarak atama yöntemiyle işbaşına gelen memurların elinde olduğu yönetim biçimini ifade etmek amacıyla kullanılmakta ve bir yönetim biçimi olarak bürokrasi bu anlamıyla, aristokrasi, monarşi, demokrasi gibi yönetim biçimleriyle karşılaştırılabilmektedir.

Beşinci olarak, yönetimle ilgili genel kuralların uygulanması, günlük iş ve işlemlerin belli kurallar çerçevesinde yapılması anlamlarıyla bürokrasi, bir yönetim tarzı, üslubu ve yöntemini ifade etmektedir.

Altıncı olarak bürokrasi, büyük yapıları örgütlerin gelişmesini anlatan bir kavramı ifade etmektedir. 19.yüzyıldan itibaren devlet aygıtıyla birlikte siyasi partilerde, dini kurumlarda, sanayide vb. ortaya çıkan büyüme ve gelişme, sosyal ilişkilerin de bürokratikleşmesi sonucunu doğurmuştur (Eryılmaz, 2003).

Bürokrasiyi, ‘devlet bürokrasisi’ olarak inceleyen Kışlalı, bürokrasiyle ilgili şu açıklamaları yapmaktadır:

Bürokrasi, ast-üst ilişkilerinden oluşan bir piramit görünümündedir. Herkes bir üsttekinin –yasalara uygun olarak verdiği- buyruklara uymak zorundadır. Ama herkesin sahip olduğu yetkiler, kendisine değil görevine aittir. O yetkileri ancak o görevde bulunduğu sürece kullanabilir ve ne görevini ne de yetkilerini bir başkasına devredemez, miras olarak bırakamaz, satamaz...

Bürokrasiye giriş, yükseliş, görevler, sorumluluklar ve yetkiler, ta mesleğin sona erdiği ana kadar her şey belirli ve ayrıntılı kurallara bağlanmıştır. Bunun doğurduğu hantallığa karşılık, iş güvenliği ve gelecek güvencesi diğer mesleklere göre daha fazladır. Seçimle gelen siyasal iktidar gidici, oysa atamayla gelen ‘memurlar ordusu’ kalıcıdır. Geçiciliğinin bilincinde olan hükümetler işleri hızlandırmak isterken, halk önünde sorumluluğu olmayan bürokrasi, kendi ayrıcalıklarını koruma ve kendi kurallarına göre ağır işleme eğilimindedir (Kışlalı,1992, s. 323).

Coşkun ve Asunakutlu, bürokrasinin temelleri ve ön koşullarını şu şekilde açıklanmaktadır:

- Gelişen para ekonomisi sayesinde memur hizmetlerinin para karşılığında satın alınması.
- Aylık maaş garantisi ve keyfilikten uzak objektif kariyer sisteminin oluşması.
- Süreli, rasyonel ve güvenilir bir vergi sisteminin olması.
- Ulaşım ve haberleşme olanaklarının gelişmesi.
- Faks, Telefon ve bilgisayar gibi araçlarla çağdaş yönetsel yöntemlerin geliştirilmesi (Coşkun ve Asunakutlu, 2001).

Eryılmaz ise “*memurlar tarafından yönetim*” olarak tanımladığı bürokrasinin gereklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Bürokrasi, ast-üst biçiminde yetki ve görevlerin kademeli olarak düzenlenmesini gerektirir.
- Bürokraside devamlı ve istikrarlı bir statü söz konusudur. Büroda görev yapanlar, atama ile işbaşına gelmekte ve görevlerinde uzun süre kalabilme imkânına sahip olmaktadır.
- Bürokraside yönetim işleri emir-komuta sistemine göre çalışır. Bürodaki amir konumun sahip kişiler, astlarını sürekli yönlendirir. Astların amirlerine karşı muhalefet etmeleri ve tepki göstermeleri sistemin yapısına ters düşer.
- Bürokrasi, işlem ve eylemleri yürütürken tekdüzeliğe önem verir. Çünkü tekdüzelik bürokrasiyi ayrıntılarla uğraşmaktan kurtarır ve yurttaşlara eşit muamele yapma ilkesinin de gereğidir.

- Bürokratik yönetim sistemi, büyük ölçüde memurların bilgi ve uzmanlığına dayanır. Bürokraside karar sürecine etki edebilmek için yalnızca otorite sahibi olmak yetmez, ilgili konularda bilgili, deneyimli ve uzman olmak da gerekir. Dolayısıyla bürokraside, hem statüye dayalı otorite hem de uzmanlığa ve bilgiye dayalı otorite önemli rol oynar.
- Bürokrasi, bilgi toplayan, dosyalayan ve bunu işleyen bir sistemdir. Bürokrasiler, sahip oldukları bilgi ve belgeleri gizli tutarak kendilerini eleştirilerden korumaya ve otoritelerini artırmaya çalışırlar. Bürokratik personel, otorite kazandıkça, karar alma işlevi, halktan alınarak dar bir yönetici kadroya transfer olur; bürokratik yönetim yapısı itibariyle halkı dışlar.
- Bürokraside işler, önceden düzenlenmiş gayrişahsî kurallara göre yürütülür. Kuralların uygulanmasında sevgi, nefret ve acıma gibi duygulardan çok, tarafsızlık esastır.
- Bürokratlar, teknik niteliklerini ve uzmanlık gücünü kullanarak, aldıkları kararları ve yaptıkları işlemleri meşrulaştırmaya çalışırlar (Eryılmaz, 2004).

Önceden belirlenen kurallar sayesinde istikrar ve düzenin ön plana çıktığı bürokratik bir örgütte (Eryılmaz, 2003) yukarıdaki ilkeler, ussal karar vermeyi ve yönetsel etkinliği en üst seviyeye çıkarmayı gerektirir. İşbölümüyle elde edilen uzmanlaşma, teknik olarak doğru karar vermeyi; soyut kurallar tarafından yönetilen, disipline edilmiş, otorite hiyerarşisi tarafından eşgüdümlemiş kontrollü bir uygulama ise, ussal olarak örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlar (Aydın, 2005).

Kural ve kavramları Weber tarafından ortaya konarak geliştirilen bürokrasi, günlük dildeki “Bugün git, yarın gel.” anlamının aksine, bir örgüt yapısını ifade eder. Max Weber’e göre bürokratik bir örgüt, ideal bir etkinlik yapısına sahiptir. Weber, ortaya koyduğu ilkelere riayet edilmesiyle gayrişahsî, rasyonel ve etkin ideal bir örgüt kurulabileceğini (Keskinkılıç, 2007), ama aynı zamanda bürokrasinin gelişmesi ve devletin etkinliğinin artması ölçüsünde de özgürlüklerin azalacağını savunur (Kışlalı,1992).

2-Bürokrasiyi Doğuran Faktörler ve Bürokrasinin Tarihçesi

Sosyal birer varlık olan insanların birlikte yaşamak, hizmet üretmek, hizmet satın almak... mecburiyetinde olması, örgütsel yapıları doğurmuştur. Bu örgütsel yapılar, en başta da “devlet” denilen aygıt, git gide büyümüş ve bu büyüme de doğal birtakım kuralların ve yapıların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Toplumsal yaşamın aksamadan yürütülebilmesi ve ihtiyaçların karşılanabilmesi mecburiyeti “bürokrasi” denilen yapının oluşmasını zorunlu kılmıştır (Coşkun, 2005).

Çağdaş uygarlığın karmaşıklığı, bu karmaşadan ve karasızlıktan kurtulma isteği bürokrasiyi zorunlu kılmıştır. İnsan ilişkilerinin her geçen gün daha da karmaşıklaşması ve insanların işbirliği ihtiyacı içerisinde bulunmaları, örgütlerin bürokratik yapılara bürünmeleri sonucunu doğurmuştur. İnsan ilişkilerindeki bu “karmaşıklık” giderilmediği sürece de bürokrasinin ortadan kalkması mümkün olamayacaktır (Aydın, 2005). Hatta toplumların ileride daha da karmaşıklaşması ve teknolojinin gelişmesine paralel olarak bürokrasinin de gelişmesi ve toplum üzerindeki ağırlığını artırması kaçınılmaz gibidir (Vergin, 2008).

Bürokratik yapılanmayı ideal biçimiyle, bilimsel olarak ilk olarak ortaya koyan Weber olmasına rağmen, Weber’den önce de bürokratik örgütlenmelerin varlığı bilinmektedir (Coşkun ve Asunakutlu, 2001)

Bir örgüt ve yönetim biçimi olarak literatüre girmesi 1800’lerin sonlarına doğru olsa da bürokrasinin fiili olarak varlığının binlerce yıl öncesine kadar, mesela eski Mısır, Çin ve Roma imparatorluğuna kadar gittiği bilinmektedir (Aydın, 2005). İkel bürokrasilerin ortaya çıkışında şehirleşmenin, dinin, ticaretin, nüfus artışının, savaşların ve sulama kanallarının etkisi vardır. Weber’e göre modern bürokrasilerin ortaya çıkışında ise Protestan ahlakı, para ekonomisinin gelişmesi, milli devletlerin doğması, devlete ait sorumlulukların artması ve kapitalist sistemin gelişmesinin etkisi büyük olmuştur (Eryılmaz, 2003).

Bürokrasi, ilk çağlardan beri var olagelmiş bir örgütlenme biçimi olmasına rağmen, modern bürokrasinin gelişmesini hazırlayan şartlar sanayi devrimiyle birlikte gelişmiştir. Sanayi işletmelerinin yanı sıra siyasal ve toplumsal diğer alanlarda da giderek artan bir bürokratikleşme gündeme gelmiştir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

İlk kez Fransız iktisatçı Vincent de Gournay tarafından 1745 yılında kullanılan bürokrasinin Batı'da gelişimi, siyasi-idari kurumların gelişimiyle birliktelik arz eder.

Fransızcaya “bureucratie” olarak giren bu kavram, 19.asırda Almancaya “bureaukratia”, ardından İtalyancaya “burocrazia” ve İngilizceye de “bureaucracy” olarak aktarılarak aktarılmış ve artık uluslar arası yönetim terimlerinin anahtar kavramı haline gelmiştir (Eryılmaz, 2003). Daha sonraları çok değişik anlamlarda kullanılmaya başlanan bürokrasi kavramının farklı anlamları, devletin büyüme ve gelişme süreci ile yakından alakalıdır. 19.yüzyıldan itibaren Sanayi Devrimi ve bilimsel bilginin gelişmesi, devletin yapı ve faaliyet olarak büyümesi ve gelişmesi, bürokrasinin gelişimini de hızlandırmış (Eryılmaz, 2004), sanayileşmenin gelişmesine paralel olarak 20.yy.ın başından itibaren bürokrasi daha da gelişip yangınlaşmıştır (Seçkin, 2003).

Bilimsel bir yönetim kuramı olarak 20.yüzyılın başlarında Max Weber tarafından geliştirilen “bürokrasi modeli”, daha sonra Alvin Gouldner, Peter Blau, Robert Metron, Philip Selznick gibi bilim adamları tarafından ayrıntılı olarak incelenerek daha da geliştirilmiştir (Keskinkılıç, 2007).

3-İdeal Bürokrasi

Weber'in bürokratik örgütün yapı ve işlemlerini analiz ederken ortaya koyduğu “ideal tip” bürokrasi modeli, onun bizzat tercih ettiği anlamında “idelinde olan tip” değildir. Zihinsel bir işlemi ifade eden “ideal” sözcüğünde hiçbir değer yargısı ve normatif yükleme yoktur. Buradaki “ideal”den kastedilen, yalnızca “gerçekte tam örneği bulunmayan” demektir (Eryılmaz, 2003; Vergin, 2008).

İdeal bürokrasi, bir dizi denenceye dayanmaktadır. Weber'e göre, bürokrasinin ilkeleri belli yollarla birbiriyle bağıntılıdır. Mesela, aynı işi yapma, o işte ustalaşmayı sağlar. Formel kurallar ve hiyerarşik otorite yapısı, etkinliklerin eşgüdümünün sağlanmasına yardımcı olur. Tarafsızlık, ussallığın artmasını sağlar. Tüm bu özellikler ve bunların bileşimi, yönetsel etkililiğin atmasında önemli rol oynar (Aydın, 2005) ki Weber modeli incelendiğinde, mükemmelliğin ölçütünün de “yönetsel etkililiğe katkı” olduğu görülebilir (Aydın, 2005).

Weber'e göre bürokrasinin ussal kararları en üst seviyeye çıkarması, örgütün ussal kararlar vermesini ve yönetsel yeterliğini olanaklı kılar. Tecrübe, katıksız bir bürokratik örgütün, teknik açıdan en üst derecede bir yeterliği gerçekleştirebilecek yetenekte olduğunu gösterir.

İş bölümü, uzmanlaşmayı sağlar. Uzmanlar ise, nesnel bir yaklaşımla, gerçekçi ve teknik olarak doğru, ussal kararlar alırlar. Ussal kararlardan sonraki otorite hiyerarşisi ise, emirlere tam itaati, yazılı kurallar doğrultusunda iyi eş güdümlenmiş bir uygulama sistemini, örgütün işleyişindeki uyumu ve kararlılığı mümkün kılar. Mesleki yönelim, personelin motivasyonunu artırarak onların daha çok çaba harcamalarını ve örgüte bağlanmalarını sağlar.

Weber'in ideal bir tip olan bürokrasi kavramı, gerçek dünyada bulunmasa da gerçek örgütlerdeki temel yönelimleri yansıtması bakımından önemlidir. İdeal tip bürokrasi anlayışı, formal bir örgütün nasıl bürokratikleştiğini anlamamızda bize yardımcı olur.

Bürokratikleşme seviyesi örgütten örgüte farklılık gösterebileceği gibi, aynı örgütte farklı boyutlarda da farklı seviyelerde bürokratikleşme olabilir (Aydın, 2005).

4-Otorite Çeşitleri

Weber, insan davranışlarının kurallar sistemine bağlı olarak geliştiğini ve buna da "idari düzen" dendiğini belirtmektedir. Her idari düzende kimin kime emir vereceği ya da kimin kimden emir alınacağı önceden belirlenmiş olmasından dolayı, idare ve otorite arasında yakın ilişki vardır. Her yönetim, otoriteye ihtiyaç duyarken; her otorite de kendisini yönetim olarak görür. Her otorite, farklı bir meşruluk temeline dayanır. Kişiler bu meşruluk temellerine bağlı olarak yöneticilerine itaat etme yükümlülüğü altına girerken yöneticiler de bu temel üzerinden vatandaşlarından itaat beklerler (Eryılmaz, 2003).

Max Weber, karizma, gelenek ve aklın ürünü olan hukuk olmak üzere otoritenin üç ayrı kaynağı olduğunu açıklamıştır (Eryılmaz, 2003; Vergin, 2008).

a-Karizmatik Otorite:

Karizmatik otorite, bir kişiye duyulan mutlak sadakat ve güvene, onun kahramanlık ve başka niteliklerine inanmaya dayanan bir otorite çeşididir. Liderin

kutsal bir kişiliğe ve olağanüstü yeteneklere sahip bir kahraman olduğu ya da onun tanrı tarafından gönderilmiş, belirli bir misyonu olan özel bir kişi olduğu inancından gelir. Karizmatik kişi, yönetilenlerin karşı koymayı akıllarından bile geçirmediği, büyük bir arzuyla itaat ettikleri ve yaptığı her işte bir hikmet gördükleri yüce bir liderdir (Eryılmaz, 2003).

Karizma, daha çok, geleneksel toplumlarda gözlenen bir otorite çeşididir. Karizmasını devam ettirebilmek için liderin devamlı bir şekilde olağanüstülüğünün devam ettiğini topluma kanıtlamak, onun cazibesine kapılmış kitleleri tatmin etmek ve bu kitlelerin heyecanını devamlı bir surette diri tutmak zorundadır. Aksi halde, “*karizmanın rutinleşmesi*” sürecine girer ki neticede de otoritesini kaybeder (Vergin, 2008). Karizmatik otorite, geleneklere zıt bir yönde de gelişebilir. Burada önemli olan husus, kişinin sihir, kahramanlık veya diğer olağanüstü yetenekleri ile karizmaya (Tanrı vergisi kişiliğe) sahip olduğu hakkında kitleler üzerinde bir “inanç” uyandırabilmesidir. Olağanüstü kişilik yapısından kaynaklanan bu otoriteye sahip liderler, nadir kişilerdir ve genellikle de kriz dönemlerinde ortaya çıkarlar (Eryılmaz, 2003).

b-Geleneksel Otorite:

Eskiden beri var olagelen geleneklere uygun olarak oluşan bu otorite, liyakate değil de soya ve statüye dayanmaktadır (Eryılmaz, 2003). Atalardan kalma asırlık geleneklerin kutsallığına ve her daim geçerliliğine ilişkin bir inançtan beslenen geleneksel otorite, adeta ezelden beri mevcut olan gelenekler uyarınca, topluma egemen olan yönetenlerin meşru oldukları görüşünden ileri gelmektedir. Bu otorite tipinde herhangi bir yeniliğin kabul edilip meşru sayılmasının yolu, onun eskiden beri doğruluğuna inanılan örf tarafından onaylanmasına bağlıdır.

Bireyselleşmenin henüz gerçekleşmediği, insanların rüştünü ispatlamış bağımsız ve özerk birer birey olarak kabul edilmediği toplumlara has bir otorite tipi olan patrimoniyal otorite tipi, geleneksel otoritenin en tipik örneğini oluşturur. Aşiret reisleri, ağalık müessesesi, tarikat şeyhleri bu otorite tipine örnek verilebilir.

Geleneksel otorite tipinde iktidar her ne kadar bireyselleşmiş olsa da geleneksel önder, şef ya da liderin meşruluğunu devam ettirebilmek için geleneklerin çizdiği çerçevenin dışına çıkmaması gerekmektedir (Vergin, 2008).

c- Yasal-Ussal Otorite:

Yasal otorite, gücünü ve egemenliğini yasalardan alan bir otoritedir (Eryılmaz, 2004). Weber'e göre bürokrasi, devlet yönetimindeki 'yasal otorite'nin en saf ve en gelişmiş tipini temsil etmektedir (Coşkun ve Asunakutlu, 2001; Eryılmaz, 2003). Yasal otoritenin meşruluğu, emir veren kişinin yasal kurallar ve düzenlemeler sistemine uygun olarak hareket ettiği inancına dayanır (Eryılmaz, 2003). Bu otorite çeşidinde, bir şahıs, bir amirinin ya da üstünün otoritesini, bu otoritenin yasalara uygun elde edildiği ve yine yasalara uygun bir biçimde kullanıldığı için meşru kabul eder. Meşruluğunun formel, resmi ve gayrişahsi bir temele dayanmış olması, bu otorite tipinin tipik özelliğini oluşturmaktadır. Yurttaşlar ya da çalışanlar bir otorite sahibine itaat ettiklerinde aslında şahsa değil de yasalara ve bir dizi yönetmeliklere itaat etmiş olmaktadır. Çünkü yasal-ussal otorite, toplum tarafından geliştirilmiş olan kurallar ile yönetmeliklerin geleneğe değil, aklın ürünü olan kanunlara uygun oldukları inancı üzerine temellenir (Vergin, 2008). Resmi kurumlarda geçerli olan bu otorite tipinde, emir verme yetkisini kullananlar, yasal kurallara uygun davrandıkları sürece meşru kabul edilirler (Eryılmaz, 2003).

Weber'in otoriteyi ve meşruluğu, dayandıkları temellere ve sonuçlara bakarak, sadece ampirik ve olgusal açıdan ele alması; meşruluğun değerler ve etik-felsefi de bir boyutunun olduğu ya da olması gerektiği hususlarından hiç bahsetmemesi, başta Habermans olmak üzere birçok düşünür tarafından kıyasıya sorgulanmasına ve eleştirilmesine yol açmaktadır (Vergin, 2008).

Zihni soyut tanımlamalar olan bu otorite tipleri, toplumsal yaşamda her zaman 'saf' olarak bulunmazlar. Ayrıca, tarihteki bütün otorite tiplerini bu üç otorite ile açıklayabilmek de pek mümkün değildir. Bu üç otorite tipinden başka sosyal hayattaki, güvene, benimsemeye, başarıya, uzmanlığa, paraya ya da performansa dayalı çeşitli otorite tiplerinden söz edilebilir. Mesela, bunlardan uzmanlığa dayalı otoritenin, günümüzde yasal-rasyonel otoriteye meydan okuduğu söylenebilir (Eryılmaz, 2003).

5- Bürokrasinin Özellikleri

Weber bürokrasisinin yapısal özellikleri kısaca şu şekilde açıklanabilir.

- **Yasalarla Düzenlenmiş Yetki Alanı**

Bürokratik yapılarda amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli düzenli çalışmalar, resmi görevler olarak belirli bir biçimde dağıtılır. Bu görevlerin yerine getirilmesi için gerekli emir ve yaptırımlar kurallara bağlanır (Eryılmaz, 2003). Bu kurallar ve yönetmelikler, işleyişte uyumu, tekdüzeliği eşgüdümü olanaklı kılar (Aydın, 2005). Bu görev ve sorumlulukların yerine getirilebilmesi için yalnızca genel kurallara bağlanmış vasıfları taşıyan kişiler istihdam edilir (Coşkun ve Asunakutlu, 2001).

- **Görev Hiyerarşisi ve Otoritenin Kademelenmesi**

Bürokratik bir örgütte konumlar ya da bürolar hiyerarşik otorite yapısı içinde örgütlenir ve görevler de bu hiyerarşik düzen içerisinde yürütülür. Piramit biçimindeki bu hiyerarşik düzen sayesinde alt birimler, üstlerin denetimi ve gözetimi altına girer. Bu idari hiyerarşide herkes, kendi yönetimi altındakilerin karar ve eylemlerinden dolayı, üstlerine karşı sorumludur. Üstlerin yetkileri sınırsız değildir. Onların astlar üzerindeki otoritelerinin sınırları açık olarak çizilmiştir (Eryılmaz, 2003; Aydın, 2005).

- **Yönetimin Yazılı Belgelere Dayandırılması**

Bürokratik örgütlerde yönetim, yazılı belgelere dayanır. Bu belgeler, gerektiğinde kullanılmak üzere arşivlenir. Bu amaçla da, geniş bir küçük görevliler ve her türlü yazıcılar kadrosu görevlendirilir (Coşkun ve Asunakutlu, 2001).

- **Yetki ve Görevlerde Uzmanlaşma**

Örgütteki görevler, konumlar arasında paylaştırılmıştır yönetimi esaslı bir uzmanlık gerektiren daire ya da bürodaki konumlar arasında açık ve net bir işbölümü vardır. Bu iş bölümüyle ortaya çıkan çeşitli faaliyet alanlarında görev yapan kişiler, yaptıkları işte kısa sürede uzmanlaşırlar (Eryılmaz, 2003; Aydın, 2005).

- **Kurallara Bağlılık ve Biçimsellik**

Bürokrasi yazılı ve resmi kurallara göre işler. Bu kurallar, bürokraside çalışanların sorumluluğunu, karşılıklı ilişkilerini ve yetkilerini tanımlar. Belirli

olaylar konusunda karar alınırken, önceden düzenlenmiş soyut ve genel kurallara göre hareket edilir. Memurun bağlılığı, üst konumdaki görevliye (amire) değil, makama ya da görevdedir (Eryılmaz, 2003).

- **Gayrişahsîlik**

Bürokratik bir memurun kurumdaki diğer çalışanlarla ve hizmet sunulan diğer insanlarla olan ilişkilerde, nesnel bir tutum içinde olması beklenir. İdeal bir memur, işleri, sevgi ve nefret gibi duygusallıktan uzak, bütünüyle gayrişahsî kurallara göre yürütür. Resmi işlerde kişisel düşünceleri bir tarafa bırakmak, tarafsız ve ussal bir yargının sağlanması için olduğu kadar verimlilik bakımından da ön şart niteliğindedir (Eryılmaz, 2003; Aydın, 2005).

- **Kariyer Yapısı**

Bürokraside bir meslek olan memuriyet bireyler için sürekli bir iş imkânı sağlar ve tam zamanlı bir memur, örgütte ömür boyu çalışma garantisi bulur. Memuriyet, belirli esaslar dayalı bir terfi sistemi içerisinde yürütülür. Bürokratik memur, ailesinin toplum içerisindeki konumu ya da politik düşünceleri gibi nedenlere göre seçilmez. Mesleğe giriş, kişinin uzmanı olarak çalışacağı iş için teknik yeterliğini gösteren sertifika ve diploma gibi resmi belgelere göre olur (Eryılmaz, 2003; Aydın, 2005).

- **Kamu ve Özel Hayatın Ayrışması**

Çağdaş kamu hizmeti örgütlenişi, resmi büroyu görevlinin özel konutundan ayırdığı gibi, bürokrasiler de resmi faaliyet ile özel yaşam alanını birbirinden tamamen ayırtmıştır. Yönetici konumunda bulunan personel, yönettiği kurumun mülkiyetine sahip değildir ve bu yüzden de görevini satamaz ya da çocuklarına devredemez. (Eryılmaz, 2003).

6- Bürokrasinin Güç Kaynakları

Tam olarak kurulduktan sonra artık ortadan kaldırılması çok zor sosyal yapılardan olan bürokrasi, güç ilişkilerini toplumsallaştırma fonksiyonu sebebiyle de kendisini denetleyenler için çok önemli bir iktidar aracı olmuştur (Coşkun ve Asunakutlu, 2001).

Bürokrasinin güç kaynakları şu şekilde açıklanmaktadır:

- Bilgi ve uzmanlık, bürokrasinin en önemli güç kaynağıdır. Siyasi kurumların ihtiyaç hissettiği bilgi ile bu bilginin yorumlanması için gereken teknik uzmanlık, bürokrasinin elinde bulunmaktadır (Eryılmaz, 2003). Bürokrasideki bilgi birikimi ve uzmanlaşma, ‘siyasal efendileri’ uzman memurlar karşısında ‘amatör’ konumuna düşürmüştür (Coşkun ve Asunakutlu, 2001).
- Bürokrasinin elindeki ikinci güç, karar verme iktidarından gelmektedir. Bürokrasilerin toplanma, serbest tartışma ve oylama gibi konularda çok az işlemsel kurallara sahip olması, çoğu durumlarda onların yasama organlarına göre daha hızlı karar alabilmelerini sağlamaktadır (Eryılmaz, 2003)
- Devamlı ve istikrarlı bir statüye sahip olması, bürokrasinin üçüncü güç kaynağını oluşturmaktadır. Siyasi yöneticiler seçimlerle değişirken memurlar ise görevlerinde sabit kalırlar (Eryılmaz, 2003). “Dolayısıyla seçilmiş siyasiler, bürokrasideki bireyleri atama yetkisine sahip olsalar da onların karşısında güçsüzleşmektedirler.” (Coşkun ve Asunakutlu, 2001, s. 185).
- Bakanlık organizasyonu dışında özerk yapılı bir örgütlenme modeline sahip olması bürokrasinin dördüncü güç kaynağını oluşturur. Özerk yapılı kurumlar, hükümetin ve bakanlığın politikalarından daha az etkilenmekte ve kendilerini koruyup geliştirebilmektedirler (Eryılmaz, 2003).
- Bürokrasinin beşinci güç kaynağını, “örgüt ideolojisi” (agency ideology) oluşturmaktadır. Örgüt ideolojisini, bir kurumun kendi alanıyla ilgili geliştirdiği program, siyaset, düşünce ve anlayışlar oluşturur. Bürokratik örgütlerin çoğu zaman, hükümetin ne yapması ya da ne yapmaması gerektiği hususunda çok gelişmiş fikirleri vardır. Bu fikirler genellikle, örgütün kendi uzmanlık alanıyla sınırlıdır. Bürokratik kurumlar bu ideolojiyi korumak ve geliştirmek için çaba sarf ederken, aynı zamanda, yeni politikalar da empoze etmeye gayret ederler. Örgütler bu ideolojilerini, kendi faaliyetlerini haklı göstermek için kullanırlar (Eryılmaz, 2003).

- Bürokrasinin altıncı güç kaynağını, planlama ve bütçeleme oluşturur. Büyük ölçüde matematik hesapları ve bilgisayar işlemleri gibi teknik bilgi gerektiren planlama ve bütçeleme hususunda bürokratlar uzman oldukları için, her zaman politikacıları etkileyebilecek bir güce sahiptirler (Eryılmaz, 2003).
- ‘Gizlilik’ bürokrasinin elindeki bir diğer güç kaynağıdır. Bürokrasinin oldukça önem verdiği ‘resmi sır’ kavramı bürokrasinin kendine has bir icadıdır. Bu yönüyle bürokrasi her zaman için ‘gizli oturumlar yönetimi’ olma yönelimindedir (Coşkun ve Asunakutlu, 2001).

Bürokrasi aygıtının bir parçası haline gelip esneklik kabiliyetini önemli ölçüde yitiren bürokratik bireyler, işlerine maddi ve manevi tüm varlıklarıyla bağlanırlar. Onlar, bürokrasi mekanizmasının basit bir dişlisi olarak mekanizmayla bütünleşmişlerdir. Hepsinin ortak menfaati, bürokrasi çarkının dönmesine ve toplumsal otoritenin kullanılmasını sağlamaya bağlıdır (Coşkun ve Asunakutlu, 2001).

7- Weber’e Göre Memur’un Nitelikleri

- Memuriyet bir meslektir. Memurun yegâne işi, onun görevidir. Memurun görevi emekli oluncaya dek devam eder. Memur, isterse her an görevinden ayrılma imkânına sahiptir olsa da görevini rant ya da maddi kazanç aracı olarak kullanılamaz.
- Yasalarla belirlenmiş görevleri yerine getirmekle yükümlü olan memur, kurum ya da amirine karşı hürdür. Memurların bağlılıkları, şahıslara karşı değil, işlevsel amaçlardır.
- Memurlar, belirli bir sözleşmeye göre, yetkili bir amir tarafından atanır. Seçimle gelmiş bir görevli, konumunu ‘yukarıya’ değil, ‘aşağıya’ borçlu olduğu için böyle kişiler gerçek bir bürokrat olamaz (Coşkun ve Asunakutlu, 2001).
- Memurların işe alınması, mesleki liyakate göre yapılır. Memurun liyakati, diploma ve özel sınavlar yoluyla ölçülür.
- Memurlar, maaş ve emeklilik hakkına sahiptir. Maaşı, onun hiyerarşideki pozisyonuna ve kıdemine göre belirlenir.

- Bürokratik yapılardaki kariyer sistemi sayesinde memur, göreve başladığı basamaktan daha üst makamlara doğru yükselbilir. Bu yükselme, kıdeme, liyakate ve üstlerin değerlendirmelerine göre yapılır.
- Memuriyet gereği yapılan iş ve bu iş ile ilgili araç ve kaynaklar memurun kendi malı değildir.
- Çağdaş memur ister özel büroda, ister bir devlet dairesinde çalışsın, yönetilenlerden farklı bir sosyal itibar kazanmak ister ve çoğunlukla da bunu elde eder.
- Memur, iyi bir disiplin ve kontrol sistemine tabidir (Eryılmaz, 2003).

8- Bürokratik Örgütlenmelerin Üstünlükleri

Weber bürokrasisi kalıcılığı olması, devamlılığı, dakikliği, bilgi birikimi, düzenli tutulmuş arşivleri ve dosyalarıyla diğer tüm toplumsal örgütlenmelerden çok daha büyük bir teknik üstünlüğe sahiptir (Vergin, 2008). Weber'e göre, nasıl makineyle yapılan üretim, mekanik olmayan tüm öteki üretim biçimlerinden üstünse, aynı şekilde, bürokratik mekanizma da tüm öteki örgütlenme biçimlerinden teknik olarak daha üstündür (Coşkun ve Asunakutlu, 2001).

Eryılmaz (2003)'a göre bürokratik örgütlenmenin üstünlükleri şu şekilde açıklanabilir.

- Bürokratik örgütler, en yüksek verimliliğe ulaşabilecek teknik özelliklere sahip bir örgüt yapısı arz eder.
- Bürokratik örgütlerde işler, kişilere göre değişmeyen, önceden belirlenmiş ve sınırlandırılmış nesnel kurallara göre yürütülür.
- İster devlet, isterse her geçen gün daha da güçlenen özel sektörde olsun, vatandaşların düzenli bir şekilde hizmet alabilmeleri, doğru ve istikrarlı işleyen örgütsel yapıların varlığını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla bürokrasi, vazgeçilemez bir örgüt biçimidir ve bürokratik yapıları ortadan kaldırma düşüncesi bir hayalden öteye gidemez.
- Bürokratik örgütler, süreklilik, rasyonellik, uzmanlık ve güvenilirlik ilkeleriyle güçlü bir örgüt yapısı arz ederler. İyi düzenlenmiş bir bürokratik yapının sonradan ortadan kaldırılması çok zor olduğu gibi, başkaları tarafından

kontrol edilmesi de mümkün değildir.

- Bürokratik yönetimlerde “gizli”lik ve “resmi sır” kavramları önemli yer tutar. Bürokratik yapıların hepsinde gizli tuttukları niyet ve bilgilerini meslekten yetişmiş olan bürokratların üstünlüğünü artırmada kullanırlar.
- Toplumsal yapılarda her geçen gün artış gösteren, örgütlenmiş yapıların varlığına duyulan ihtiyaç, bürokrasileri büyümeye ve genişlemeye teşvik etmektedir.
- Bürokratik yapılar, değişik dişlilerden ve parçalardan meydana gelmiş bir makine gibidir. Her bürokrat, bürokrasi mekanizmasının bir parçasını oluşturur. Sistemin görev sorumluluğunu yerine getirebilmesi için bütün iş görenler adeta birbiriyle perçinlenmiş gibidir.

9- Bürokrasinin Olumsuzlukları

Weber’in bürokrasi modeli, uygulamada sanıldığı gibi rasyonel olarak işlememektedir. Bürokrasinin olumsuzlukları, onun yapısal ve işlemsel özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bürokrasinin olumsuzlukları şöyle özetlenebilir:

- Bürokraside iş görenlerin verimli ve etkin çalışabilmek için kurallara sıkı sıkıya bağlı kalarak hareket etmek zorunda olmaları, onların değişen şartlara ve ihtiyaçlara uygun hareket etme kabiliyetlerini sınırlandırır.
- Bürokraside memur, tıpkı bir makinenin dişlisi gibi gayrişahsî bir varlık olduğu için bürokratik sistemin işleyişine müdahale ederek bireysel olarak düzetme yapma imkânından da büyük ölçüde mahrumdur.
- Bürokrasi, sanıldığı aksine rasyonel kurallara göre işleyen bir mekanizma değildir. Bürokrasideki keyfi ve taraflı olarak konulmuş kurallar bulunması nedeniyle, üstlerin astlarına karşı davranışları ve işlemleri çoğunlukla gayri insani ve keyfi nitelik göstermektedir.
- Bürokratik örgütlerdeki formel (resmi-şekli) yapının yerini uygulamada, memurların kendi aralarında geliştirdikleri tutum, davranış, anlayış ve geleneklerin oluşturduğu informel (gayri resmi) yapı almakta ya da formel yapıyı alt üst etmektedir.

- Weber, otoritenin günümüzdeki en önemli kaynağı olan uzmanlığın, resmi hiyerarşik otoriteyi etkisiz hale getirebileceğinin farkına varamamıştır. Bürokrasinin işleyişinde hiyerarşilik resmi otorite, teknik konularda uzman olan astlara bağımlı hale gelmektedir.
- Bürokratik örgüt yapısı, otoritenin merkezileşmesini sağlamaktadır. Orta ve alt kademe yöneticilerinin üstünlük kullanmalarına zemin hazırlayan bu durum ise yazışmaların artmasına, kırtasiyeciliğe ve işlemlerin gecikmesine neden olmaktadır.
- Genellikle muhafazakâr bir yapıya sahip olan bürokrasiler, rutin hale gelen bir görev ve işleyiş düzenine dayanır. Bürokratik düzenin değişen şartlara ayak uyduramaması ve kendini yenileyememesi, bürokratik yönetimin verimsizliğinin en önemli nedenini oluşturur.
- Etkinlik ve verimlilik amacıyla konulmuş olan bürokratik kural ve teknikler, sorumluluktan kaçmak maksadıyla kullanılabilir. Genelde yöneticiler, sorumluluktan kaçmak için, önlerine gelen somut bir meselenin çözümünü yazılı kuralın ruhuna değil, lafzına dayandırmak isterler. Yöneticiler, kendilerini kuralların kastettiğinden daha dar kalıplar ve sınırlar içine koymak suretiyle işin şeklinin, aslından daha önemli olduğu kanısını uyandıran uygulamalar içerisine girerler. Karşılaşılan bir problemin çözümü için uygun bir kural bulunamadığında, konuyla ilgili önceki uygulamalara bakılır. Benzer bir uygulama bulunamadığında ise inisiyatif kullanmak yerine çözümsüzlük ya da 'hayır' deme tercih edilir.
- Bürokratik yapı, zamanla kapalı bir sistem haline dönüşür ve verimsizleşir. Orijinalliğe ve yeniliğe kapalı bir işleyiş düzeninin egemen olduğu bürokrasilerde liyakatsiz yöneticilerin, bürokratik örgütün üst basamaklarına kısa zamanda yükselmeleri olağan ve yaygın hadiselerdendir (Eryılmaz, 2003).
- Bürokrasinin sorumluluktan kaçma, kararlarda gecikme ve bürokratik sabotaj gibi birtakım olumsuzlukları, bürokratik yapıyı işletenlerde işten tatminsizlik, işe karşı soğuma ve neticede de yabancılaşmaya neden olmaktadır (Seçkin, 2003).

10-Okul Bürokrasisi

Okullar, eğitim sisteminin temeli olarak belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere oluşturulmuş formel, bürokratik yapılardır. Öyle ki, okullarda müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, öğretmen ve memur gibi hiyerarşik bir yetki dağılımı söz konusudur. Günlük zaman dilimi, belirli devrelere bölünerek bu devreler içerisinde zamanın kullanımı özel bir şekilde ayarlanmaktadır. Herkesin bu belirlenmiş zamanlarda, belirli bir yerde olup belirli faaliyetlere katılıyor olması gerekmektedir. Okullarda öyle bir biçimsellik uygulanmaktadır ki okul içinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ayrı ayrı yerleri, araç ve odaları vardır (Tezcan, 1988).

Merkeziyetçilik ülkemiz kamu yönetiminde egemen bir yönetim şeklidir. Okullar da kamu hizmeti veren kurumlar olması hasebiyle merkezi yönetim düzenine sahiptir. Yönetimsel kararların pek çoğu merkezi birimlerce alınmaktadır. Memurlara çok az girişim imkânı tanıyan bu durum karşısında memurlar kendilerini üstlerinin isteklerine göre ayarlamak zorunda kalmaktadır (Ertekin, 1986).

Bürokratik bir yapıda olan eğitim örgütlerinde uygulanan yönetim biçimlerini otokratiklikten, demokratikliğe doğru yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimleri olmak üzere dört başlık altında birleştirmek mümkündür. Bu yönetim biçimlerinden hiç biri okullarda tek başına görülmemektedir. Ancak bunlardan biri daha baskındır. Türkiye'deki okullarda yetkeci yönetim biçimi yaygın olarak kullanılmaktadır (Başaran, 1994). Ancak, 1980 sonrasında okul ile dış çevre arasındaki uyumu sağlamak ve bu uyumu içyapıda da sürdürebilmek için otoriter yaklaşımdan demokratik yaklaşıma, merkeziyetçilikten yerelliğe doğru olmak üzere bir dizi reformlar yapılmıştır (Yavuz, 2001). Merkeziyetçiliğin okul yönetimini ve okul yöneticilerini çeşitli yollardan etkilemesi nedeniyle reformlar, merkeziyetçilikten yerelliğe doğru kaymıştır. Merkezi yönetimin neden olduğu çelişik politik kararlar, farklı iletişim engelleri, merkezi yönetimin aşırı eğilimleri, yetki ile sorumluluk arasındaki dengesizlikler okul yönetimini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002)

Merkezi birimlerin eğitim örgütleri için aldığı kararlar, uygulanmak üzere öğretmenlere yazılı olarak bildirilmektedir. Bilgi akışının yarattığı bu tür olumsuzlukların da etkisiyle okul gelişimine yönelik pek çok çalışmadan, istenilen neticeler elde edilememektedir. Eğitim sistemimizdeki öğretmen ve yöneticilerin

sadece diploma ve belirli unvanlara sahip olmalarını, belirli süre şartlarına ve kadro ihtiyaçlarına uyulmasını yeterli sayan istihdam politikası; beceri geliştirmeye, işlevselliğe, etkililiğe, motivasyona ve ödüllendirmeye dayalı kaliteyi merkeze alan yönetim anlayışının gerektirdiği temel şartları karşılamaktan oldukça uzak durmaktadır. Yasalarca sağlanan ömür boyu memuriyet garantisi, kişilerin şekli koşulları yerine getirmelerini, hedeflerin gerçekleştirilmesinden daha önemli saymalarına neden olmaktadır (Saran, 2004).

Bürokratik kurumlar olan okullar, diğer kurumlara göre değişime daha az açık ve daha yavaş değişmektedirler. Bu yüzden okullar, hızla değişen ve gelişen bir kültürün parçası olan öğrencilerin isteklerini karşılamakta güçlük çekmektedirler (Tezcan, 1988).

Bush (1995), bürokrasinin temel özellikleriyle bunların okullardaki uygulanışını şöyle ifade etmektedir:

- Bürokraside farklı konumlar arasında hiyerarşik bir otorite yapısı vardır. Bu hiyerarşik yapıda emir verme konumunda bulunan bireylere yetkiler verilmektedir. Bu kişilerin de üstlerine karşı sorumluluğu vardır. Benzer şekilde, okullarda da öğretmenler müdürlerine karşı sorumludurlar.
- İkinci özellik olarak, Weber modelinde, örgütsel amaçların uyumunu vurgulamaktadır. Yazılı olanlar hariç, okulun amaçları da genellikle müdürler tarafından belirlenmekte ve okul çalışanları tarafından da kabul edilmektedir.
- Üçüncü olarak, bürokrasi modeli yeterliliğe dayanan bir işbölümü ve uzmanlaşma vardır. Okullarda da önceden belirlenmiş bir müfredat programını öğreten konun uzmanı öğretmenlerle uzmanlığa dayalı işbölümünü açıkça sergilemektedirler.
- Dördüncüsü, bürokrasilerde kişisel olmaktan çok, yasa ve yönetmeliklere dayandırılan kurallar ve davranışlar, faaliyetlerdeki uyumu sağlamak ve otorite ile birlikte eşgüdümü olanaklı kılmaktadır. Aynı zamanda okuldaki kurallar da öğretmen davranışlarına rehberlik etmekte ve öğrenci dosyalarının düzenlemesini sağlamaktadır.
- Beşinci olarak, bürokratik modelde ilişkilerde nesnellik vurgulanmaktadır. Nesnellik, karar vermede tarafsızlığı sağlamak ve bireyselliği en aza indirmektedir. Okullarda da bu anlamda kişisel olmayan ilişkiler öne

çıkmakta, öğrenci ve öğretmenler arasında belirli bir mesafenin olması istenmektedir.

- Altıncı olarak da bürokrasilerde liyakate göre memur alımı ve yükselmeler olmaktadır. Okullarda da işe başlamak ve terfi etmek bu ilke doğrultusunda olmaktadır (Öztürk, 2001).

Bursalıoğlu'na göre, okul örgütlerini de etkileyen bürokrasi kuramı, örgütlerde rol yapısını gösteren bu tarz biçimsel açıklamalara önem vermekle beraber bu biçimsel kalıplar okulların işleyişi konusunda yanıltıcı olabilmektedir. Örgüt yapıları aynı olan iki okul, birbirlerinden farklı işleyişler gösterebilir. Çünkü kademeli yetki dağılımını gösteren piramit örgüt şemaları, yetkinin gerçek dağılımını göstermeyebilir. Şemalar her ne kadar var olan yetkiyi gösterse de gerçekte bu yetkinin ne derece kullanıldığı şemalara bakarak anlaşılamaz. Bu şema, okul müdürünün kendisine tanınan yetkiyi ne derece kullandığını göstermez. Bunun yanı sıra, aynı işi yapan kişilerin etkileme güçleri de birbirinden farklı olabilir. Farklı çevrelerde çalışan iki müdürün amirlerini etkileme güçleri de farklı olabilir. Öyle ki aynı okulun içinde bile müdürden daha fazla etki sahibi olan müdür yardımcısı ya da öğretmenler de bulunabilir (Bursalıoğlu, 1978).

11- Bürokrasi Eleştirileri

Bürokrasi kavramını ilk kez bilimsel olarak ele alıp inceleyen Weber, olumlu ve olumsuz olmak üzere birçok eleştiri almıştır. Ortaya attığı fikirler derin yankılar uyandıran Weber, günümüzde de tartışılmaya devam etmektedir. Bu bölümde değişik düşünürler tarafından Weber'in bürokrasi modeline yöneltilen eleştiriler ele alınmıştır.

Eryılmaz (2004), sanayi toplumunun gerekleri ve Batı'daki kurumsal gelişmeler göz önüne alınarak ortaya konulmuş olan Weber'in aşırı kuralcı, katı hiyerarşik ve merkezîyetçi yasal-ussal bürokrasi modelini günümüz toplumlarının şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olmakla eleştirmektedir. Eryılmaz, bu yüzden de Weber'in bürokrasi modeline 1980 sonrasında çok yoğun eleştiriler yöneltildiğini ve Weberyen modelin yeni bir yapılanma sürecine girdiğini belirtmektedir (Eryılmaz, 2004).

Karip ise Max Weber'in, çok sayıda örgüt üzerine yaptığı karşılaştırmaların sonunda, bürokrasiyi bir ideal örgütsel yapı biçimi olarak tanımlamasına rağmen, bu kavramın günümüzde daha çok, örgütlerde katılık, anlamsız kurallar, gereksiz evrak işleri ve verimsizliğe atıfla kullanıldığını ve hemen hemen her aksaklığın kaynağı olarak bürokrasinin gösterildiğini belirtmektedir (Karip, 2004).

Vergin de toplumların ileri derecede bürokratikleşmelerinin, toplumları kendi haklarında alınan kararları gerekli şekilde denetleme imkânını ellerinden aldığı gibi, memurların da inisiyatif kullanabilmelerini ortadan kaldırarak, kendilerini bir çeşit "çelik kafes" in içerisinde hissetmelerine neden olmakla eleştirmektedir (Vergin, 2008).

Abadan'ın aktardığına göre Friedrich, Weber'in 'ideal tip'lerinin ampirik gözlem ve tecrübi tahlillerden ziyade tündengelim yoluyla kurduğu farazi ve ussal tasavvurlara dayandığını belirterek, Weber'i kurmak istediği 'değerlerden arınmış' bir sistem yerine spekülatif bir sonuca ulaşmakla eleştirmektedir. Goulner de Weber'in bürokratik yapının özellikleri arasında saydığı rasyonelliğin iddia edildiği gibi kesinlik taşımadığı görüşündedir. Siyaset bilimci Burin, Weber'i, bürokrasilerin özel ve kamu çıkar sahiplerine karşı taşıdıkları sorumluluk ve hesap verme yükümlülüğünü net olarak belirlememekle eleştirirken Page ise Weber'i, bürokratik egemenli dikkate almamakla eleştirmektedir (Abadan, 1959).

Coşkun ve Asunakutlu ise, bürokrasinin 'gayrı insani' hale gelmesini bürokrasinin bir erdemi olarak gören Weber'i, 'gayrı insanileşme'nin neden olduğu olumsuz neticeleri görememekle eleştirmektedirler. Onlara göre, 'gayri insanileşme', çalışanları yabancılaşma ve monotonlaşmaya iterken, hizmetten faydalananları da 'nesne'leştirilmektedir. Bu durum, kuralcılık ve kırtasiyeciliği doğururken, bürokrasideki bireylerin düşünsel etkinliğinin azalmasına da neden olmaktadır (Coşkun ve Asunakutlu, 2001).

Weber'in bürokrasi betimlemesi işlevsel bir model olarak gören Aydın, onun temel ilkelerinin örgütlerde olumlu uyumu sağlama işlevlerinin yanı sıra olumsuz işlevlerinin de olduğunu ancak Weber'in bu noktaya fazla önem vermediğini belirtmektedir. Yine Aydın'a göre, nesnellik, karar vermede ussallığı geliştirse bile oldukça kısır bir hava da yaratır ki insanlar bu atmosfer içinde insan değilmiş gibi etkileşirler. Sonuçta, çalışanların morali düşer. Düşük moral de genelde örgütsel yeterliği aşağıya çekici, düşürücü etkiye neden olur (Aydın, 2005).

Hoy ve Miskel, iş bölümü ve aynı işi yapma, uzmanlaşmayı sağlasa bile can sıkıntısına da neden olacağını ve sıkıntının verimliliği düşüreceğini söylerken; Metron ise kurallar ve yönetmeliklerin sürekliliği, eşgüdümü, kararlılığı ve tek düzeliği sağlarken bir yandan da örgütsel katılığa ve amaçların yer değiştirmesine neden eleştirisini getirmektedir. Blau ve Scott'a göre otorite hiyerarşisi, eşgüdümü geliştirmesine karşılık, iletişimin tıkanmasına, çarpıtılmasına ve engellenmesine yol açmakta ve bu durum da astları, kendilerini üstlerinin gözünde kötü gösterecek enformasyonu üstlerine bildirmek konusunda isteksiz kılarken; kendilerini üstlerinin gözünde iyi gösterici nitelikteki ya da üstlerinin işitmek isteyecekleri bilgileri ise iletme eğilimine sokmaktadır (akt. Aydın, 2005).

Şişman ve Taşdemir'e göre iş bölümü uzmanlaşmayı sağlasa bile, belli bir süre sonra işlerin monotonlaşması sonucunu doğurarak iş veriminin düşmesine neden olurken, karar sürecindeki aşırı rasyonellik ise iş görenlerde moral düşüklüğüne yol açabilmektedir. Kurallar koordinasyon, süreklilik, istikrar ve benzerlik için gerekli olsa da aynı zamanda amaçlardan sapmalara neden olabilmektedir. Yine onlara göre Weber, informel örgütü dikkate almamıştır. Halbuki örgütsel davranış, sadece formel yapının değil, aynı zamanda informel yapının da bir işlevi olarak kabul edilir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Ludwing von Mises ise bürokratik memurların entelektüel ufuklarının, hiyerarşi kademelerinden, kanun, nizam ve talimatname metinlerinden öteye geçemeyeceğini ileri sürerek "bürokratik memur" olgusunu şiddetle eleştirmektedir. Yine devamında Mises, memurların vazife mefhumunu bir kenara bırakarak formaliteleri yerine getirmelerini, terfi için aranan en esaslı şart olan kıdem yüzünden daire reisliğinin genellikle emekliliği yaklaşmış, enerjisini, inisiyatif kullanma, ilerleme ve değişim yeteneğini kaybetmiş ihtiyarlar tarafından işgal edildiğini öne sürmektedir (Eryılmaz, 2003).

Weberyen modelde, hem disiplinin hem de uzmanlığın önemine vurgu yapılması karşısında bürokratik yönetimin uzmanlığa mı, yoksa emirlere disiplinli bir uyuma mı dayandığı sorusu bir başka eleştiri konusudur. Weber, hem disiplin hem de uzmanlığı önemseyen bu görüşünden dolayı bürokratik ilkeleri, profesyonel ilkelerden ayırt edememekle eleştirilmektedir. Bu eleştiriye yöneltenlere göre, belirsizliği gidermede profesyonel uzmanlık ile bürokratik disiplin iki farklı yöntemdir. Bürokratik disiplin, belirsizliğin kapsamını azaltırken, uzmanlık ise, belirsizliğin giderilmesinde bilgi sağlamaktadır. Profesyonel kişilerin genellikle

bürokratik örgütlerde görev almaları nedeniyle bu ussallık biçimleri(uzmanlık ile disiplin) karıştırılmakta ve bu yüzden de örgütlerde gerilim ve çatışmalar yaşanmaktadır (Aydın, 2005).

Görüldüğü gibi, bürokrasi çeşitli açılardan eleştirilere uğramasına rağmen yine de yerine yeni bir örgüt modeli konulamamıştır. Ancak her ne kadar yeni bir örgüt modeli konulmamış olsa bile Weber modelinin sınırlılıkları ve eksikleri ortaya konmuş ve bunların giderilmesine çalışılmıştır. Klasik örgüt kuramına tepki neticesinde doğan neoklasik örgüt kuramı ve onu izleyen sistem yaklaşımının oluşmasında bu eleştirilerin büyük rolü olduğu çok açık bir gerçektir (Aydın, 2005).

Eryılmaz, Weber'in teorisine yöneltilen eleştirileri şu şekilde sıralamaktadır:

Weber, bürokrasiyi “ideal tip” olarak ele aldığından dolayı bu kavram, mevcut bürokrasileri temsil etmemektedir. Weber'in “ideal tip”ine tam olarak uyan bir örgüt biçimi bulunmadığından dolayı bu model “sosyal realite”yi temsil edemeyen bir kavram olarak kalmıştır.

Modern örgütlerdeki bürokratik davranış biçimi, sanıldığı gibi rasyonel olarak işlememektedir. Bürokratik örgütlerde informel ilişkiler, formel ilişkilerden daha fazla işlemektedir. Keyfi konulmuş kurallar ve üstlerin astlarına karşı yasal ve insanî olmayan davranışları bulunmaktadır.

Weber, idari verimliliğin en üst düzeye çıkması için formel yapıların rasyonel olarak düzenlenmesini bir zorunluluk olarak görmüş ancak çalışanların psikolojilerini dikkate almamıştır. Oysa örgütlerdeki informel ilişkiler, örgütsel verimliliği düşürmek bir yana artırıcı bir etkiye sahiptir.

Bürokratik örgüt yapısında bütün yetkilerin üst kademe yöneticilerinin elinde toplanması, yöneticilerin astları üzerindeki denetim şiddetini artırdığı gibi orta kademe yöneticilerinin sorumluluk almalarını ve inisiyatif kullanmalarını da engellemektedir. Böylece özden uzaklaşarak işlerin yapılmasının şekli, yapılan işten daha önemli hale gelmektedir.

Günümüzde en önemli otorite kaynaklarından birisinin uzmanlık olması hasebiyle, iş bölümüne dayalı uzmanlık, resmi hiyerarşik otoriteyi etkisiz hale getirebilmektedir ama Weber, bu problemin farkına varamamıştır. Kapitalist ülkelerde iş bölümü ve uzmanlaşma sonucu teknokrat, uzman, danışman, bürokrat denilen bir yönetici sınıf ortaya çıkmış ve işletme sahipliği ile işletme yöneticiliği birbirinden ayrılarak, işletme sahipleri, işletmenin yönetimden fiilen uzaklaştırılarak yerlerini profesyonel yöneticilere bırakmışlardır.

Toplumlar arasındaki geniş kültürel farklılıkları dikkate almamasından dolayı Weber'in "ideal bürokrasi" analizi, çağdaş örgütlerin çok azında kullanılabilir. Çünkü toplumun kültürel, ekonomik, sosyal, siyasal ve tarihi özelliklerinin izlerini taşıyan bürokrasinin, içerisinde bulunduğu çevreden soyutlanması mümkün değildir.

Örgütlerdeki etkinliği artırmak amacıyla uygulanan işlemlerin resmi ve ayrıntılı kurallara sıkı sıkıya bağlı kalınarak yürütülmesi ilkesi, memurların girişim gücünü ve takdir yetkisini sınırlamakta ve dolayısıyla da yönetimin değişen şartlara ayak uyduramaması sonucunu doğurmaktadır.

Etkin yönetim metodu, kişilerin kendi kendini kontrol ve disipline etme yeteneğini geliştirmesi gerekirken, ayrıntılı kurallar ise, iş görenlerin otokontrol yeteneğini geliştirmediği gibi, iyi yönetim geleneklerinin oluşmasını da engelleyebilmektedir.

Bürokrasilerin toplumdaki değişikliklerin uyarıcısı ve yönlendiricisi olarak bilinmelerine rağmen bürokrasiler çoğu kez, toplumdaki değişikliği frenleyen ve statükoyu korumaya çalışan "bürokratik konservatizm" denilen muhafazakâr bir yapıya dönüşebilirler (Eryılmaz, 2004).

Tablo 1. İdeal tipin işlevleri ve olumsuz sonuçları:

Olumsuz Sonuçları	Bürokratik Özellikler	İşlevler
Can sıkıntısı	İş bölümü	Uzmanlaşma
Moral düşmesi	Nesnel yönelim	Ussallık
İletişimin tıkanması	Otorite hiyerarşisi	Disiplinli uyma ve eşgüdüm
Katılık ve amaçların yer değiştirmesi	Kurallar	Süreklilik ve tek düzelik
Başarı ile kıdem arasında çatışma	Meslek yönelimi	Özendirme

Kaynak: Hoy ve Miskel, 1978, s. 55; akt. Aydın, 2005, s.92

12- Kuralların İşlevleri ve Olumsuz Sonuçları

a-Kuralların İşlevleri:

Karmaşık formal her örgüt, örgütsel davranışları yönlendiren, açıklayıcı kurallar sistemine sahiptir. Bu kurallar, iş görenlerin yükümlülüklerini tam olarak

açıklamasının yanı sıra rol performansına yön verici bir iletişim sistemi işlevi de görür.

Örgütsel kuralların, yönetici ile astlar arasında, yetki açısından, tampon oluşturma işlevinin yanı sıra, eleyici ve koruyucu işlevleri de vardır. Herkese eşit olarak uygulanabileceğinden, şahsi isteklere karşı çıkma imkânını da tanır. Aynı zamanda üstler tarafından verilen emirlerin uygulanmasında astların rencide olmadan emirleri kabul etmelerine imkân sağlar. Yaptırım gerektiren davranışlar önceden astlara bildirilirse, bu cezalar, kişisellikten çıkarak, genel kabul görür ve hoş karşılanır.

Kurallar, yöneticilerin elini güçlendirerek pazarlık yapma ve inisiyatif kullanma imkanı sağlar. Cezai müeyyide gerektiren bir davranışı, iyi niyet göstergesi olarak uygulamayan bir yönetici, bu yolla, otoritesinin sınırını genişletebilir ve aynı zamanda örgütteki informal ilişkileri güçlendirebilir (Aydın, 2005)

b-Kuralların Olumsuz Sonuçları:

Kurallar, onaylanır durumdaki davranışların en alt düzeyini açıklar. Bazı memurlar yerlerini koruyabilmek için, kendilerinden beklenenlerin fazla bir şey olmadığını düşüncesine kapılırlar. Bu durum, kayıtsızlığı korur ve güçlendirir ya da pekiştirir.

Kurallar, araç oldukları halde, amaç yerine geçebilir ya da amaç gibi işlev görebilirler. Yönetimde amaçların yer değiştirmesi (*goal displacement*) olarak ifade edilen bir durum ortaya çıkabilir. Daha akılcı karar alabilmek için örgütsel kararların kurallara dayandırılıp kuralların araç olarak kullanılması yerine; özellikle kuralların vurgulanması, kuralcılığın ağırlık kazanması, amaç ile aracın yer değiştirmesi sonucunu doğurur.

Yasalara aşırı bağlanma, kuralların neden olduğu olumsuz bir sonuçlardan bir diğeridir. Kuralların eleyici ve cezalandırıcı yönü, yasalara aşırı uymayı netice verir. Kurallar ve cezaların kapsamlı ve yaygın oldukları durumlarda, astlar, son derecede yasal bir tutum benimserler. Yasalara aşırı bağlılığın söz konusu olduğu durumlarda, yasaların kapsamadığı bir hususta herhangi bir girişim görülmez. Bir başka ifadeyle, yasalara aşırı bağlılık, yasaların kapsamadığı konularda eylemsiz kalmak için bir gerekçe oluşturur. Memur, o konuda bir şey yapması gerektiğine ilişkin bir yasanın

olmadığını ileri sürülerek, bir şey yapmama eğilimini benimser. Yasalara aşırı bağlılık, neticede sağlıksız bir örgüt iklimine yol açar.

Gerilimleri azaltmak için kullanılan kurallar, yeni gerilimlere yol açabilir. Kuralların bazı durumlarda uygulanmaması veya gevşetilmesi, iş görenlerin informal işbirliğini sağlayabilir. Ancak bu durumun, aşırı bir yumuşaklığa yol açma ihtimali de göz ardı edilmemelidir (Aydın, 2005).

Tablo 2. Kuralların İşlevleri ve Olumsuz Sonuçları

İŞLEVLER	NEDEN OLDUKLARI OLUMSUZ SONUÇLAR
Açıklayıcı işlev	Kayıtsızlığın pekiştirilmesi
Eleyici işlev	Amaçların araçlarla yer değiştirmesi
Cezayı yasalastırma	Yasalara aşırı uyma
Eylem alanı sağlama	Yumuşaklık, gevşeme

Kaynak: Hoy ve Miskel, 1978, s. 57; akt. Aydın, 2005, s. 94)

B-YETERLİK KAVRAMI İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMELER

1- Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, devletin, eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (Davran, 2006).

Daha fazla nitelik ve yeterliğin gerektiği günümüzde çağdaş bir öğretmen, sadece öğrencilere ders veren ve onları değerlendiren bir kişi olmaktan ziyade öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve iyi bir rehber olmak durumundadır. (Gökçe, 2000). Eğitimden istenen hedeflerin ve verimin elde edilmesi, ancak sistemdeki bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkün olabilir. Müfettiş, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul, çevre ve aile çağdaş eğitim anlayışında bir biri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçalarını oluşturmaktadır. Eğitim sistemini oluşturan bu parçaların verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında öğretmen kilit konumdadır (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Bu yönüyle de öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. (Çelikten vd., 2005).

Öğretmen, öğrenmeye rehberlik eden ve öğrenmeyi sağlayan kişidir.

Yaşantılar sonucunda meydana gelen öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Öğrenme faaliyetinde öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını kontrol etmektir (Fidan ve Erden, 1994).

Temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, toplumların en temel sorunlarının başında yer almaktadır. Bu temel sorunun öznesini de hiç kuşkusuz öğretmenler oluşturmaktadır (Battal, 2003). Eğitimin niteliğinin yükselmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Davran, 2006). Bu yüzden eğitim faaliyetlerinde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, verilecek eğitim hizmetlerinin kalitesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Şişman, 2003).

Öğretmenlik, bilgelik ve erdem boyutlarını da içeren bir meslek olması hasebiyle toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Öğretmen, ülkenin geleceği olan çocukları eğitime görevi nedeniyle ülkenin geleceğini yönlendirebilecek konumdadır. Sınıfındaki bütün öğrencilerin, olabileceklerinin en iyisi olmalarını sağlamak gibi ağır bir sorumluluğu olan öğretmenlerin, öncelikle bu sorumluluğu taşıyabilecek bir yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir (Bilgen, 1996).

Bir ülkenin geleceğinin mimarı konumdaki öğretmenler, o ülkenin mühendisini, avukatını, doktorunu, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirmek durumundadırlar. Eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmenlerin ülkelerin kaderlerinde çok önemli rolleri vardır (Özden, 2000). Japon eğitim felsefesini yansıtan “Yetiştirdiği insanı yeniden kullanabilenler akılcı, uygar, ileri bir toplumken; yetiştirdiği insanların en iyilerini öğretmen yapabilen toplumlar ise en güçlü toplumlardır.” sözü öğretmenlik mesleğinin toplumlar için ne denli önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Özkan, 2004).

Öğretmenlik, günümüzde, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Statü ve saygınlığı, farklı ülke ve kültürlerle göre değişiklik göstermekle birlikte, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle öğretmenlik, öteden beri sadece bir gelir kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir

meslek olarak da görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuştur (Şişman, 2003).

Toplum olarak ilerleyip gelişebilmek için okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi için okuldaki öğretimin niteliğinin yüksek olması gerekir ki, bunun yolu da nitelikli öğretmenlerden geçmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi genel olarak hizmet öncesi eğitim ve hizmet içinde eğitim yoluyla olmaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanmaya çalışılırken (Demirel, 1999), öğretmen adaylarının mesleklerini profesyonelce yapabilmeleri için mezun olmadan önce alan bilgisi, öğretmenlik mesleği, eğitim sistemi ve eğitim politikaları hakkında olmak üzere üç alanda yeterli bilgi donanımına sahip olmaları gerektiği söylenmektedir (Özden, 2000). Ayrıca öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olmalarında, onların iyi bir eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine dair kendilerine inanmaları ve güvenmeleri de gerekmektedir (Yılmaz vd., 2004).

Öğretmenliğin görev alanı sadece okulla ve sınıfla sınırlı değildir. Bilgi çağında yaşıyoruz ve bilgi toplumunun gerekleri ancak, sürekli artan bilgi birikimiyle karşılanabilir. Bu yüzden öğretmen; yaşadığı ortama yabancılaşmadan, o ortamın da gerisinde kalmadan, eğiteceği kişilerin daima önünde giderek yönlendirme görevini en iyi şekilde yapmalıdır. Araştırıp sorgulayan, ilerisi için uzun vadeli planlar yapabilen, başkalarının emir ve kumandası altına girmeyen, bilimin ve bilimselliğin değerini kavrayan, zamana ve çağa ayak uydurup daha ilerisi için çalışabilen, her türlü gelişmeye açık bireylerin yetiştirilmesi öğretmenlerin bu hususlardaki tutum ve davranışlarıyla yakından ilgilidir (Özkan, 2004).

Eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolü herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bir toplumun kalkınması için ihtiyaç duyulan yetişmiş insan gücünü sağlayacak kurumların başında okullar gelmektedir. Bir okulun başarılı olabilmesi de büyük ölçüde öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenlerin meslekî açıdan yetişmişlik ve yeterlik düzeyi, sunacakları eğitimin kalitesini önemli ölçüde etkileyecektir. Öğretmen niteliğinin yükseltilmesi, öğretmenin hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek imkânlardan yararlanmasını sağlamakla mümkün olabilir. Öğretmenin kendisini hem kişisel hem

de meslekî açıdan geliştirebilmesi için de öğretmene her yönden destek olunmalıdır (Seferoğlu, 2001). Öğretmenin kalitesi, eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşması için oldukça önemlidir. (Büyükkaragöz vd., 1998). Okullar yetenekli, mesleğine bağlı ve kendisinden beklenenlerin farkında olan ve beklentileri yerine getirmeye çalışan öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır (Oğuzkan, 1998). Bu yüzden öğretmenler, eğer bir mesleğin üyesi olarak kalmak istiyorlarsa, o mesleğin değer sistemlerine göre hareket etmek durumundadırlar (Bursalıoğlu, 2002).

Öğretmenliği bir meslek yapan en önemli etken, bireyin taşıması gereken kişisel özelliklerden ziyade mesleki özelliklerin var olmasıdır. Öğretmenlik için sadece insani özellikler yeterli değildir. Öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden kişilerin, birtakım yeterliklere sahip olmaları gerektiği de aşikârdır (Şişman, 2003). Ancak öğretmenlik, diğer mesleklerde olduğu gibi sınırları ve kuralları kesin çizgilerle belirlenebilecek bir meslek değildir. Evrensel bazı kuralları olsa da bütün toplumlar ve farklı ülkeler için kullanılacak belirli standartları yoktur. Toplumlar, evrensel kriterler yerine kendi kültürel ve sosyal özelliklerine göre öğretmenlik mesleği ile ilgili standartları belirler ve uygularlar. Ancak pek çok ülkede yetkili kurul ve kişilerin yaptığı tanımlamalar çoğu zaman birbirine benzemektedir (Gelen ve Özer, 2008). Türkiye’de özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak nitelenen öğretmenlik, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) şu şekilde tanımlanmaktadır: “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle (yerine getirmekle) yükümlüdürler”. (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenlik, “özel ihtisas gerektiren profesyonel bir meslek” olarak tanımlandığı için böylesi bir niteliğe sahip bir meslek alanının kendine özgü yeterlik ve değer sistemleri, bilgi, beceri ve davranış kalıpları, yöntemleri, meslek felsefesi ve amacı olmalıdır (Çelik, 2000).

2- Yeterlik Kavramı

Gerçek ya da tüzel kişinin haklara iye olması, haklarını kullanabilmesi, görev yapabilmesi, yüküm ve sorumluluk altına girebilmesi gücü (TDK, 2009) olarak tanımlanan yeterlik kavramı, aynı zamanda bir işin ya da görevin en iyi şekilde

yerine getirebilmesi için sahip olunması gereken nitelikleri de ifade etmektedir (Şahin, 2004).

Bursalıoğlu (1975), yeterlik kavramını, genel olarak ferdin görevleri ile ilgili rollerini kurumun hedef ve amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak açıklarken, Şahin (2004), ise meslekî performans göstergeleri açısından ele aldığı yeterlik kavramını, bir iş ya da meslek alanını tam olarak tanımlamak için karşılanması gereken asgari standartlar olarak görmektedir. Her meslekteki bilgi ve becerinin eğitim yoluyla aktarıldığını söyleyen Taşci (2006), hangi meslek dalı olursa olsun, çalışanların ve eğitilenlerin kendi alanlarıyla ilgili en üst düzeyde bilgi ve beceriye sahip olabilmelerinin yolunun, onları eğitenlerin, yetiştirenlerin en üst düzeyde mesleki yeterliğe sahip olmalarına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Taşci, yeterlik şartı aranacak ilk mesleğin de öğretmenlik olduğunu belirtir.

3- Öğretmenlik ve Yeterlikleri

Ashton ve Webb (1986), motivasyon ve yeterliğin öğrencileri olduğu kadar öğretmenleri de etkilediğini düşünmektedirler. Onlara göre, düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencileri etkileyebilmeleri şüphelidir. Bu tür öğretmenler, kendi kapasitelerini aşacağına inandıkları faaliyetleri planlamaktan kaçınırlar. Zorda olan öğrencilere yardım, daha fazla materyal bulma veya öğrencilerin daha iyi anlayabileceği şekilde konuyu tekrar etmekten kaçınırlar. Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler ise tam tersine, daha zor sınıf içi aktiviteleri seçerler ve öğrencilerin bunlarda başarılı olmalarını sağlarlar. Bu tür öğretmenler, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere karşı daha sabırlıdır.

Woolfolk ve Hoy (1990) ise, öğretmen yeterliğinin iki boyutundan söz etmektedirler. Öğretme yeterliğini, öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyon ve performanslarının büyük oranda ev çevresiyle ilgili inançları olarak; kişisel yeterliği ise, gerekli çaba gösterildiği takdirde öğretmenlerin motive olmamış öğrenciler üzerinde bile etkili olabileceği inancı olarak tanımlamaktadırlar. Bu iki boyutun birbirleriyle ilişkisi olmamasına rağmen, her ikisi de öğrenci kontrolü ve bürokratik uyum ile önemli derecede ilişkilidir.

4- Yeterlik Belirleme Yöntemleri

Akyürek'e göre yeterlik belirlerken temelde iki yaklaşım takip edilebilir. Bunlar;

a) Kurumun misyonu ve vizyonu doğrultusunda belirlenmiş olan sorumluluklar. Kurumun iç işleyişi çerçevesinde "tanımlanmış görev"lerden hareketle yeterlik alanları ve düzeyleri belirlenir.

b) Yapılan iş esas alınarak yeterlikler belirlenir. Bu yaklaşımda iş analizleri yapılarak, yapılan işe uygun yeterliklerin belirlenmesi yoluna gidilir.

Her iki yaklaşımın da hem olumlu hem de eksik tarafları bulunmaktadır. Kurum örgütlenmesi ve görev dağılımının iyi yapılamadığı durumlarda yeterliklerin belirlenmesi olumsuz etkilenebileceği gibi uygulamada hangi işlerin yapıldığı da göz ardı edilebilecektir. Diğer yandan, yapılan işten hareketle yeterlik belirlenmesi durumunda, öncelikli olarak uygulama göz önüne alındığı için büyük katkılar sağlayabilecektir. Bununla beraber kurumdaki görev dağılımı iyi yapılmamış ise, kişi, vazifesi olmayan pek çok işi yapar pozisyonda olabilecektir. Bu nedenlerden dolayı, yeterlikler belirlenirken, bir yandan kurumun misyonu ve vizyonu doğrultusunda tespit edilmiş görevleri ve kurumsal yapıyı göz önünde bulundurmamak, diğer yandan da yapılan işleri inceleyerek iş analizlerinden yararlanmak daha doğru bir yöntem olacaktır (Akyürek, 2005).

Çok boyutlu bir iş olan yeterlik belirlemeye çeşitli faktörler etki edebilir. Bu yüzden, öncelikle ilkelerin belirlenmesi yoluna gidilmelidir. Yeterlik belirlemede şu ilkeler önemlidir:

Ölçülebilirlik, yeterliklerin gözlenip ölçülebilir olmasıdır.

Genellik, aynı meslekteki herkes için ortak olmasıdır.

Bütünlük, belirlenen yeterliklerin birbirleriyle uyumlu olmaları ve bir bütünlük oluşturmalarıdır.

Tekrarlanabilirlik, belirlenen yeterliğin meslekteki bireyler tarafından sık ya da seyrek olarak tekrarlanabilmesidir.

İşlevsellik, belirlenen yeterliğin uygulanması neticesinde bir ürün, bir süreç ya da bir kararın ortaya çıkmasıdır (Komisyon, 2002).

Mansfield'e göre (1996) bir yeterlik modeli, çalışanların işinde etkili olabilmesi için ihtiyaç duyduğu becerilerin ve özelliklerin ayrıntılı ve davranış boyutunda özel tanımlamaları içermesi gerekir ki bunun için de:

- Meslekle ilgili literatürün incelenmesi,
- İş analiz tekniklerinin kullanılması,
- Uzman kişilerden oluşan çalışma gruplarının kullanılması yoluna gidilmesi gerekmektedir.

Bu yöntemlerden her biri, bazı üstünlükler yanında pek çok sınırlılığa da sahiptir. Öğretmen yeterlikleri üzerine pek çok ülkede araştırma yapıp yeterlik listeleri oluşturulmasına rağmen bu yeterliklerin, ait olduğu ülkelerin vizyonu, felsefesi, temel öğrenme-öğretme yaklaşımları gözetilerek hazırlandığı göz ardı edilmemelidir. Bu yüzden bir sistemde etkili sonuçlar veren öğretmen özelliklerinin başka bir sistemde benzer sonuçları verip veremeyeceği başlı başına bir problem haline gelebilir. Bu nedenle ilgili literatür dikkatle incelenip kullanılabilir yönleri değerlendirilmelidir. Aynı şekilde, iş analizi tekniklerinin yeterlik belirleme sürecinde tek başına kullanılması da etkili sonuçların elde edilmesini engelleyebilecektir. Okul eğitimi, diğer pek çok uğraştan farklı olarak insan üzerine odaklı, oldukça karmaşık ve çok değişken bir süreçtir. Bu yüzden, okul eğitiminden beklenen istenilen davranışları, öğretmenin sadece sınıf içindeki etkinliğinde aramak doğru bir yaklaşım olamaz. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde teori ve uygulama boyutlarında tecrübe sahibi uzman kişilerden yararlanılması çok sık başvurulan bir yöntemdir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarında uzman kişilerden yararlanma yoluna gitmiştir (Şahin, 2004).

5- Öğretmen Yeterlikleri

Eğitim sisteminin en temel ögesini öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük oranda öğretmenlerin niteliği ile ilişkilidir. Bu yüzden eğitim faaliyetlerinde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri verilecek eğitim hizmetlerinin kalitesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Şişman, 2003).

Öğretmenlik, bilgelik ve erdem boyutlarını da içeren bir meslek olması hasebiyle toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Öğretmen, yaptığı işin niteliği bakımından ülkenin geleceğini yönlendirebilecek konumdadır. Ülkenin geleceği olan çocukları eğitime görevi, öğretmeni bu konuma taşımıştır. Sınıfındaki bütün öğrencilerin, olabileceklerinin en iyisi olmalarını sağlamakla sorumlu

tutulan öğretmen, öncelikle bu sorumluluğu taşıyabilecek bir yeterliliğe sahip olmalıdır (Bilgen, 1996).

Öğretmenlik, günümüzde, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Statü ve saygınlığı, farklı ülke ve kültürlerle göre değişiklik göstermekle birlikte, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle öğretmenlik, öteden beri sadece bir gelir kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak da kabul görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuştur (Şişman, 2003).

Öğretmen açısından değerlendirildiğinde, yeterlik kavramı, öğretmenin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade eder. Farklı öğretme ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilen öğretme yeterlikleri ise, eğitimin hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öğretmenin kullanımında olan bir repertuar olarak düşünülmelidir (Şahin, 2004).

Son yıllarda ülkemizdeki eğitim sistemiyle ilgili en öncelikli konulardan birini öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliği oluşturmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Öğretmenlerde alan bilgisi ve genel kültürün yanında pedagojik formasyon bilgisinin de olması gerektiği bilinmekte ve ayrıca öğretmen adaylarında bilgi, istek, yaratıcılığa ilaveten bazı özel yeteneklerin de olması beklenmektedir (Davran, 2006). Bir okulun başarısı da büyük ölçüde öğretmenlerin vereceği eğitimin kalitesine bağlıdır (Seferoğlu, 2001). Toplum olarak gelişip ilerleyebilmede nitelikli öğretmenler tarafından okullarda iyi bir eğitimin verilmesinin önemi büyüktür (Seferoğlu, 2004). Bu yüzden daha kaliteli öğretmene, daha çağdaş öğretim ortamlarına ve programlarına, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır. Sistemi oluşturan parçaların her biri, süreci ve sonucu etkiler; birinin eksikliği ya da kalitesizliği, verimi düşürür (İlhan, 2004).

Türkiye’de eğitimle ilgili 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanan öğretmenlikle ilgili şu ifadeler yer almaktadır: “*Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler*”. Yasaya göre öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre öğretmen adaylarının, mesleğin gereklerini tam

olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir. Bu yeterliklerin kazandırılabilmesi için öğretmen adaylarının birtakım eğitimden geçirilmeleri bir zorunluluktur. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi ise genel olarak hizmet öncesi eğitim ve hizmet içinde eğitim olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır (Şişman ve Acat, 2003).

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesindeki, “*Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.*” (MEB, 2002) hükmü, Millî Eğitim Bakanlığına öğretmen niteliklerini belirleme sorumluluğunu yüklemektedir. MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”, bu sorumluluğun bir gereği olarak Mart 1999’da yaptığı çalışmalar neticesinde “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” ana başlıklarından oluşan yeterlik alanlarını belirlemiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesinin 1999 yılında üniversitelerle birlikte birilikte yaptığı “Çağdaş Öğretmen Profili” adlı çalışmada, çağdaş öğretmen;

- 21.yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte,
- Kendi branşına hâkim,
- Öğrencilerini tanıma becerisine sahip,
- Dersiyle ilgili etkinlikleri planlayabilen,
- Dersinin konusuna göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen,
- Öğrencileriyle sağlıklı iletişim içinde olabilen,
- Öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine göre ayarlayabilen,
- Öğrencilerinin derse aktif katılımını sağlayabilen,
- Çağdaş bir öğretmen olarak sorumluluklarını ve özlük haklarını ile bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2001).

6-Öğretmen Yeterliğini Artırmaya Yönelik Çalışmalar

Eğitim sistemimizde öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi 1924 yılında çıkarılan 439 Sayılı yasayla olur. Burada, "öğretmenlik devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretim görevini üzerine alan, bağımsız sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek" olarak tanımlanmıştır. 1973 yılında çıkartılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 19.,20. ve 21.maddelerinde öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim hizmetlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak nitelenmiştir. Aynı kanunun 43.maddesindeki "Hangi kademedede olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır." ve "Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır." hükümleriyle, öğretmenlerin yetiştirilmesinde uyulacak temel esaslar belirlemiştir (Demirel, 1989).

Yapılan araştırmalarda Türkiye’de öğretmenlerin sahip olması öngörülen yeterliliklere sahip olmadıkları görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen eğitimiyle ilgili sorunları belirlemek, bu sorunlara çözümler getirmek ve daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü adı altında bir genel müdürlük kurmuş ve bu müdürlüğe bağlı “Anadolu Öğretmen Liseleri”ni hayata geçirmiştir. Ancak, geçmişte bu okulların mezunlarının büyük bir bölümü öğretmenlik dışındaki mesleklere yöneldikleri için sorunun çözümüne yeterli katkı sağlayamamıştır. 1996 yılından itibaren, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma amacıyla Dünya Bankasıyla ortaklaşa başlatılan “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı, üniversitelerin eğitim fakülteleri temsilcileri ve Yüksek Öğretim Kurulu’nun birlikte yaptığı çalışmalar neticesinde eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bölüm ve program adlarıyla ders adları ve içeriklerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen yetiştiren programlarda, okul deneyimi ve okul uygulamalarına daha fazla zaman ayrılmış, böylece teori ve uygulama arasında bir denge ve işbirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yolla üniversite (fakülte) ve bakanlık (okul) işbirliğinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen yetiştirme sorununa çözüm üretmek amacıyla YÖK’ün başlattığı ve uygulamaya koyduğu bu yeni yapılanma çalışmalarında branş öğretmenliği için lisans eğitiminin ardından tezsiz yüksek lisans yapma zorunluluğu getirilerek adayların öğretmenlik formasyonlarıyla ilgili yeterliliklerinin artırılması hedeflemiştir. Ayrıca ilköğretim kademesine

öğretmen yetiştirme programlarında da birtakım değişikliklere gidilerek fakülte'deki öğrencilerin ilk yıldan itibaren okullarda öğretmenlik deneyimi kazanmalarına çalışılmıştır (Şişman ve Acat, 2003). “*Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.*” hükmü mucibince harekete geçen Millî Eğitim Bakanlığı, başta üniversite temsilcileri olmak üzere, meseleye katkı sağlayabilecek şahıs ve kurumların da katılımıyla çeşitli çalışmalar yapmıştır (Seferoğlu, 2004). Mesela XI. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlara göre yetiştirilen bir öğretmen adayının şu nitelikleri taşıması öngörülmüştür:

- Eğitim-öğretim çalışmalarındaki asıl amacının Türkiye Cumhuriyetini ve Atatürk İlkelerini yaşatacak ve yükseltecek yeni nesil yetiştirmeye yönelik olduğunu bilir.
- Ülkemizin problemleriyle eğitim arasındaki bağlantıyı ve yetiştireceği nesillerin bu konuda oynayacakları rolü bilir.
- Eğitim biliminin kuramsal temelleri, metodolojisi ve terminolojisi hakkında bilgi sahibidir.
- Eğitimle ilgili problemlerin çözümünde, araştırmaya ve incelemeye yönelik yapıcı yaklaşımlar uygular.
- Çeşitli ders konularında ve okul programlarında oynayacağı rolü bilir.
- Öğrencilerinin gelişimine etkili olan fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik faktörlerin öğrenciler üzerindeki etkisini, öğrencilerin gelişim çağındaki ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları giderilmesinde eğitimin sorumluluklarını bilir.
- Öğretim süreçlerini bilir.
- Esas görevinin öğrencilerini yargılamaktan ziyade onlara yetişmelerinde yardımcı olmak olduğunu bilir.
- Yeteneklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrencilerini geliştirir.
- Öğretim alanındaki bilgisini, öğrenci davranışlarını geliştirme doğrultusunda kullanmayı bilir.
- Elde edebileceği araçlarla iletişim kurma becerisine sahiptir.
- Mesleği ve alanıyla ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmelerden yararlanmasını bilir.

- Mesleğinin statüsünü, ahlaki kurallarını, temel sorunlarını ve mesleğiyle ilgili imkân ve fırsatları bilir (Şişman, 2003).

YÖK ve Dünya Bankasıyla Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde 1994–98 yılları arasında yürütülen çalışmalarda konu alanı ve alan eğitimi, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirme ve diğer mesleki yeterlikler olmak üzere öğretmen yeterlilikleri belirlenmiştir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması bağlamında sınıf öğretmenliği, 1997 yılından itibaren ilköğretim bölümü içinde bir anabilim dalı olarak uygulamaya konulmuştur. Bu program doğrultusunda dersler; Türkçe-Edebiyat, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Sanat, Beden Eğitimi, Öğretmenlik Formasyonu, Genel Kültür ile Diğer Dersler adı altında toplanarak 1997’den itibaren eğitim fakültelerinde uygulanmaya konulmuştur. YÖK, 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere ise eğitim fakültesi programlarında birtakım değişikliklere gitmiştir. Ders adlarının değiştirilmesi, yeni bazı derslerin konulması, ders içeriklerinin yeniden belirlenmesi, seçmeli ders sayılarının artırılması, yan alan uygulamasının kaldırılması gibi bazı yeniliklere yer verilmiştir. Ancak alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi şeklindeki sınıflamada herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir (Kılıç ve Acat, 2007).

Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) çerçevesinde Avrupa Birliği Komisyonuyla 8 Şubat 2000 tarihinde bir finansman anlaşması imzalanmıştır. 2002 yılı Eylül ayında başlanan çalışmalara göre Temel Eğitime Destek Projesi; Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim olmak üzere 5 bileşenden oluşmaktadır. Öğretmen eğitimiyle ilgili projenin sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir.

Öğretmen yeterliklerini belirleyebilmek için değişik ülkelerin(İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Yine bu çalışmada “21. yy.da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır, hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” gibi sorulara da cevaplar aranmıştır.

Yapılan çalıştaylar neticesinde öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri;

- Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,

- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- Program ve İçerik Bilgisi,

olmak üzere 6 ana yeterlik alanı ile bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir. Daha sonra yapılan çalışmalarda alt yeterlik alanları 31'e, performans göstergeleri de 233'e düşürülmüştür.

Belirlenen öğretmen yeterliklerinin;

- Millî eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamak,
- Daha etkin bir ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımı gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve performansı için karşılaştırma yapılabilecek bir sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi ile toplumsal beklentiler arasında tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Öğretmenlik seviyesi için ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin statülerinin toplumun gözünde yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi”ne imkânlar sağlamak,
- Öğretmen görevlerinin şeffaflaştırılarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi amaçların gerçekleştirilmesi için kullanılacağı belirtilmiştir.

Yine “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının tespit edilmesi,
- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmen seçimi,
- Öğretmenlerin teftişi ve performanslarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin hizmet içinde eğitimleri,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi amaçlarıyla kullanılmasının düşünüldüğü ifade edilmiştir (MEB, 2006).

7- Yetkin Bir Öğretmenin Nitelikleri

İyi öğretmenle ilgili “kendisini meslekî ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” (Seferoğlu, 2004) şeklinde tanımlamalar yapılsa da öğretilerde bulunması gereken niteliklerle ilgili çeşitli araştırmalar incelendiğinde, üzerinde herkesin uzlaşabileceği standartların oluşturulduğu söylenemez. Ancak ilgili çalışmalarda öğretmenlikle ilgili temelde dört yeterlilik alanından söz edildiği görülür.

Bunlar:

Alan bilgisi yeterliği: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının kendi alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Öğretilerdeki başarının bir bölümü, alanı iyi bilmekle ilgilidir. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen, neyi, nasıl öğreteceğini de bilemez.

Öğretmenlik meslek formasyonu yeterliği: Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına rağmen başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmenin, alan bilgisinin yanı sıra, bildiğini nasıl öğretebileceğini de bilmesi gerekir. Öğretmenlik meslek formasyonu ile alakalı olarak öğretmen adaylarına, esas itibarıyla öğretim ve öğrenme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterliliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Genel kültür alanında yeterlilik: Öğretmen adaylarının alan bilgisi ve meslekî bilgi ve becerilerin yanı sıra, aynı zamanda, geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir.

Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlilik: Öğretmenlik mesleğini icra ederken mesleğin temel değerleri olarak da görülen ve uyulması gereken bazı ahlâki ilkeler, mesleğe ve insana ilişkin bazı değerler söz konusudur. Öğretmen adaylarının bu etik değerler yeterliğine de sahip olmaları beklenir (Şişman ve Acat, 2003).

Oğuzkan (1998), Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak öğretmen, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak öğretmen ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen olmak üzere öğretmenlik mesleğinin üç yönüne vurgu yaparken; Demirel (1999) ise, öğretmenlerin mesleki anlamda genel kültür ve genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olmak üzere üç ana alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini söylemektedir.

İyi öğretmeni kişilik özellikleri bakımından ele alan Başaran (1972), bu konuyla ilgili olarak “Öğrenciler nasıl bir öğretmen istemektedirler?”, “Öğretmenler kendilerinin nasıl bir kişiliğe sahip olmasını istemektedirler?” ve “Anne babalar, çocuklarına nasıl bir öğretmen istemektedirler?” sorularını sormakta ve bu sorulara verilecek cevapların iyi öğretmeni niteleyeceğini belirtmektedir.

Başaran (1972, s.251)’a göre iyi bir öğretmen:

A- Karakter Yönünden;

- Öğrencilerini akla uygun bir ölçüde sever ve onlarla bir arada bulunmaktan zevk duyar.
- Öğretmekten büyük haz duyar.
- Enerjik ve sağlıklıdır.
- Hevesli ve isteklidir.
- Çekici ve düzenlidir.
- Duygusal olgunluğa sahiptir.
- Heyecanlarında durulaşmıştır.
- Güvenlik duygusuna sahiptir.
- Oldukça korku ve kaygılardan sıyrılmıştır.
- Öğrencilerini beğenme yönünden cömerttir.
- Başkaları ile iyi ilişkiler kurmakta beceriklidir.
- Başkalarıyla kaynaşmakta beceriklidir.
- Doğru ve tarafsızdır.
- Hoşgörülüdür.
- Şakadan anlar ve hoşlanır
- Sabırlı ve sinirlilerine hâkimdir.

B- Sosyal uyum Yönünden;

- Heyecansal tepkileriyle öğretmenliğini kusurlu hale getirmeyecek bir okul dışı yaşama sahiptir.
- Öğrencilerini (ağır öğrenseler, saldırgan olsalar bile) olduğu gibi kabul eder.
- Öğrencilerini kendi ihtiyaçlarını(güdülerini) doyurmada araç olarak kullanmaz.
- Kendini öğrencileriyle özdeşir (Öğrencilerin derdini kendi derdi, mutluluklarını kendi mutluluğu olarak kabul eder).
- Öğrencilerin her birine birer kişi olarak davranır.
- Öğrencilerini anlamaya çalışır.
- Öğrencilerine bir dost olarak davranır.

C- Öğretim Metotları Yönünden;

- Çalışmalarını dikkatle planlar.
- Öğrencinin, her öğrencinin yaratıcı çabaları ile gerçekleştireceğini bilir.
- Gerçekleri olduğu gibi öğrencilerin önüne serer.
- Öğrenme ilkelerini anlar ve kullanır.
- Anlamaya önem verir.
- İşlerini dakikası dakikasına ve düzenli yapar.
- Öğrencilerinin her birine ayrı ayrı yardım eder.
- Öğrencilerin düşüncelerini dersinde kullanır.
- Konularını öğrencilerinin ilgilerine ve yaşamlarına bağlar.
- Derslerini renklendirmede ve çeşitlendirmede beceriklidir.
- Öğrencilerinin düşüncelerini ortaya koymasına imkân hazırlar.
- Disiplin bozuklukları ortaya çıkmadan önleyici tedbirler alır.
- Yapıcı bir disiplin uygular.

- Kendini yetiştirmeye karşı derin ilgisi ve hevesi vardır.
- Sosyal etkinliklere katılır.
- Akıcı bir konuşmaya sahiptir.
- Öğretimde çevre kaynaklarından yararlanır.
- Konuya uygun öğretici araçlardan yararlanır

İdeal bir öğretmende bulunması istenen özellikleri tespiti yönelik yapılan bir araştırmada öğretmenlerin birinci sırada bilgilendirici olmaları, altıncı sırada ise bilgili olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Yine aynı araştırmaya göre öğretmen adayları kendilerinde bilgilendiricilik özelliğinin eksik olduğunu söylemişlerdir. (Kılıç ve Acat, 2007).

Lunenberg (2002), Öğretmenlerin yeterlik alanlarını tespiti yönelik yaptığı çalışmada:

- Konu yeterlikleri
- Pedagojik ve didaktik yeterlikler
- Organizasyonel yeterlikler
- İletişim yeterlikleri
- Öğrenme ve yetiştirme yeterlikleri
- Özel yeterlikler (problem merkezli program yeterlikleri ve bilgisayar yönetebilme, kullanabilme yeterlikleri) olmak üzere altı temel yeterlik alanı belirlemiştir.

Öğretmenin temel görevinin öğrenmeyi sağlamak olduğunu belirten Erden, öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmeleri için genel kültür, konu alanı bilgisi, öğretmenlik meslek bilgi becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun, bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir. Yine Erden'e göre, Öğretmenin, asli vazifesi olan öğrenmeyi sağlayabilmesi için mesleki yeterliklere sahip olması gerekir. Öğretmenler, ideal seviyede kişisel yeterliklerin yanı sıra, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında da üst seviyede bilgi ve becerilere sahip olmalıdırlar (Erden, 2004).

Çelikten ve arkadaşlarına göre etkili bir öğretmen;

- Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.

- Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
- Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- Liderlik özelliklerine sahiptir.
- Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.
- Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.
- Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
- Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanıır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
- İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir (2005, s.216–217).

C- İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1-Yeterlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Betoret (2006), öğretmenlerin stres kaynakları, yeterlik, baş etme kaynakları ve tükenmişlik yaşantılarını incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin sorunlarla daha fazla baş etme kaynağına sahip olduğu ve dolayısıyla da bu tür öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Brophy ve Evertson tarafından yapılan “Teksas Öğretmen Yeterliği” adlı araştırmada, öğrencilerinden beklentileri yüksek olan ve onların öğrenmelerinde kişisel sorumluluk alan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini artırmada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu tür öğretmenlere göre eğitimde karşılaşılan zorluklar, öğrencilerin öğrenemediklerinin bir göstergesi değil, uygun öğretme yöntemleri ile üstesinden gelinecek engellerdir (akt. Köyalan, 2004).

Gibson ve Dembo (1984), öğretmen yeterliğini, öğretme yeterliğindeki bireysel farklılıkları açıklayan bir değişken olarak tanımlamışlardır. Araştırmalarının

sonuçlarına göre, geri bildirimde bulunma ve akademik öneme ilişkin sınıf gözlem verileri, tüm sınıfa karşılık dersin küçük gruplarla yürütülmesine ayrılan süre, eleştirinin kullanımı ve başarısızlık durumunda öğretmenin ısrarcı olması gibi durumlarda, yüksek ve düşük yeterliğe sahip öğretmenler arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin zor öğrencilerle daha çok ilgilendiklerini ve öğrencinin yanlış cevabını daha az eleştirdiklerini belirtmişlerdir

Dewalt (1986), öğretmen yeterlikleri ile öğretmen yetiştirme arasındaki ilişkileri incelemek maksadıyla yaptığı araştırmada, öğretmen yeterliklerini 12 kategoriye ayırmıştır. Araştırma neticesinde, öğretmenlik formasyonu alanların yeterliklerinin, duyuşsal ortam ve bireysel farklılıklar kategorisinde, formasyon eğitimi almayan ve staj yapmayan öğretmenlerin yeterliklerinden manidar derecede yüksek olduğu, buna karşın formasyon eğitimi almayan öğretmenlerin sorumluluk ve soru sorma yeterliklerinin, formasyon eğitimi alanlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer kategorilerde ise öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır (akt., Demirel,1989).

Eble (1985)'nin ilköğretim öğretmenlerinin farklı türdeki yeterlikleri üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sözlü iletişim kurma yeterlikleri kadar, yazılı iletişim kurma yeterliklerinin de önemli olduğu ve ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde drama, şiir ve diğer edebiyat etkinliklerinin de programlarda yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cameron (1985)'un öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla kazandırılan yeterlikler üzerine yaptığı araştırmada, öğretmen yeterliklerinin sürekli olarak değerlendirilmesi, geliştirilmesi, mesleğe girişte yeterlik testlerinin yapılması ve mesleğe girişin yüksek standartlara bağlanması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

2-Yeterlikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çimen (2007), ilköğretim öğretmenlerinin yeterlilik algıları ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları” isimli bir çalışma yapmıştır. Çimen'in araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi, görev türü, farklı derse girme, ders yükü, öğrenci sayısı değişkenlerine

göre yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli algıladıkları, kendilerini yeterli hissetmeyen öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Çimen, 2007).

Eliküçük (2006), “Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Teknoloji Kullanma Yeterlilikleri”ni belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Eliküçük, araştırmasında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre elektronik eğitim araçlarını daha çok kullandıklarını, eğitim düzeyi arttıkça öğretimde teknoloji kullanma isteği ve yeteneğinin de arttığını, ancak kıdem arttıkça öğretimde teknolojiyi kullanma yeterlilik ve becerilerinin azaldığını tespit etmiştir.

Kocadağ (2001)’in aday öğretmenlerin bugünkü hizmet içi eğitim uygulamaları ile yetiştirilmelerinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi amacıyla yaptığı “Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları (Yozgat İli Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında, aday öğretmenlerin hizmet içi eğitimin yalnız adaylığın kaldırılması için yapılan rutin bir eğitim programı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Korkmaz (1999), Afyon ilinde “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları”ni belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Korkmaz, araştırmasının neticesinde mesleğe uyum sağlama sürecinde karşılaşılan sorunları öğretmenlik uygulamaları, öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul-çevre ilişkileri ve eğitim çalışanları ile ilişkiler olarak sınıflandırmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının 1999 yılında, öğretmenlik mesleğinin arzu edilen düzeye getirilmesi, öğretmenlerin nitelikli hale ulaşabilmeleri için Türkiye genelinde görev yapan öğretmenlerin nitelikleri ile öğretmenlerin taşıması gereken nitelikler arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptırdığı araştırmaya toplam 6003 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler genelde kendilerini; konu alanına hâkim olma, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama, öğretim stratejileri, bilimsel işlem becerileri, sınıf yönetimi ve sınıf içi etkinlikler, meslekî gelişim, sosyal-çevresel boyut ve kişisel özellikler bakımından oldukça yeterli bulurken; yöneticiler ve müfettişler ise öğretmenleri orta düzeyde yeterli bulmuşlardır (MEB, 2001).

Güven (2004), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Yeterlilikleri”ne ne oranda sahip olduklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Güven,

araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının hem genel olarak hem de altı altı başlık bazında değerlendirildiğinde, mevcut öğretmenlere oranla daha yüksek derecede mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olduklarını bulmuştur.

Öztürk ve Genç (1997)'in “Alan Dışından Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Mesleki Durumları ve Hizmet İçi Eğitimleri” adlı araştırmasında, öğretmenliğe dışarıdan atananların, okulda karşılaştıkları en önemli problemin öğretim ilke ve yöntemleri hakkındaki yetersizlikleri olduğu sonucuna varmışlardır. Bunun yanında Öztürk ve Genç, bu tür öğretmenlerin, plan hazırlamada zorluk, çocuk eğitimi ve psikolojisini bilmemeleri nedeniyle çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini algılayıp değerlendirememesi, öğrencilere rehberlik yapamama gibi sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir.

Sacır (1978)'in “Kız Meslek Lisesi Müdürlerinin Yeterlikleri” üzerine yaptığı araştırmada, program-öğretim, personel yönetimi, okul-çevre ilişkileri, öğrenci kişilik hizmetleri, işletmecilik ve yardımcı hizmetler olmak üzere yöneticilere ait altı görev alanı ve bu görev alanlarına giren 66 yeterlik tespit edilmiştir. Deneklerini bakanlık müfettişleri, milli eğitim müdürleri, kız meslek lisesi müdür ve öğretmenlerinin oluşturduğu bu araştırmada Sacır, elde ettiği bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçirilmelerini önermiştir.

Sunay (1996) tarafından yapılan araştırmada, MEB'e bağlı yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin tutum ve gözlem puanı ortalamalarıyla YÖK'e bağlı yüksek öğretim kurumlarından mezun öğretmenlerin tutum ve gözlem puanı ortalamaları arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Hatta fen-edebiyat fakültesi, dil-tarih coğrafya fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretmenlik tutumu ve sınıf içi öğretmenlik davranışlarına ilişkin gözlem puanları ortalamalarının MEB'e bağlı kurumlardan mezun olanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almamış olanların tutum ve gözlem puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Akdeniz (1980), yöneticilerde olması istenen ve olan yeterlikleri belirlemek amacıyla “Lise Müdürlerinin Yeterlikleri” konulu bir araştırma yapmıştır. Deneklerini bakanlık müfettişleri, milli eğitim müdürleri, lise müdür ve öğretmenlerinin oluşturduğu bu araştırmada Akdeniz, planlama, örgütlenme, karar, eşgüdüm, değerlendirme, personel yönetimi, okul-çevre ilişkileri, araştırma-

geliştirme, demirbaş kullanma ve koruma, iletişim, yetki ve sorumluluk, liderlik, öğrenci ve kişilik hizmetleri olmak üzere 14 yeterlik alanı tespit etmiştir.

Bursalıoğlu (1975), ilköğretim müdürlerinin göstermesi gereken ve gösterdikleri yeterlikleri belirlemek amacıyla “ilköğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Bursalıoğlu, çatışmaları çözebilme, yetki ve sorumluluğu dengeleme, sağlık hizmetlerini örgütleme, eğitim ortamları hazırlama, maliyet ve yarar analizleri yapabilme yeterliklerini müdürlerin hizmet öncesi eğitim yoluyla kazanmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Demirel (1989), 50 yabancı ve 50 Türk'ten oluşan yabancı dil öğretmenlerinin yeterliklerini incelemiştir. Demirel, araştırmasında, ideal ve gerçek durumlarda alan bilgisi ve meslek bilgisi yeterlikleri arasında Türk ve yabancı öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özçelik ve Senemoğlu (1988)'nin ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik araştırmasında, 1987 yılında "Öğretmenlik İçin Mecburi Yeterlik ve Yarışma Snavı"na katılan 2217 Fen-Edebiyat ve 3377 Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen adayının ham puanları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, genel kültür ve alan bilgisi bakımından Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinden hiçbirinin diğerinden daha etkili olmadığı görülürken; öğretmenlik meslek bilgisi yeterlikleri bakımından ise Eğitim Fakültelerinin Fen-Edebiyat fakültelerine göre daha etkili olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Celep, Zonguldak ve çevresindeki 22 ilköğretim okulunda 310 öğretmen ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlarla baş edebileceklerine olan inançlarının arttığını ve öğrencileri motive etmekte daha başarılı olduklarını bulmuştur. Yine Celep aynı araştırmasında, 20–30 yaş grubundaki öğretmenlerin, 31–40 yaş grubundaki öğretmenlere göre, öğrencileri motive etmek hususunda kendilerine daha az güvendiklerini ve kişisel yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, olmayanlara oranla, öğrencilerin öğrenmeye karşı daha istekli oldukları kanaati taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır (Köyalan, 2004).

Sözer (1991), “Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği”ni belirlemek üzere çeşitli eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri fakültelerinin son sınıfında okuyan lisans öğrencileriyle bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre Sezer'in bulguları, eğitim fakültelerine devam eden öğretmen adayı gençlere, meslek dersleri boyutunda

gerekli görülen temel ve ortak bilişsel davranışların yeterince kazandırılmadığı ve öğretim hizmetlerinin yeterli düzeyde verilemediği yönündedir. Ayrıca araştırma neticesinde, nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için, meslek eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının meslek bilgisi seviyelerinin yükseltilmesi hususunda önlemler alınması da önerilmiştir.

Davran (2006), “İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi” konulu araştırmasında öğretmen yeterliliklerinin uygulama zamanı, cinsiyet ve anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır.

3- Bürokrasiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Morris (1990), ‘Bürokrasi, profesyonelleşme ve Okul Yenilik Stratejileri’ adıyla yaptığı çalışmada, bürokratik örgütlerdeki merkezi karar alma sisteminin yenilikleri engelleyici bir ortam oluşturmadığı; aksine, İskandinav ülkeleri örneğinde olduğu gibi, bürokratikleşmiş örgütlerde yapısal reformları hızlandırdığı bulgusuna ulaşmıştır.

Hoy ve Miskel (1982), “Okul Bürokrasisindeki Profesyonellik” adlı çalışmalarında, yüksek düzeyde profesyonelleşmiş öğretmenlerin, aşırı bürokratikleşen yönetimlerle çeliştikleri sonucuna ulaşmışlardır. Adı geçen araştırmacılar, ayrıca, eğer müdürler otoriter olmayıp duygularını kontrol ederek güçlüklerin üstesinden gelmeyi başarabilirler ve hiyerarşik otoriteye sahip olurlarsa, öğretmenlerin sadakatlerini arttırabileceklerini belirtmişlerdir.

Hall (1963), bürokrasinin 6 boyutuyla ilgili yaptığı çalışmada, benzer özellikler gösteren örgütlerde benzer bürokratik özellikler olmasına karşın, örgütlerdeki bürokratikleşmenin, örgütün büyüklüğü ve yaşıyla alakalı olmadığını; yine bürokrasinin boyutlarının aynı düzeyde gerçekleşmediğini bulmuştur.

Gaziel ve Weis (1989), “Okullardaki Bürokratik Yapı, Denetim Alanı ve İlköğretim Okulu Öğretmenleri Arasındaki Yabancılaşma” adıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar, yaptıkları çalışmada okullardaki bürokratikleşme ve merkezileşmenin öğretmenlerin işe ve çevreye olan ilişkilere yabancılaşmaları üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Crozier (1961), “Bürokratik Bir Örgütün Yönetim Düzeyinde İnsan İlişkileri” isimli çalışmasında, bürokratik hiyerarşinin çatışmayı önleyici bir gücü olmadığı gibi örgütlerde yöneticilerin çatışmalara girmelerini teşvik eden güç ve prestij arzusu doğurduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hall (1972), “Profesyonelleşme ve Bürokratikleşme” isimli araştırmasında, bürokratikleşme oranıyla profesyonelleşme arasında ters orantı olduğunu ve yine aynı çalışmada ileri seviyedeki bürokratikleşme ve profesyonelleşmenin örgütte çatışmaya neden olacağını bulmuştur.

Campbell vd. (1987)’ne göre ise bürokratikleşme derecesiyle iş doyumu arasında negatif bir ilişki vardır. Bürokratikleşme derecesi yüksek okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumu, bürokratikleşme derecesi düşük olan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Woodruff (1983), öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme seviyesi, profesyonelleşme düzeyi ve müdürlerin otoritelerini kabul etmeye ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik araştırmasında, aşırı bürokratikleşmiş okullarda çalışan öğretmenlerin kurallara uymada daha isteksiz oldukları, müdürlerinin yetenekli olduğuna inanan öğretmenlerin yönetimin emirlerine uymada daha istekli oldukları, kendilerini işine adanmış öğretmenlerin idari emirleri daha kolay yerine getirdikleri ve daha çok bürokratikleşmiş okullarda çalışan öğretmenlerin daha az profesyonel oldukları gibi sonuçlara ulaşmıştır.

4- Bürokrasi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Zeytin (2008), “İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme ve Okul Kültürü” adlı çalışmasında, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin okullarda daha yüksek bürokratikleşme algıladıkları ve okulların bürokratikleşme düzeyindeki artışın okul kültürünü olumlu etkilediği gibi bulgulara ulaşmıştır.

Ömeroğlu (2006)’nın “Okul Yönetiminde Bürokrasi İle Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki”yi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiyi düşük olarak algıladıkları, öğretmenlerin okullarındaki bürokratik sürece ilişkin algılarında cinsiyet, mesleki kıdem, branş, çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark bulunmadığı, ancak okulda çalışılan toplam süreye göre anlamlı fark olduğu ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının bürokratikleşme düzeyine göre farklılaştığı gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Akıl (Bülbül) (2005), “Bürokrasi ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık” üzerine bir araştırma yapmıştır. Akıl, araştırmasında bürokrasinin örgütsel sağlığın bütün boyutlarını etkilediğini bulmuştur. Araştırmacı ayrıca, öğretmenlerin bürokratik okulları sağlıklı okullar olarak gördükleri, herkesin kurallara uyduğu okulların sağlıklı bir örgüt olduğu ve hiyerarşik otorite kullanımı arttıkça öğretmenlerin uzmanlaşmak istemedikleri gibi bulgulara da ulaşmıştır.

Yücel (1999), “Bürokrasi ve Öğretmenlerin Güç Duygusu” adlı çalışmasında, meslektaş grubundaki öğretmenlerin en yüksek seviyede güç duygusuna sahipken, otoriter gruptaki öğretmenlerin ise en düşük düzeyde güç duygusuna sahip oldukları; öğretmenin güç duygusu, bürokratikleşme ile negatif ilişkili iken uzmanlık ile ise pozitif ilişkili olduğu; büyük okullarda çalışan öğretmenlerin, küçük okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek otorite hiyerarşisi algıladıkları gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Seçkin (1993), “Okul Müdürlerinin Kız Meslek Liseleri ve Teknik Liselerin Gelişimini Etkileyen Yönetimsel Etkenlere İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasında bürokratikleşmenin değişik boyutlarının okul gelişimini ve iş doyumunu olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur.

Oktay (1997) ise “Siyasal Sistem ve Bürokrasi” isimli doçentlik tezinde, hizmet üretmekten ve çevrenin beklentilerini karşılamaktan uzak Türk siyasal sisteminin rüşveti ve aracı kullanılmasını teşvik etmesi gibi olumsuzluklarla yozlaşarak saygınlığını git gide yitirdiğini tespit etmiştir.

Koçman (1996), “Örgüt Mitleri” isimli tez çalışmasında, bürokratikleşmenin öz denetim yeteneklerini geliştirmediği gibi, orta kademe yöneticilerinin sorumluluk yüklenme kabiliyetlerini zayıflattığı ve katı disiplinin örgütte hoşnutsuzluğa neden olduğunu bulmuştur.

Yavuz (2001), “Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri” adlı doktora tezinde, lise yöneticilerinin genellikle merkezden yönetim yönelimli, öğretmenlerin ise daha çok okulda yerinden yönetim yönelimli oldukları sonucuna varmıştır. Araştırmacı ayrıca, lise yöneticilerinin öğretmenlerini kararlara “Çok” düzeyde kattıklarını ve “Pek Çok” düzeyde de katmak istediğinde olduklarını ifade ettiklerini, ancak lise öğretmenlerinin ise okulda kararlara “Az” düzeyde katıldıklarını ve “Çok” düzeyde katılmak istediğinde bulduklarını belirtmektedirler.

Öztürk (2001), ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyle kendi stres düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelediği “Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri,” adlı doktora tezinde, okullardaki bürokratikleşme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin stres düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Dönder (2006), “Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Bürokrasi” üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okulların kuralcı bir tarz ile yönetilmesinin okulun atmosferini olumsuz olarak etkilediğini bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, idareyi desteklemedikleri sürece işlerini iyi yapmalarının bir önemi olmadığına inandıkları, ilişkilerin resmileştiği okullardaki öğretmenlerin medeni cesaretlerinin kırıldığı, kendini aciz hisseden öğretmenlerin hayattan aldığı mutluluğun daha az olduğu gibi sonuçlara ulaşmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir

A-ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999). Bu araştırmada da mevcut durum, var olduğu şekliyle betimlendiği için ‘tarama’ modeli benimsenmiştir. Araştırmada belirlenen amaçlara erişilmesinde aşağıdaki yollar izlenmiştir.

1. Bürokrasi, yeterlik ve öğretmen yeterliği ile ilgili literatür taraması yapılmıştır.

2. Okul yöneticilerinin bürokrasiyi onaylama dereceleriyle okullarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının öğretmen yeterliğine ilişkin etkilerini ölçmek için bürokrasiyi tasvip, bürokratikleşmeyi tasvir ve öğretmen yeterlikleri ölçekleri yöneticilere uygulanmıştır.

3. Ölçeklerin uygulanması neticesinde elde edilen veriler yorumlanmış ve öneriler geliştirilmiştir.

B- ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu Uşak il merkezinde bulunan 61 ilk ve orta dereceli okulda görev yapan 181 okul yöneticisi oluşturmaktadır ve araştırmada okul yöneticilerinin tamamına gidilmiştir.

C- VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarından birincisini, Yücel (1999)'in geliştirdiği “bürokratikleşme anketi”nden okul yöneticilerine uygulanmak üzere geliştirilen “bürokrasiyi tasvip anketi”; ikincisini Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün 2006 yılında hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” raporu ile literatürdeki ilgili verilerden yararlanılarak geliştirilen “öğretmen yeterlikleri anketi” ve üçüncüsünü de yine Yücel (1999)'in geliştirdiği “bürokratikleşme anketi”nden uyarlanan “bürokratikleşmeyi tasvir anketi” oluşturmaktadır. Ankette beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

D- VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketlerin okullarda uygulanabileceğine dair Uşak Valiliği'nde gerekli izin alınmıştır. Anket formları 181 adet çoğaltılarak Uşak il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 61 ilk ve orta dereceli okula bizzat gidilerek uygulanmış ve anket formları bir hafta sonrasında okullara bizzat gidilerek toplanmıştır.

Uygulanan anketin birinci bölümünde öğretmenler hakkında demografik bilgiler, ikinci bölümünde okul yöneticilerinin bürokrasiyi tasvip düzeylerine ilişkin görüşleri, üçüncü bölümde okul yöneticilerinin öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili algıları ve dördüncü bölümde ise yöneticilerin kendi okullarında gözlemledikleri bürokratikleşme düzeyine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Anketlerin 129'u kullanılabilir bulunmuştur. İşleme alınmayan anket toplamı 81'dir. Bunlardan 17'si eksik cevaplama, 64'ü geri gelmeme gibi nedenlerden dolayı elenmiştir. Geçerli anketlerin 64'ü resmi ilköğretim okulları yöneticilerine, 56'sı resmi ortaöğretim okulları yöneticilerine, 8'i özel ilköğretim yöneticilerine ve 1'isi de özel orta öğretim okul yöneticilerine aittir. Özel ilköğretim ve özel lise yöneticileri tarafından doldurulmuş olan 9 anket, yeterli sayıya ulaşamadığı için okul türü analizlerinde özel okullar dikkate alınmamıştır.

E- MADDE ANALİZİ

Okul yöneticilerinin anket maddelerine verdikleri cevaplar, alfa güvenirlilik analizine tabi tutuldu.

F- VERİLERİN ANALİZİ

Anketlerin uygulanması ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 paket programına girilerek değerlendirildi. Alt problemlerin çözümü amacıyla yapılan istatistiksel analizler; bürokrasiyi tasvip ile bürokrasiyi tasvir ve öğretmen yeterliği arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için korelasyon; kıdem, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre öğretmen görüşlerini karşılaştırmak için anova ve t-testleri yapılmıştır.

Güvenirlilik analizinde düzeltilmiş toplam madde korelasyon değeri negatif olan maddeler incelendi ve bu maddeler silindi. Bütün maddelerin Pearson korelasyonu pozitif olduğundan dolayı en düşük değerli maddeler incelendi. Elendiği zaman alfa değerinde önemli bir yükselme sağlayan bu maddeler silindi. Güvenirlilik işleminden sonra maddelerin boyutlarını ortaya çıkarmak için temel bileşenler analizine tabi tutuldu. Bu işlem sonucunda kendi boyutunda çıkmayan maddeler elendi. Bürokrasiyi tasvip düzeyini ölçmeye yönelik hazırlanmış olan anket maddelerinin temel bileşenler analizinden sonra altı boyutta, bürokrasiyi tasvir düzeyini ölçmeye yönelik hazırlanmış olan anket maddelerinin yine altı boyutta ve öğretmenlerin yeterlik düzeylerini ölçmeye yönelik hazırlanmış olan anket maddelerinin de dört boyutta birbirinden ayrıştığı gözlenmiştir. Bu üç anketin boyutları tablolar halinde verilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular, ölçme aracına yönelik bulgular ile alt problemlere ilişkin bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

A-OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİYLE İLGİLİ BULGULAR

Tablo 3. Evrendeki Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	11	6
Erkek	170	94
Toplam	181	100

Evreni oluşturan yöneticilerin %5'i kadın, %95'i erkektir.

Tablo 4. Kullanılabilir Bulunan Anketlerin(Örneklem) Yönetici Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	7	6
Erkek	122	94
Toplam	129	100

Kullanılabilir durumdaki anketlerin (Örneklem) % 6'sı kadın, % 94'ü erkektir. Cinsiyet tablosuna bakıldığında yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkeklerden oluştuğu görülecektir. Bu durum, bayan öğretmenlerin, yöneticiliğin tam gün mesai gerektirmesi, tatillerinin ya da izinlerinin öğretmenliğe göre daha kısa olması gibi nedenlerle idareciği tercih etmemeleri ya da atamalardan sorumlu

amirlerin genelde erkek olması ve bu göreve de erkekleri layık görmeleri gibi nedenlerle açıklanabilir.

Tablo 5. Evrendeki Yöneticilerin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul türü	N	%
İlköğretim	100	55
Ortaöğretim	81	45
Toplam	181	100

Evrendeki okul yöneticilerinin dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Kullanılabilir Bulunan Anketlerin(Örneklem) Okul Türlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
İlköğretim	64	53
Ortaöğretim	56	47
Toplam	120	100

Örneklemden okulların % 53'ü ilköğretim okulu, % 47'si ortaöğretim okuludur.

B. ÖLÇME ARACINA YÖNELİK BULGULAR

Bürokrasiyi tasvip düzeyini ölçmeye yönelik hazırlanmış olan anket maddeleri, temel bileşenler analizine tabi tutulduğunda bu maddelerin altı boyutta birbirinden ayrıştığı gözlenmiştir. Tablo 7'de anket maddelerinin nasıl bir araya geldiği gösterilmiştir. Her bir boyut altına giren maddeler, anlamsal açıdan incelenerek ve literatür de göz önüne alınarak boyutların adlandırılması yapılmıştır. 10 maddeden oluşan birinci boyuta ilişkilerdeki resmiyeti tasvip etme; 6 maddeden oluşan ikinci boyuta, mevzuat ve emirlerin takibini önemseme; 4 maddeden oluşan üçüncü boyuta, kuralları ve kuralcılığı önemseme; 3 maddeden oluşan dördüncü boyuta terfi ve yükselmelerde yeterliği göz ardı etme veya önemsememe; 2 maddeden oluşan beşinci boyuta, hiyerarşik otorite kullanımını önemseme; 2 maddeden oluşan altıncı boyuta da uzmanlaşma ve iş bölümünü küçümseme adları verilmiştir. Bu boyutların her birinin güvenilirlikleri (Cronbach alpha) tablonun altında gösterilmiştir. Bürokrasiyi tasvibe ilişkin anketin son hali (hatalı maddeler elendikten sonraki hali) ek 2'de verilmiştir.

Tablo 7. Tasvip Edilen Bürokrasi Temel Bileşenler Analizi (Rotasyon Matrisi)

	BOYUTLAR						
	İLİŞKİLERDE RESMİYET	MEVZUATIN VE EMİRLERİN TAKİBİ	KURALLARI ÖNEMSEME	TERFİDE YETERLİKTEN ÇOK İTAAATİ TASVIP ETME	HİYERARŞİYİ ÖNEMSEME	YETERLİK VE UZMANLIĞI ÖNEMSEMEME	
bur38 Yönetimle çalışanlar arasında belli bir mesafe olmalıdır.	,785						
bur39 Okul sınırlarından içeri girildiğinde tüm personel şahsi kimliklerini dışarıda bırakmalıdır.	,774						
bur26 Toplantılarda resmiyete önem verilmelidir.	,753						
bur37 Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkilerde aradaki mesafe korunmalıdır.	,744						
bur28 Yönetimle çalışanlar arasındaki ilişkilerde belli bir resmiyet olmalıdır.	,642		,370				
bur25 Velilerle görüşmelerde belirli kurallara uyulmalıdır.	,604						
bur27 Personelle olan ilişkilerin resmi olmasına dikkat edilmelidir.	,594		,435				
bur35 Okullarda insan ilişkileri devletin ciddiyetine yakışır bir ciddiyette olmalıdır.	,559	,452					
bur24 Okulda ilişkiler gerçekten özel değil, resmi olmalıdır.	,548				,417		
bur40 Personelle sır paylaşılmaz.	,522						
bur12 Herkes yasal prosedürlere uyduğunda okuldaki işler tıkr tıkr yürür.		,816					
bur13 Yapılan işlerin mevzuatlara uygunluğu derecesinde sorumluluklar başarıyla yerine getirilmiş sayılır.		,662	,367				
bur18 Öğretmenler, okul içinde ve okul dışında davranışlarını etkileyen kuralları sıkı sıkıya takip etmelidir.		,587	,428				
bur19 Hemen hemen her durumda takip edilmesi gereken standart prosedürler olmalıdır.		,571					
bur21 Koşullar ne olursa olsun kurallara harfiyen uyulmalıdır.		,568	,370	,375			
bur23 Her durum için ayrıntılı prosedürler belirlenmelidir.		,529					
bur14 Kılık kıyafet ile ilgili kurallara uyulması titizlikle takip edilmelidir.			,807				
bur15 Okul kurallarına uyulması sıkı sıkıya takip edilmelidir.			,757				
bur16 Okul içinde ve çevresinde her şey kurallarla yapılmalıdır.			,756				
bur17 Herkes istisnasız tüm okul kurallarına uymalıdır.		,403	,671				
bur32 Dostlarımın ve tanıdıklarımın terfisini desteklerim.				,753			
bur29 İnsanlar terfi etmek istiyorlarsa, yönetimle iyi geçinmenin yollarına bakmalıdırlar.				,675	,403		
bur31 Yönetimle uyumlu çalışmak yükselmek için yeterlik(liyakat)ten daha önemlidir.		,373		,620			
bur4 Yönetimin onaylamadığı hiç bir iş yapılmamalıdır.					,739		
bur3 Bu okulda hiç kimse kendi başına hareket etmemelidir		,455			,687		
bur8 Derslerin boşa geçmemesi için, kendi branşları olmasa da, öğretmenlerin boş dersleri doldurması gerekir.						,809	
bur30 Görevde yükselmek (terfi) için mesleğindeki yeterliğe bakmak her zaman için doğru değildir.				,582		,422	
Güvenirlilik (Cronbach alpha)	,90	,86	,85	,70	,61	,45	
Aygen Değeri	9,7	2,3	2,1	1,4	1,7	1,0	
Açıklanan Birikimsel Varyans	18,4	31,4	44,3	53,9	60,4	64,7	

Tablo 8. Tasvir Edilen Bürokrasi Temel Bileşenler Analizi (Rotasyon Matrisi)

	BOYUTLAR						
	Kuralların Takibi	Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	İlişkilerde Resmîyet	Kayırmacılık	Mevzuat ve Prosedürlere Uygunluk	İşbölümü ve Uzmanlığı Dikkate Alınması	
bur14b Okul kurallarına uyulması sıkı sıkıya takip edilir.	,816						
bur13b Kılık kıyafet ile ilgili kurallara uyulması titizlikle takip edilir.	,766						
bur17b Öğretmenler, okul içinde ve okul dışında davranışlarını etkileyen kuralları sıkı sıkıya takip ederler.	,760						
bur16b Herkes istisnasız tüm okul kurallarına uyar.	,749						
bur15b Okul içinde ve çevresinde her şey kurallarla yapılır.	,729						
bur18b Hemen hemen her durumda takip edilmesi gereken standart prosedürler vardır.	,624						
bur12b Yasal prosedürlere uyulduğu için okuldaki işler tıkr tıkr yürür.	,622						
bur20b Koşullar ne olursa olsun kurallara harfiyen uyulur.	,552						
bur22b Her durum için ayrıntılı prosedürler belirlenmiştir.	,454	,355					
bur5b Okuldaki çalışanlar, her türlü iş için daima üstlerinden emir alır.		,718					
bur4b Yönetimin onaylamadığı hiçbir iş yapılmaz.		,715					
bur6b Okuldaki çalışanlar, verdikleri kararlar için yönetimden onay alırlar.		,681					
bur7b İşlerin nasıl yapılacağına öncelikle yöneticiler karar verir.		,634					
bur3b Okulda kimseye kendi başına hareket etme serbestisi verilmez		,630					
bur11b Görevlendirmelerde idarenin takdiri önceliklidir.		,610					
bur2b Her türlü işlemde önce mutlaka amirden onay alınır.	,392	,580					
bur25b Toplantılarda resmîyete önem verilir			,799				
bur24b Velilerle görüşmelerde belirli kurallara uyulur	,358		,713				
bur34b Bu okuldaki tüm çalışanlar, birbirleriyle olan ilişkilerinde ciddiyeti elden bırakmazlar.			,687				
bur36b Öğretmenler öğrencilerle muhatap olurken aralarına belli bir mesafe koyarlar.			,648				
bur38b Okul sınırlarından içeri girildiğinde tüm personel şahsi kimliklerini dışarıda bırakır.			,574				
bur23b Okulda ilişkiler gerçekten özel değil, resmidir			,536				
bur26b Personelle olan ilişkilerimin resmi olmasına dikkat ederim.			,475		,382		
bur28b Yönetimle iyi geçinen insanlar daha kolay terfi ederler.				,862			
bur30b Yönetimle uyumlu çalışanlar daha kolay yükselirler.				,815			
bur31b Dostlarımla ve tanıdıklarımla terfisini desteklerim.				,701			
bur41b Yapılan işlerin mevzuatlara uygunluğu oranında sorumluluğun başarıyla yerine getirildiğini kabul ederim					,784		
bur40b Bir işin neticesinin ne olduğundan ziyade, onun prosedürlere uygun yapıp yapılmadığına bakarım					,772		
bur10b Öğretmenler boş vakitlerinde okulun büro işlerini de yaparlar						,770	
bur8b Derslerin boşa geçmemesi için, kendi branşları olmasa da, öğretmenler boş derslere girerler						,538	
Güvenirlilik (Cronbach Alpha)	,91	,85	,86	,77	,80	,32	
Aygen Değeri	5,2	3,9	3,6	2,4	2,2	1,5	
Açıklanan Birikimsel Varyans	17,4	30,5	42,5	50,4	57,8	62,9	

Bürokrasiyi tasvir düzeyini ölçmeye yönelik hazırlanmış olan anket maddeleri, temel bileşenler analizine tabi tutulduğunda bu maddelerin altı boyutta birbirinden ayrıştığı gözlenmiştir. Tablo 8’de anket maddelerinin nasıl bir araya geldiği gösterilmiştir. Her bir boyut altına giren maddeler, anlamsal açıdan incelenerek ve literatür de göz önüne alınarak boyutların adlandırılması yapılmıştır. 9 maddeden oluşan birinci boyuta kuralların takibi; 7 maddeden oluşan ikinci boyuta, otoritenin hiyerarşik kullanımı; 7 maddeden oluşan üçüncü boyuta, ilişkilerdeki resmiyet; 3 maddeden oluşan dördüncü boyuta terfi ve yükselmelerde yeterliği dikkate almama veya kayırmacılık; 2 maddeden oluşan beşinci boyuta, mevzuat ve prosedürlere uygunluk; 2 maddeden oluşan altıncı boyuta da uzmanlaşma ve iş bölümünü dikkate almama adları verilmiştir. Bu boyutların her birinin güvenilirlik (Cronbach alpha) değerleri tablonun altında gösterilmiştir Bürokrasiyi tasvire ilişkin anketin son hali (hatalı maddeler elendikten sonraki hali) ek 2’de verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Yeterliği Temel Bileşenler Analizi (Rotasyon Matrisi)

	BOYUTLAR			
	Alan bilgisi ve Pedagojik Formasyon Yeterliği	Öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği	Sınıf Yönetimi Becerisi	İletişim ve Etkileşim Becerisi
ograln1 Konu alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde güvenle öğretebilme yeterliği	,707			
ograln2 Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema) uygun biçimde kullanabilme yeterliği	,669			
ograln3 .Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme yeterliği	,735			
albil1 Öğrencilerde yaygın biçimde gözlenen eksik ve yanlış gelişmiş kavramları fark etme yeterliği	,809			
albil2 Öğrencilerin konuya ilişkin sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme yeterliği	,755			
albil3 Öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin öğrenmelerini etkileyeceğini anlama yeterliği	,671	,365		
albil4 Konu alanının öğretim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma yeterliği	,674			
albil5 Konu alanı ile ilgili özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olma yeterliği	,726			
albil6 Konu alanı ile ilgili bilgi teknolojilerinden yararlanma yeterliği	,636			
albil7 Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme yeterliği	,635			
albil8 Konu alanı ile ilgili sağlık ve güvenlik önlemlerini alma yeterliği	,607			
plan1 Amaçları ve hedef davranışları açık biçimde ifade etme yeterliği	,528	,475		
plan2 Hedef davranışları gerçekleştirmeye yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenleme yeterliği	,611	,456		
plan3 Hedef davranışlara uygun araç-gereç ve materyal seçme, hazırlama yeterliği	,547	,484		
plan4 Öğrencilerin kişisel, ruhsal, etik, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunacak etkinlikleri planlama yeterliği	,523	,476		,380
ogrsür1 İşlenen konuyu önceki ve sonraki konularla ilişkilendirme yeterliği	,456	,572		
ogrsür2 Öğrencileri güdeleyici hazırlık etkinliklerini sunma yeterliği		,727		

Tablo 10'un Devamı

ogrsr3 Konuyu öğrencilerin düzeyine uygun bir biçimde sunma yeterliği	,404	,423	,355	
ogrsür4 Öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma yeterliği		,678		
ogrsür5 Uygun araç-gereç ve materyal kullanma yeterliği		,625		
ogrsür6 Zamanı etkili biçimde kullanma yeterliği	,502	,513	,440	
ogrsür7 Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarıyla ilişkilendirecek fırsatlar yaratma yeterliği		,683	,351	
ogrsür8 Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme yeterliği		,714		
ogrsür9 Özetleme ve uygun dönütler verebilme yeterliği		,620		
ogrsür10 Öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme yeterliği	,356	,565		
ogrsür11 Öğrencilerin katılımını sağlayacak etkinlikler uygulama yeterliği		,513	,439	
plan5 Planlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma yeterliği	,476	,594		
plan6 Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimini belirleme yeterliği	,523	,580		
sinif1 Ders başında derse uygun bir giriş yapabilme yeterliği		,451	,427	
sinif2 Derse ilgi ve dikkati çekebilme yeterliği		,472	,459	,428
sinif3 Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama ve sürdürme yeterliği		,494	,420	
sinif4 Dersi amacına uygun ve güvenli biçimde sürdürme yeterliği	,373		,520	,367
sinif5 Kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alma yeterliği		,389	,638	
sinif6 Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama yeterliği		,503	,536	
sinif7 Öğrencilere davranışlarına ilişkin dönüt verme yeterliği		,517	,590	
sinif8 Ödül ve yaptırımları uygun ve etkili biçimde kullanma yeterliği		,398	,577	
sinif9 Ders sonunda dersi toparlayabilme yeterliği			,723	
sini10 Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme yeterliği	,404		,660	
sinif11 Anlaşılır açıklamalar yapma ve yönergeler verme yeterliği			,645	
sinif12 Sınıf içinde etkili iletişimi sağlama yeterliği			,639	
sinif13 Okul yöneticileri, meslektaşları, diğer okul personeli, veliler ve ilgili eğitim kuruluşlarıyla iletişim kurma yeterliği			,637	
sinif14 Ses tonunu etkili biçimde kullanma yeterliği			,613	,455
sinif15 Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanma (duruş, mimikler, el, kol hareketleri, vb.) yeterliği			,583	
kisisel4 Mesleğiyle ilgili özgüvene sahip olma yeterliği			,588	,407
ogrsür12 Öğrencilerin düzeylerine uygun, konuya ilgilerini çekecek farklı sorular sorma yeterliği	,407	,448	,483	
ilet1 Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve sonuçları öğrencilerin gelişmesini sağlayacak önerileri içeren dönütlerle birlikte verme yeterliği		,376		,588
ilet2 Yapılan etkinliklerin (sınav, ödev, gözlem) ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutma, sonuçlarını düzenli aralıklarla öğrenciye bildirme yeterliği				,648
ilet3 Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede sürekliliğin önemini kavrama ve uygulama yeterliği			,423	,633
ilet4 Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme yeterliği		,426		,522
ilet5 Başarısız öğrencilerin sorunlarının çözümünde deneyimli öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma yeterliği				,628
ilet6 Öğrencinin akademik gelişimini ulusal notlandırma ölçütlerini kullanarak değerlendirme yeterliği		,495		,632
sosyet3 Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma yeterliği				,701
sosyet4 Okul etkinliklerine katılma yeterliği				,669
sosyet5 Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma yeterliği			,443	,619
Güvenirlilik (Cronbach Alpha)	,94	,93	,96	,94
Aygen Değeri	28,9	3,1	1,8	1,5
Açıklanan Birikimsel Varyans (%)	18,7	36,5	52,5	65,3

Öğretmenlerin yeterlik düzeylerini ölçmeye yönelik hazırlanmış olan anket maddeleri, temel bileşenler analizine tabi tutulduğunda bu maddelerin dört boyutta birbirinden ayrıştığı gözlenmiştir. Tablo 9’da anket maddelerinin nasıl bir araya geldiği gösterilmiştir. Her bir boyut altına giren maddeler, anlamsal açıdan incelenerek ve literatür de göz önüne alınarak bu boyutların adlandırılması yapılmıştır. 15 maddeden oluşan birinci boyuta, alan bilgisi ve pedagojik formasyon yeterliği; 16 maddeden oluşan ikinci boyuta, öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği; 14 maddeden oluşan üçüncü boyuta, sınıf yönetimi becerisi; 9 maddeden oluşan dördüncü boyuta, iletişim ve etkileşim becerisi adları verilmiştir. Bu boyutların her birinin güvenilirlik (Cronbach alpha) değerleri tablonun altında gösterilmiştir Öğretmen yeterliğine ilişkin anketin son hali (hatalı maddeler elendikten sonraki hali) ek 2’de verilmiştir.

C. BÜROKRASİ VE ÖĞRETMEN YETERLİĞİNE İLŞKİN BULGULAR

Bu bölümde okul yöneticilerinin bürokrasiyi onaylama dereceleri ile okullarında algıladıkları bürokratikleşme seviyesi ve öğretmen yeterliğine ilişkin algılarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11. Bürokratikleşmeyi Tasvip Ortalamaları (N=129)

	Ortalama	Standart sapma
Bürokratikleşmeyi Tasvip Toplamı	3,26	,75
İlişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip	3,43	,90
Standartlaşma ve prosedürleri tasvip	3,32	,97
Kuralcılık ve kurallara harfiyen takip etmeyi önemseme	3,55	,96
Terfi ve yükselmelerde mesleki yeterliliği önemsememe	2,25	1,08
Otoritenin hiyerarşik kullanımını tasvip etme	3,16	1,32
Görevlendirmelerde uzmanlığı önemsememe	3,24	1,08

Tablo 10’da yöneticilerin bürokrasiyi tasvip düzeyleri gösterilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere yöneticiler, daha çok kuralcılığı ve kuralları önemseme eğiliminde ($\bar{X}=3,55$) iken terfi ve yükselmelerde yeterliği küçümsemekten imtina etme ($\bar{X}=2,25$) eğilimindedirler. Yöneticilerin ilişkilerinde resmiyete ve kişileştirmeden uzak durmaya özen gösterdikleri de söylenebilir ($\bar{X}=3,43$). Diğer boyutlarla ilgili değerler, tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Bürokratikleşmeyi Tasvir Ortalamaları (N=129)

	Ortalama	Standart sapma
Bürokratikleşmeyi Tasvir Toplamı	3,37	,62
Kuralların Takibi	3,57	,74
İlişkilerde Resmîyet	3,51	,78
Mevzuata Ve Prosedürlere Uygunluk	3,02	1,05
Terfilerde Yeterlik Yerine Nepotist Ve Partiküler Eğilim(Kayırmacılık)	2,68	1,06
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	3,49	,82
İş Bölümü Ve Uzmanlığı Dikkate Almama	2,87	,88

Bürokratikleşmenin okullarda ne düzeyde gerçekleştiğini anlamak için yöneticilere yöneltilen soruların sonuçları incelendiğinde, okullarda kuralları takip etme düzeyinin yüksek olduğu gözlenmiştir ($\bar{X}=3,57$). Yöneticilerin cevapları incelendiğinde tüm boyutların birbirine yakın ve yüksek düzeyde okullarda yaşandığı gözlenmiştir. Terfi ve yükselmelerde yeterliği ($\bar{X}=2,68$) ve görevlendirmelerde iş bölümü ve uzmanlığı ($\bar{X}=2,87$) göz ardı etme, okullarda gözlemlenen en düşük bürokratik özellikler olmuştur. Yani yöneticiler, okullarındaki öğretmenlerin yeterlik ve uzmanlıklarının dikkate alınarak görevlendirildiğini ve terfilerde kayırma yapmamaya özen gösterildiği görüşündedirler.

Tablo 13. Umulan Bürokrasi ve Gerçekleşen Bürokratikleşme Derecelerinin Karşılaştırılması (N=129)

	Ortalama	Standart Sapma	Fark	t	p
İlişkilerde Resmîyet Ve Kişileştirmeden Uzaklaşmayı Tasvip	3,43	,90	-,08	-1,32	,189
İlişkilerde Resmîyet	3,51	,78			
Standartlaşma Ve Prosedürleri Tasvip	3,32	,97			
Mevzuata Ve Prosedürlere Uygunluk	3,02	1,04	,30	3,59	,000
Kuralcılık Ve Kuralları Harfiyen Takip Etmeyi Önemseme	3,55	,96	-,02	-,28	,778
Kuralların Takibi	3,57	,74			
Terfi Ve Yükselmelerde Mesleki Yeterliği Göz Ardı Etme	2,25	1,08	-,43		
Terfilerde Yeterlik Yerine Nepotist Ve Partiküler Eğilim (Kayırmacılık)	2,68	1,06		-4,53	,000
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımını Tasvip Etme	3,16	1,32	-,32	-3,17	,002
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	3,48	,82			
Görevlendirmelerde Yeterlik Ve Uzmanlığı Önemsememe	3,24	1,08	,37		
Görevlendirmelerde İşbölümü Ve Uzmanlık	2,87	,88		3,67	,000

Tablo 12’de bürokrasinin tasvip düzeyi ile okullardaki yaşanma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yöneticilerin bürokratik boyutları tasvip etme düzeyleriyle bu boyutların okullarda gerçekleşme düzeyleri bire bir karşılaştırıldığında genelde okullarda yöneticilerin tasvip ettiğinden daha fazla bürokratikleşme gözlenmiştir. Yöneticiler, mevzuat ve prosedürlere ilişkin taleplerinin tam olarak gerçekleşmediğini ifade etmektedirler. Yöneticiler, daha fazla mevzuat ve prosedürlere uygunluk arzularken okullarında daha düşük mevzuat ve prosedür takibi gözlemlemişlerdir. Yöneticilerin terfi ve yükselmelerde yeterliğin göz önünde bulundurulmasına ilişkin beklentileri de tam olarak gerçekleşmemiştir. Yine yöneticiler, talep ettiklerinden daha fazla bir otorite hiyerarşisi gözlemlemektedirler ($p<0,05$). Benzer şekilde, yöneticilerin beklentilerinden daha fazla bir uzmanlaşma ve iş bölümü gözlenmiştir ($p<0,05$). Son olarak, ilişkilerde resmiyet ve kuralların takibinde yöneticilerin beklentileriyle gerçekleşen arasında bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 14. Öğretmen Yeterliği Ortalamaları (N=129)

	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen Yeterliği Toplamı	3,65	,60
Alan bilgisi ve Pedagojik Formasyon yeterliği	3,63	,66
Öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği	3,64	,66
Sınıf Yönetimi Becerisi	3,72	,63
İletişim ve Etkileşim Becerisi	3,61	,69

Öğretmen yeterliğine ilişkin veriler incelendiğinde, yöneticilerin genelde öğretmenleri bütün becerilerde yeterli buldukları tespit edilmiştir. Yöneticilerin öğretmenleri en yeterli bulduğu alan, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri iken diğerlerine oranla öğretmenlerde en düşük gördükleri yeterlik ise iletişim ve etkileşim becerileri olmuştur.

Tablo 14’de bürokrasinin tasvip düzeyi ile okullarda yaşanma düzeylerinin birbiriyle ilişkisi incelenmiştir. Yöneticilerin bürokrasiyi tasvip etme düzeyleriyle bürokrasinin okullarda gerçekleşme düzeyleri arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Genelde bürokrasiyi tasvip düzeyi arttıkça okulda gerçekleşen bürokratikleşme de artmaktadır ($r=0,73$). Boyutlar açısından bakıldığında, ilişkilerde resmiyetin yöneticilerin istedikleriyle en uyumlu gerçekleşme düzeyine sahip bürokratik özellik olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Onaylanan Bürokrasi İle Yaşanan Bürokrasinin Boyutları Arasındaki İlişki (N=129)

	Korelasyon	p.
Bürokratikleşmeyi Tasvip Toplamı & Bürokratikleşmeyi Tasvir Toplamı	,73	,000
İlişkilerde Resmîyet ve Kişileştirmeden Uzaklaşmayı Tasvip & İlişkilerde Resmîyet(Tasvir)	,66	,000
Standartlaşma ve Prosedürleri Tasvip & Mevzuata ve Prosedürlere Uygunluk	,56	,000
Kuralcılık ve kuralları harfiyen takip etmeyi önemseme & Kuralların Takibi	,49	,000
Terfi ve Yükselmelerde Mesleki Yeterliliği Önemsememe & Yeterlik ve Uzmanlığı Dikkate Almama	,26	,003
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımını Tasvip Etme & Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	,50	,000
Görevlendirmelerde Uzmanlığı Önemsememe & Yeterlik ve Uzmanlığı Dikkate Almama	,32	,000

Tablo 14 incelendiğinde ilişkilerde resmîyetin onaylanması artıkça gerçekleşme düzeyinin de arttığı görülmektedir ($r=0,66$). Okul yöneticilerine göre görevlendirmelerde yeterlik ve uzmanlığın önemsenmemesi ile terfilerde kayırmanın ortaya çıkmasında düşük düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r=0,32$). Terfide yeterliği önemsememe, her zaman terfilerde adaletsizlik yapılacağı anlamına gelmemektedir. Yöneticiler, görevlendirmelerde yeterlik ve uzmanlığı önemsemediklerinde, görevlerin uzmanlığa göre yapılmasında azda olsa bir problem yaşanabilmektedir. Bu ilişki oldukça düşük düzeydedir.

Tablo 15'te yöneticilerin idarecilik kıdemleri açısından bürokrasiyi tasvip derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak, yöneticilik kademelerinin bürokrasiyi tasvipte önemli bir faktör olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Yöneticilerin yöneticilikteki kıdemleri değiştikçe bürokrasiyi tasvip edip etmeme dereceleri değişmemiştir.

Tablo 16. Tasvip Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Açısından İncelenmesi

	Yöneticilik Kıdemi	N	Orta- lama	Standart Sapma	p
İlişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip	1-4 yıl	26	3,24	,98	,678
	5-8 yıl	29	3,39	,79	
	9-12 yıl	29	3,43	,87	
	13-16 yıl	18	3,53	,98	
	17-30 yıl	27	3,59	,96	
	Total	129	3,43	,90	
	Standartlaşma ve prosedürleri tasvip	1-4 yıl	26	3,14	
5-8 yıl		29	3,31	,70	
9-12 yıl		29	3,22	1,16	
13-16 yıl		18	3,60	1,07	
17-30 yıl		27	3,43	,85	
Total		129	3,32	,97	
Kuralcılık ve kuralları harfiyen takip etmeyi önemsememe		1-4 yıl	26	3,69	,88
	5-8 yıl	29	3,57	,84	
	9-12 yıl	29	3,38	1,06	
	13-16 yıl	18	3,53	1,01	
	17-30 yıl	27	3,58	1,05	
	Total	129	3,55	,96	
	Terfi ve yükselmelerde mesleki yeterliği göz ardı etme	1-4 yıl	26	2,10	1,18
5-8 yıl		29	2,12	,87	
9-12 yıl		29	2,20	1,07	
13-16 yıl		18	2,52	1,21	
17-30 yıl		27	2,42	1,15	
Total		129	2,25	1,08	
Otoritenin hiyerarşik kullanımını tasvip etme		1-4 yıl	26	2,96	1,22
	5-8 yıl	29	3,40	1,32	
	9-12 yıl	29	3,31	1,39	
	13-16 yıl	18	3,11	1,20	
	17-30 yıl	27	2,98	1,45	
	Total	129	3,16	1,32	
	Görevlendirmelerde Yeterlik Ve Uzmanlığı Önemsememe	1-4 yıl	26	3,31	1,00
5-8 yıl		29	3,33	,92	
9-12 yıl		29	3,24	1,06	
13-16 yıl		18	3,278	,96	
17-30 yıl		27	3,06	1,42	
Total		129	3,24	1,08	
Bürokratikleşmeyi Tasvip Toplamı		1-4 yıl	26	3,14	,84
	5-8 yıl	29	3,25	,56	
	9-12 yıl	29	3,22	,75	
	13-16 yıl	18	3,38	,84	
	17-30 yıl	27	3,34	,82	
	Total	129	3,26	,75	

Tablo 17. Bürokrasinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Açısından İncelenmesi

	Yöneticilik Kıdemi	N	Orta-lama	Standart Sapma	p
Kuralların Takıbı	1-4 yıl	26	3,61	,86	,887
	5-8 yıl	29	3,52	,63	
	9-12 yıl	29	3,51	,73	
	13-16 yıl	18	3,72	,64	
	17-30 yıl	27	3,56	,81	
	Total	129	3,57	,74	
İlişkilerde Resmîyet	1-4 yıl	26	3,53	,94	,332
	5-8 yıl	29	3,35	,63	
	9-12 yıl	29	3,50	,71	
	13-16 yıl	18	3,84	,68	
	17-30 yıl	27	3,46	,86	
	Total	129	3,51	,78	
Mevzuata Ve Prosedürlere Uygunluk	1-4 yıl	26	2,96	1,31	,857
	5-8 yıl	29	2,88	,99	
	9-12 yıl	29	3,03	,99	
	13-16 yıl	18	3,08	1,00	
	17-30 yıl	27	3,19	,94	
	Total	129	3,02	1,04	
Terfilerde Yeterlik Yerine Nepotist ve Partiküler Eğilim(Kayırmacılık)	1-4 yıl	26	2,56	1,18	,376
	5-8 yıl	29	2,92	,80	
	9-12 yıl	29	2,40	1,18	
	13-16 yıl	18	2,85	1,06	
	17-30 yıl	27	2,72	1,07	
	Total	129	2,68	1,06	
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	1-4 yıl	26	3,53	,77	,621
	5-8 yıl	29	3,37	,78	
	9-12 yıl	29	3,39	,89	
	13-16 yıl	18	3,72	,76	
	17-30 yıl	27	3,51	,87	
	Total	129	3,48	,82	
Yeterlik ve Uzmanlığı Dikkate Almama	1-4 yıl	26	2,87	,82	,353
	5-8 yıl	29	2,69	,80	
	9-12 yıl	29	2,74	,95	
	13-16 yıl	18	3,17	,77	
	17-30 yıl	27	3,00	1,01	
	Total	129	2,87	,88	
Bürokratikleşmeyi Tasvir Toplamı	1-4 yıl	26	3,39	,76	,530
	5-8 yıl	29	3,30	,37	
	9-12 yıl	29	3,30	,62	
	13-16 yıl	18	3,59	,56	
	17-30 yıl	27	3,38	,69	
	Total	129	3,37	,61	

Tablo 16’da yöneticilerin idarecilik kıdemleri değiştikçe okulda yaşanan bürokratikleşmenin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yöneticilerin

yöneticilikteki kıdemleri değiştikçe okullarda yaşanan bürokratikleşme derecesinin değişmediği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, yöneticilik kیدeminin bürokrasiyi tasvirde önemli bir faktör olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 18. Öğretmen Yeterliğine İlişkin Yönetici Algılarının İdarecilik Kیدemi Açısından İncelenmesi

	Yöneticilik Kیدemi	N	Orta-lama	Standart Sapma	p.
Alan Bilgisi ve Pedagojik Formasyon Yeterliği	1-4 yıl	26	3,71	,71	,362
	5-8 yıl	29	3,49	,52	
	9-12 yıl	29	3,57	,72	
	13-16 yıl	18	3,86	,59	
	17-30 yıl	27	3,57	,71	
	Total	129	3,62	,66	
Öğretim Sürecini Planlayabilme ve Uygulayabilme Yeterliği	1-4 yıl	26	3,78	,70	,111
	5-8 yıl	29	3,42	,49	
	9-12 yıl	29	3,55	,84	
	13-16 yıl	18	3,89	,54	
	17-30 yıl	27	3,65	,59	
	Total	129	3,64	,66	
Sınıf Yönetimi Becerisi	1-4 yıl	26	3,83	,70	,088
	5-8 yıl	29	3,59	,47	
	9-12 yıl	29	3,52	,80	
	13-16 yıl	18	3,98	,43	
	17-30 yıl	27	3,78	,54	
	Total	129	3,72	,63	
İletişim ve Etkileşim Becerisi	1-4 yıl	26	3,76	,76	,114
	5-8 yıl	29	3,43	,59	
	9-12 yıl	29	3,43	,73	
	13-16 yıl	18	3,78	,58	
	17-30 yıl	27	3,74	,70	
	Total	129	3,61	,69	
Öğretmen Yeterliği Toplamı	1-4 yıl	26	3,77	,66	,129
	5-8 yıl	29	3,48	,44	
	9-12 yıl	29	3,53	,73	
	13-16 yıl	18	3,89	,49	
	17-30 yıl	27	3,68	,58	
	Total	129	3,65	,60	

Tablo 17’de değişik kیدeme sahip yöneticilerin, öğretmenlerin yeterliğini algılama düzeyleri incelenmiştir. Farklı kیدemdeki yöneticilerin, öğretmenlerin yeterliklerini benzer şekilde algıladıkları gözlenmiştir. Kیدemi düşük olan yöneticilerle kیدemi 13–16 yıl arasındaki yöneticilerin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini, diğer yöneticilere göre daha yüksek algılama eğiliminde oldukları görülmüştür ($p=0,08$).

Tablo 19. Tasvip Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Memuriyet Kıdemi Açısından İncelenmesi

	Memuriyet Kıdemi	N	Ortalama	Standart Sapma	p
İlişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip	1-5 yıl	2	3,70	,57	,139
	6-11 yıl	12	3,33	,99	
	12-17 yıl	23	3,22	,90	
	18-24 yıl	34	3,22	,90	
	25-40 yıl	58	3,65	,87	
	Total	129	3,43	,90	
Standartlaşma ve prosedürleri tasvip	1-5 yıl	2	2,75	,59	,058
	6-11 yıl	12	2,93	1,10	
	12-17 yıl	23	3,17	,93	
	18-24 yıl	34	3,13	,83	
	25-40 yıl	58	3,59	,99	
	Total	129	3,32	,97	
Kuralcılık ve kuralları harfiyen takip etmeyi önemseme	1-5 yıl	2	4,13	1,24	,211
	6-11 yıl	12	3,90	,75	
	12-17 yıl	23	3,48	,74	
	18-24 yıl	34	3,28	,93	
	25-40 yıl	58	3,65	1,06	
	Total	129	3,55	,96	
Terfi ve yükselmelerde mesleki yeterliği göz ardı etme	1-5 yıl	2	2,00	,94	,914
	6-11 yıl	12	2,08	1,16	
	12-17 yıl	23	2,22	1,13	
	18-24 yıl	34	1,98	,97	
	25-40 yıl	58	2,47	1,11	
	Total	129	2,25	1,08	
Otoritenin hiyerarşik kullanımını tasvip etme	1-5 yıl	2	3,00	,00	,310
	6-11 yıl	12	3,13	1,37	
	12-17 yıl	23	3,00	1,20	
	18-24 yıl	34	3,09	1,40	
	25-40 yıl	58	3,29	1,36	
	Total	129	3,16	1,32	
Görevlendirmelerde yeterlik ve uzmanlığı önemsememe	1-5 yıl	2	3,75	,35	,713
	6-11 yıl	12	2,96	,69	
	12-17 yıl	23	3,44	,94	
	18-24 yıl	34	3,27	,99	
	25-40 yıl	58	3,19	1,25	
	Total	129	3,24	1,08	
Bürokratikleşmeyi Tasvip Toplamı	1-5 yıl	2	3,32	,44	,148
	6-11 yıl	12	3,15	,81	
	12-17 yıl	23	3,14	,76	
	18-24 yıl	34	3,06	,66	
	25-40 yıl	58	3,44	,77	
	Total	129	3,26	,75	

Tablo 18'de yöneticilerin memuriyet kıdemleri açısından bürokrasiyi tasvip derecelerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak, kıdemin

bürokrasiyi tasvirde önemli bir faktör olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Yöneticilerin yöneticilikteki kıdemleri değiştikçe bürokrasiyi tasvir edip etmeme dereceleri değişmemiştir. Ancak kıdem ilerledikçe yöneticilerin standartlaşma ve prosedürleri daha fazla önemseme eğiliminde oldukları gözlenmiştir ($p=0,058$).

Tablo 20. Tasvir Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Memuriyet Kıdemi Açısından İncelenmesi

	Memuriyet Kıdemi	N	Orta-lama	Standart Sapma	p
Kuralların Takibi	1-5 yıl	2	3,61	,24	,510
	6-11 yıl	12	3,63	,97	
	12-17 yıl	23	3,50	,73	
	18-24 yıl	34	3,41	,63	
	25-40 yıl	58	3,68	,75	
	Total	129	3,57	,74	
İlişkilerde Resmîyet	1-5 yıl	2	4,07	,10	,255
	6-11 yıl	12	3,57	1,01	
	12-17 yıl	23	3,34	,77	
	18-24 yıl	34	3,35	,69	
	25-40 yıl	58	3,64	,78	
	Total	129	3,51	,78	
Mevzuata Ve Prosedürlere Uygunluk	1-5 yıl	2	3,00	1,41	,562
	6-11 yıl	12	2,88	1,35	
	12-17 yıl	23	2,85	1,08	
	18-24 yıl	34	2,90	1,01	
	25-40 yıl	58	3,20	,99	
	Total	129	3,02	1,05	
Terfilerde Yeterlik Yerine Nepotist Ve Partiküler Eğilim(Kayırmacılık)	1-5 yıl	2	4,00	,47	,137
	6-11 yıl	12	2,33	1,03	
	12-17 yıl	23	2,97	1,09	
	18-24 yıl	34	2,51	1,10	
	25-40 yıl	58	2,69	1,02	
	Total	129	2,68	1,06	
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	1-5 yıl	2	3,58	,35	,830
	6-11 yıl	12	3,49	,74	
	12-17 yıl	23	3,34	,98	
	18-24 yıl	34	3,43	,78	
	25-40 yıl	58	3,57	,81	
	Total	129	3,48	,82	
Yeterlik Ve Uzmanlığı Dikkate Almama	1-5 yıl	2	2,75	,35	,157
	6-11 yıl	12	3,00	,88	
	12-17 yıl	23	3,07	,61	
	18-24 yıl	34	2,54	,94	
	25-40 yıl	58	2,96	,92	
	Total	129	2,87	,88	
Bürokratikleşmeyi Tasvir Toplamı	1-5 yıl	2	3,67	,28	,423
	6-11 yıl	12	3,37	,80	
	12-17 yıl	23	3,32	,63	
	18-24 yıl	34	3,23	,52	
	25-40 yıl	58	3,47	,62	
	Total	129	3,37	,61	

Tablo 19’da yöneticilerin memuriyetteki kıdemleri değiştikçe okulda yaşanan bürokratikleşmenin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yöneticilerin kıdemleri değiştikçe okullarda yaşanan bürokratikleşme derecesinin değişmediği

gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, memuriyet kıdeminin bürokrasiyi tasvirde önemli bir faktör olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 21. Öğretmen Yeterliğine İlişkin Yönetici Algılarının Memuriyet Kıdemi Açısından İncelenmesi

	Memuriyet Kıdemi	N	Ortalama	Standart Sapma	p
Alan Bilgisi ve Pedagojik Formasyon Yeterliği	1-5 yıl	2	4,00	,47	,684
	6-11 yıl	12	3,61	,67	
	12-17 yıl	23	3,57	,63	
	18-24 yıl	34	3,51	,61	
	25-40 yıl	58	3,69	,71	
	Total	129	3,62	,66	
Öğretim Sürecini Planlayabilme ve Uygulayabilme Yeterliği	1-5 yıl	2	3,97	,22	,261
	6-11 yıl	12	3,57	,77	
	12-17 yıl	23	3,70	,61	
	18-24 yıl	34	3,43	,66	
	25-40 yıl	58	3,73	,66	
	Total	129	3,64	,66	
Sınıf Yönetimi Becerisi	1-5 yıl	2	3,82	,66	,026
	6-11 yıl	12	3,70	,77	
	12-17 yıl	23	3,80	,57	
	18-24 yıl	34	3,42	,64	
	25-40 yıl	58	3,86	,57	
	Total	129	3,71	,63	
İletişim ve Etkileşim Becerisi	1-5 yıl	2	4,06	,24	,300
	6-11 yıl	12	3,61	,88	
	12-17 yıl	23	3,73	,56	
	18-24 yıl	34	3,41	,69	
	25-40 yıl	58	3,67	,69	
	Total	129	3,61	,69	
Öğretmen Yeterliği Toplamı	1-5 yıl	2	3,95	,41	,215
	6-11 yıl	12	3,62	,74	
	12-17 yıl	23	3,70	,53	
	18-24 yıl	34	3,45	,59	
	25-40 yıl	58	3,74	,61	
	Total	129	3,65	,60	

Tablo 20’de yöneticilerin öğretmenlerin yeterliğini algılama düzeyleri, memuriyet kıdemi açısından incelenmiştir. Farklı memuriyet kademindeki yöneticilerin, öğretmenlerin yeterliklerini benzer şekilde algıladıkları gözlenmiştir. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri hakkındaki yönetici görüşlerinde memuriyet kademine göre bir farklılaşma görülmüştür ($p<0,05$). Tukey testi yapıldığında memuriyet kıdemi 25–40 yıl arasında değişen yöneticilerin 18–24 yıllık kidede sahip yöneticilere göre, öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini daha yüksek gördükleri anlaşılmıştır.

Tablo 22. Tasvip Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

	Yaş	N	Orta- lama	Standart Sapma	p
İlişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip	24-29	4	3,70	,63	,067
	30-35	12	3,18	1,04	
	36-41	20	3,17	,89	
	42-47	35	3,23	,79	
	48-65	58	3,67	,92	
	Toplam	129	3,43	,90	
Standartlaşma ve prosedürleri tasvip	24-29	4	3,33	,72	,033
	30-35	12	2,71	1,17	
	36-41	20	3,16	,87	
	42-47	35	3,19	,78	
	48-65	58	3,58	1,01	
	Toplam	129	3,32	,97	
Kuralcılık ve kurallara harfiyen takip etmeyi önemsememe	24-29	4	4,25	,35	,187
	30-35	12	3,69	,90	
	36-41	20	3,21	1,02	
	42-47	35	3,43	,77	
	48-65	58	3,66	1,05	
	Toplam	129	3,55	,96	
Terfi ve yükselmelerde mesleki yeterliliği önemsememe	24-29	4	2,08	1,13	,296
	30-35	12	2,19	1,11	
	36-41	20	2,20	1,19	
	42-47	35	1,96	,87	
	48-65	58	2,47	1,14	
	Toplam	129	2,25	1,08	
Otoritenin hiyerarşik kullanımını tasvip etme	24-29	4	3,50	1,29	,315
	30-35	12	2,75	1,29	
	36-41	20	2,73	1,25	
	42-47	35	3,37	1,34	
	48-65	58	3,25	1,33	
	Toplam	129	3,16	1,32	
Görevlendirmelerde uzmanlığı önemsememe	24-29	4	2,75	,29	,787
	30-35	12	3,21	,78	
	36-41	20	3,45	,92	
	42-47	35	3,27	,96	
	48-65	58	3,19	1,28	
	Toplam	129	3,24	1,08	
Bürokratikleşmeyi Tasvip Toplamı	24-29	4	3,44	,30	,095
	30-35	12	3,01	,85	
	36-41	20	3,05	,75	
	42-47	35	3,12	,57	
	48-65	58	3,45	,81	
	Toplam	129	3,26	,75	

Tablo 23. Tasvir Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	p
Kuralların Takibi	24-29	4	3,78	,68	,470
	30-35	12	3,46	,95	
	36-41	20	3,48	,78	
	42-47	35	3,44	,57	
	48-65	58	3,69	,77	
	Toplam	129	3,57	,74	
İlişkilerde Resmîyet	24-29	4	4,00	,68	,155
	30-35	12	3,38	,98	
	36-41	20	3,27	,77	
	42-47	35	3,40	,64	
	48-65	58	3,66	,80	
	Toplam	129	3,51	,78	
Mevzuata Ve Prosedürlere Uygunluk	24-29	4	3,13	1,11	,115
	30-35	12	2,88	1,26	
	36-41	20	2,53	1,04	
	42-47	35	2,99	1,01	
	48-65	58	3,24	,98	
	Toplam	129	3,02	1,05	
Terfilerde Yeterlik Yerine Nepotist Ve Partiküler Eğilim(Kayırmacılık)	24-29	4	2,42	,96	,651
	30-35	12	3,03	1,26	
	36-41	20	2,60	1,24	
	42-47	35	2,53	,91	
	48-65	58	2,74	1,07	
	Toplam	129	2,68	1,06	
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	24-29	4	3,54	,64	,393
	30-35	12	3,24	,97	
	36-41	20	3,23	,98	
	42-47	35	3,53	,62	
	48-65	58	3,59	,83	
	Toplam	129	3,48	,82	
Görevlendirmelerde İş Bölümü Ve Uzmanlığı Dikkate Almama	24-29	4	2,75	1,19	,049
	30-35	12	3,00	,64	
	36-41	20	3,03	,92	
	42-47	35	2,49	,76	
	48-65	58	3,03	,91	
	Toplam	129	2,87	,88	
Bürokratikleşmeyi Tasvir Toplamı	24-29	4	3,55	,38	,292
	30-35	12	3,29	,81	
	36-41	20	3,22	,67	
	42-47	35	3,27	,41	
	48-65	58	3,49	,66	
	Toplam	129	3,37	,61	

Tablo 21’de yöneticilerin yaşlarına göre bürokrasiyi tasvip derecelerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yöneticilerin yaşları ilerledikçe

standartlaşma ve prosedürleri tasvip derecelerinin arttığı görülmüştür ($p<0,05$). Tukey testi yapıldığında, 48–65 yaşlarındaki okul yöneticilerinin, 30–35 yaşlarındaki okul yöneticilerine göre standartlaşma ve prosedürleri daha çok tasvip ettikleri bulunmuştur. Yine ilginç bir bulgu olarak, yöneticiliğe yeni başlayanların, diğer yaşlardaki yöneticilere göre ilişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı daha çok tasvip etme meylinde oldukları görülmüştür.

Tablo 22’de yöneticilerin yaşlarına göre okullarındaki bürokrasiyi algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yöneticilerin yaşları ilerledikçe görevlendirmelerde işbölümü ve uzmanlığı dikkate almama oranlarının arttığı görülmüştür ($p<0,05$). Tukey testi yapıldığında 48–65 yaşlarındaki okul yöneticilerinin, 42–47 yaşlarındaki okul yöneticilerine göre, okullarında işbölümü ve uzmanlığın daha az dikkate alınarak görevlendirmeler yapıldığını ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 23’te öğretmen yeterliğine ilişkin yönetici algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yaşlarına göre yöneticilerin, öğretmenleri, öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme ($p<0,05$), iletişim ve etkileşim becerileri ($p<0,05$) ile öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ($p<0,05$) bakımından farklı algıladıkları görülmüştür. Yapılan Tukey testi neticesinde 48–65 yaşlarındaki yöneticilerin, 42–47 yaşlarındaki yöneticilere göre, öğretmenlerin öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliklerini daha yüksek gördükleri anlaşılmıştır. Benzer şekilde, 48–65 yaşlarındaki okul yöneticileri, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini, dördüncü yaş grubunu oluşturan 42–47 yaşlarındaki yöneticilere göre daha yüksek görmektedirler. Yine aynı şekilde beşinci yaş grubunu oluşturan 48–65 yaşlarındaki idarecilerin, 42–47 yaşlarındaki idarecilere göre öğretmenlerini genel yeterlikler bakımından daha üstün gördükleri anlaşılmıştır. Sonuç olarak, kariyerlerinin sonuna gelmiş yaşlı yöneticiler, genç yöneticilere nazaran öğretmenlerini daha yeterli görmektedirler.

Tablo 24. Öğretmen Yeterliğine İlişkin Yönetici Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

	Yaş	N	Orta- lama	Standart Sapma	P
Alan bilgisi ve Pedagojik Formasyon Yeterliği	24-29	4	3,17	,58	,321
	30-35	12	3,84	,59	
	36-41	20	3,56	,63	
	42-47	35	3,52	,53	
	48-65	58	3,68	,74	
	Toplam	129	3,62	,66	
Öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği	24-29	4	3,13	,65	,024
	30-35	12	3,83	,67	
	36-41	20	3,53	,58	
	42-47	35	3,42	,63	
	48-65	58	3,80	,66	
	Toplam	129	3,64	,66	
Sınıf Yönetimi Becerisi	24-29	4	3,20	,55	,057
	30-35	12	3,80	,71	
	36-41	20	3,60	,63	
	42-47	35	3,57	,62	
	48-65	58	3,87	,59	
	Toplam	129	3,72	,63	
İletişim ve Etkileşim Becerisi	24-29	4	3,03	,77	,021
	30-35	12	3,86	,71	
	36-41	20	3,64	,69	
	42-47	35	3,36	,60	
	48-65	58	3,74	,69	
	Toplam	129	3,61	,69	
Öğretmen Yeterliği Toplamı	24-29	4	3,14	,62	,045
	30-35	12	3,83	,63	
	36-41	20	3,57	,59	
	42-47	35	3,48	,52	
	48-65	58	3,77	,62	
	Total	129	3,65	,60	

Tablo 24'te erkek ve bayan yöneticilerin, bürokrasiyi tasvip düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Farklı cinsiyetteki yöneticilerin, bürokrasiyi onaylama dereceleri arasında herhangi bir fark gözlenmemiştir. Her iki cinsiyetin de bürokrasiyi benzer şekilde tasvip ettikleri anlaşılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 25. Bürokrasinin Onaylanma Derecesinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Orta- lama	Standart Sapma	p
İlişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip	Kadın	7	3,70	1,31	,419
	Erkek	122	3,41	,88	
Standartlaşma ve prosedürleri tasvip	Kadın	7	3,48	1,10	,666
	Erkek	122	3,32	,96	
Kuralcılık ve kurallara harfiyen takip etmeyi önemseme	Kadın	7	3,25	,91	,400
	Erkek	122	3,57	,96	
Terfi ve yükselmelerde mesleki yeterliliği önemsememe	Kadın	7	2,10	1,26	,698
	Erkek	122	2,26	1,08	
Otoritenin hiyerarşik kullanımını tasvip etme	Kadın	7	3,64	1,41	,324
	Erkek	122	3,14	1,32	
Görevlendirmelerde uzmanlığı önemsememe	Kadın	7	2,93	1,10	,434
	Erkek	122	3,26	1,08	
Bürokratikleşmeyi Tasvip Toplamı	Kadın	7	3,34	,90	,759
	Erkek	122	3,25	,75	

Tablo 26. Bürokrasinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Orta- lama	Standart Sapma	p
Kuralların Takibi	Kadın	7	3,57	1,07	,999
	Erkek	122	3,57	,72	
İlişkilerde Resmiyet	Kadın	7	3,59	1,20	,780
	Erkek	122	3,51	,75	
Mevzuata Ve Prosedürlere Uygunluk	Kadın	7	3,07	,98	,901
	Erkek	122	3,020	1,05	
Terfilerde Yeterlik ve Uzmanlık Yerine Nepotist Ve Partiküler Eğilim(Kayırmacılık)	Kadın	7	2,52	1,20	,692
	Erkek	122	2,69	1,06	
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	Kadın	7	3,43	,77	,853
	Erkek	122	3,49	,82	
Görevlendirmelerde İşbölümü ve Uzmanlığı Dikkate Almama	Kadın	7	3,21	,57	,288
	Erkek	122	2,85	,90	
Bürokratikleşmeyi Tasvir Toplamı	Kadın	7	3,38	,88	,973
	Erkek	122	3,37	,60	

Tablo 25’te erkek ve bayan yöneticilerin, bürokrasinin gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Farklı cinsiyetteki yöneticilerin, bürokratikleşmenin okullardaki yaşanma dereceleriyle ilgili algıları arasında herhangi bir fark gözlenmemiştir. Her iki cinsiyetin de okullardaki bürokratikleşmeyi benzer şekilde algıladıkları anlaşılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 27. Öğretmen Yeterliği Algısının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Orta- lama	Standart Sapma	p
Alan Bilgisi ve Pedagojik Formasyon yeterliği	Kadın	7	4,15	,56	,027
	Erkek	122	3,59	,65	
Öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği	Kadın	7	3,93	,73	,229
	Erkek	122	3,62	,66	
Sınıf Yönetimi Becerisi	Kadın	7	3,83	,64	,640
	Erkek	122	3,71	,63	
İletişim ve Etkileşim Becerisi	Kadın	7	3,78	,79	,510
	Erkek	122	3,60	,69	
Öğretmen Yeterliği Toplamı	Kadın	7	3,94	,65	,191
	Erkek	122	3,63	,60	

Tablo 26'da öğretmen yeterliğine ilişkin yönetici algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tabloya göre kadın yöneticiler, erkek yöneticilere göre, öğretmenlerini alan bilgisi ve pedagojik bakımından daha yeterli görmekteydiler ($p < 0,05$).

Tablo 28. Tasvip Edilen Bürokrasiye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

	Okul türü	N	Orta- lama	Standart Sapma	p
İlişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip	İlköğretim	64	3,44	,85	,903
	Ortaöğretim	56	3,46	,89	
Standartlaşma ve prosedürleri tasvip	İlköğretim	64	3,28	,97	,260
	Ortaöğretim	56	3,47	,87	
Kuralcılık ve kurallara harfiyen takip etmeyi önemseme	İlköğretim	64	3,50	,99	,507
	Ortaöğretim	56	3,62	,92	
Terfi ve yükselmelerde mesleki yeterliliği önemsememe	İlköğretim	64	2,19	1,06	,501
	Ortaöğretim	56	2,33	1,13	
Otoritenin hiyerarşik kullanımını tasvip etme	İlköğretim	64	3,02	1,29	,093
	Ortaöğretim	56	3,43	1,33	
Görevlendirmelerde uzmanlığı önemsememe	İlköğretim	64	3,37	,97	,188
	Ortaöğretim	56	3,12	1,11	
Bürokratikleşmeyi Tasvip Toplamı	İlköğretim	64	3,24	,74	,486
	Ortaöğretim	56	3,33	,72	

Tablo 27'de tasvip edilen bürokrasiye ilişkin yönetici görüşlerinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerin, bürokrasiyi tasvip dereceleri arasında herhangi bir fark gözlenmemiştir.

Her iki okul türünde de görev yapan yöneticilerin bürokrasiyi benzer şekilde onayladıkları görülmüştür ($p>0,05$). Ancak ortaöğretim yöneticilerinin, hiyerarşik otorite kullanımını, ilköğretim yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde tasvip etme meylinde oldukları söylenebilir ($p=0,93$).

Tablo 29. Algılanan Bürokratikleşmeye İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

	Okul türü	N	Orta- lama	Standart Sapma	p
Kuralların Takibi	İlköğretim	64	3,57	,69	,626
	Ortaöğretim	56	3,63	,68	
İlişkilerde Resmîyet	İlköğretim	64	3,51	,69	,647
	Ortaöğretim	56	3,57	,75	
Mevzuata ve Prosedürlere Uygunluk	İlköğretim	64	2,93	1,08	,104
	Ortaöğretim	56	3,23	,93	
Terfilerde Yeterlik Yerine Nepotist ve Partiküler Eğilim(Kayırmacılık)	İlköğretim	64	2,60	1,09	,567
	Ortaöğretim	56	2,71	,10	
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	İlköğretim	64	3,36	,88	,031
	Ortaöğretim	56	3,68	,67	
Görevlendirmelerde İşbölümü ve Uzmanlığı Dikkate Almama	İlköğretim	64	3,11	,89	,001
	Ortaöğretim	56	2,57	,84	
Bürokratikleşmeyi Tasvir Toplamı	İlköğretim	64	3,35	,61	,410
	Ortaöğretim	56	3,44	,52	

Tablo 28’de tasvir edilen bürokrasiye ilişkin yönetici algılarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ortaöğretim türü okul yöneticileri, okullarında daha yüksek hiyerarşik otorite kullanımını algılamışlardır. İlköğretimlerde otoritenin hiyerarşik kullanımı daha düşük algılanırken, işbölümü ve uzmanlığı dikkate almadan görevlendirmeler yapılması ise daha yüksek algılanmıştır.

Tablo 30. Öğretmen Yeterliğine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi

	Okul türü	N	Orta- lama	Standart Sapma	p
Alan bilgisi ve Pedagojik Formasyon yeterliği	İlköğretim	64	3,59	,64	,891
	Ortaöğretim	56	3,57	,64	
Öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği	İlköğretim	64	3,62	,67	,636
	Ortaöğretim	56	3,56	,63	
Sınıf Yönetimi Becerisi	İlköğretim	64	3,71	,63	,781
	Ortaöğretim	56	3,67	,61	
İletişim ve Etkileşim Becerisi	İlköğretim	64	3,68	,66	,036
	Ortaöğretim	56	3,42	,66	
Öğretmen Yeterliği Toplamı	İlköğretim	64	3,64	,61	,504
	Ortaöğretim	56	3,57	,56	

Tablo 29’da öğretmen yeterliğine ilişkin yönetici algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Genel olarak ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öğretmenlerinin yeterliklerini benzer şekilde algıladıkları görülmüştür. Ancak ilköğretim yöneticileri, ortaöğretimde görev yapan yöneticilere göre, okullarında çalışan öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini daha yüksek görmektedirler ($p < 0,05$).

Tablo 31. Genel Yeterlik İle Tasvip Edilen ve Gerçekleşen Bürokrasi Arasındaki İlişki

	Bürokratikl eşmeyi Tasvip Toplamı	Bürokratikl eşmeyi Tasvir Toplamı	Öğretmen Yeterliği Toplamı
Bürokratikleşmeyi Tasvip Toplamı	1,00	,73(**)	,27(**)
Bürokratikleşmeyi Tasvir Toplamı	,73(**)	1,00	,37(**)
Öğretmen Yeterliği Toplamı	,27(**)	,37(**)	1,00

Not: (*) işareti 0.005 düzeyinde manidardır.

(**) işareti 0.001 düzeyinde manidardır.

Tablo 30’da genel yeterlik ile tasvip edilen ve gerçekleşen bürokrasi arasındaki ilişki incelenmiştir. Gerek tasvip edilen bürokrasi gerekse gerçekleşen

bürokrasi, öğretmen yeterliliği ile çok ilişkili bulunmamıştır. Düşük düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. Öğretmen yeterlikleri, umulan bürokrasiden çok, gerçekleşen ve yaşanan bürokratikleşmeyle daha ilintilidir. Bürokrasiyi tasvip eden yöneticilerin okullarında bürokratikleşme de artmaktadır. Bürokrasiyi tasvip eden yöneticiler, öğretmen yeterliğinin de artacağı kanaatindedirler. Okullarındaki bürokratikleşmeye dair algıları yüksek olan yöneticilerin, öğretmenlerin yeterliğine dair algılarında da yükselmeler gözlenmektedir. Bürokrasinin tasvip edilmesinden ziyade okullarda yaşanması, öğretmen yeterliğiyle daha fazla ilintilidir ve öğretmenlerin yeterlikleri yönündeki yönetici görüşlerini yükseltmektedir.

Tablo 32. Tasvip Edilen Bürokrasi İle Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki

	Öğretmen Yeterliği Toplamı	Alan bilgisi ve Pedagojik Formasyon yeterliği	Öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği	Sınıf Yönetimi Becerisi	İletişim ve Etkileşim Becerisi
Bürokratikleşmeyi Tasvip Toplamı	,27(**)	,31(**)	,29(**)	,18(*)	,16
İlişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip	,21(*)	,26(**)	,24(**)	,12	,14
Standartlaşma ve prosedürleri tasvip	,27(**)	,30(**)	,29(**)	,20(*)	,14
Kuralcılık ve kuralları harfiyen takip etmeyi önemseme	,34(**)	,37(**)	,33(**)	,30(**)	,20(*)
Terfi ve yükselmelerde mesleki yeterliliği önemsememe	,15	,14	,17	,10	,13
Otoritenin hiyerarşik kullanımını tasvip etme	-,09	-,04	-,05	-,12	-,18(*)
Görevlendirmelerde uzmanlığı önemsememe	,19(*)	,21(*)	,21(*)	,09	,20(*)

Not: (*) işareti 0.005 düzeyinde manidardır.

(**) işareti 0.001 düzeyinde manidardır.

Tablo 31’de yöneticilerin bürokrasiyi onaylama dereceleri ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Yöneticilerin kuralcılık ve kuralları takip etmeyi önemseme düzeyleri arttıkça bu yöneticilerin, öğretmenleri alan bilgisi ve pedagojik formasyon açısından yeterli görme eğilimleri de artmaktadır. Benzer şekilde yöneticilerin kuralcı olma düzeyleri arttıkça, öğretmenleri, öğretim sürecini

planlayabilme ve uygulayabilme ve sınıf yönetimi becerileri açısından yeterli bulma eğilimleri de artmaktadır. Yöneticilerin hiyerarşik otorite kullanımını önemsemelerinin artması, onların öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini daha düşük algılamalarına neden olmaktadır ($r=-0,18$). Ancak hiyerarşik otorite kullanımını önemseyen yöneticilerin, öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik formasyon yeterlikleri, öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileriyle ilgili algılarında herhangi bir değişme gözlenmemiştir.

Tablo 33. Tasvir Edilen Bürokrasi İle Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki

	Öğretmen Yeterliği Toplamı	Alan bilgisi ve Pedagojik Formasyon yeterliği	Öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği	Sınıf Yönetimi Becerisi	İletişim ve Etkileşim Becerisi
Bürokratikleşmeyi Tasvir Toplamı	,37(**)	,39(**)	,39(**)	,28(**)	,25(**)
Kuralların Takibi	,39(**)	,44(**)	,39(**)	,30(**)	,23(**)
İlişkilerde Resmîyet	,29(**)	,33(**)	,33(**)	,20(*)	,17
Mevzuata ve Prosedürlere Uygunluk	,15	,19(*)	,15	,11	,06
Terfilerde Yeterlik Yerine Nepotist Ve Partiküler Eğilim (Kayırmacılık)	,11	,07	,12	,08	,16
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	,25(**)	,26(**)	,25(**)	,22(*)	,15
Görevlendirmelerde İşbölümü ve Uzmanlığı Dikkate Almama	,33(**)	,23(**)	,37(**)	,26(**)	,38(**)

Not: (*) işareti 0.005 düzeyinde manidardır.

(**) işareti 0.001 düzeyinde manidardır.

Tablo 32’de yöneticilerin okuldaki bürokratikleşmeyi algılama dereceleri ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Yöneticilerin okuldaki bürokratikleşmenin varlığıyla ilgili algıları arttıkça, onların öğretmenleri yeterli görme eğilimleri de artmaktadır ($r=0,37$). Okulda kural takibi yapılması, öğretmen yeterliğini en çok etkileyen bürokratikleşme boyutudur. Okulda kuralcılık arttıkça, öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik formasyon yeterliğiyle ilgili yönetici algısı da artmaktadır. Yine aynı şekilde okulda kuralcılık arttıkça öğretmenlerin öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği, sınıf yönetimi becerileri ile iletişim ve etkileşim becerilerinde de artış gözlenmiştir.

Yöneticiler, okullarında ilişkilerde resmiyet arttıkça öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik formasyon yeterliği yeterliliği ile öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliklerinin de arttığı görüşündedirler. Görevlendirmelerde işbölümü ve uzmanlığın dikkate alınmaması, öğretmenlerin en çok iletişim ve etkileşim becerisi ile öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliklerini artırmaktadır. Mevzuata ve prosedürlere uygunluğun ise sadece öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik formasyon yeterliği üzerinde zayıf bir etkisinin olması ilginç bir bulgudur. Kayırmacılığın ise öğretmen yeterliği ile herhangi bir ilişkisi gözlenmemiştir.

Tablo 34. Tasvip edilen Bürokrasinin Boyutlarının Birbirleri İle İlişkisi

	İlişkilerde Resmiyet Ve Kişileştirmeden Uzaklaşmayı Tasvip	Standartlaşma Ve Prosedürleri Tasvip	Kuralcılık Ve Kurallara Harfiyen Takip Etmeyi Önemsememe	Terfi Ve Yükselmelerde Mesleki Yeterliliği Göz Ardı Etme	Otoritenin Hiyerarşik Kullanımını Tasvip Etme	Görevlendirmelerde Yeterlik ve Uzmanlığı Önemsememe
İlişkilerde Resmiyet ve Kişileştirmeden Uzaklaşmayı Tasvip	1,00	,58(**)	,49(**)	,39(**)	,45(**)	,36(**)
Standartlaşma ve Prosedürleri Tasvip	,58(**)	1,00	,62(**)	,50(**)	,43(**)	,49(**)
Kuralcılık Ve Kurallara Harfiyen Takip Etmeyi Önemsememe	,49(**)	,62(**)	1,00	,24(**)	,27(**)	,33(**)
Terfi ve Yükselmelerde Mesleki Yeterliliği Göz Ardı Etme	,39(**)	,50(**)	,24(**)	1,00	,42(**)	,39(**)
Otoritenin Hiyerarşik Kullanımını Tasvip Etme	,45(**)	,43(**)	,27(**)	,42(**)	1,00	,30(**)
Görevlendirmelerde Yeterlik ve Uzmanlığı Önemsememe	,36(**)	,49(**)	,33(**)	,39(**)	,30(**)	1,00

Not: (*) işareti 0.005 düzeyinde manidardır.

(**) işareti 0.001 düzeyinde manidardır.

Tablo 33’de tasvip edilen bürokrasi boyutlarının birbirleriyle ilişkisi incelenmiştir. Standartlaşma ve prosedürleri tasvip eden yöneticilerin, örgütteki ilişkilerin de resmi olması yönündeki arzuları da artarken, görevlendirmelerde yeterlik ve uzmanlığı önemsememe yönündeki kanaatleri de artmaktadır. Kuracılığı önemseyen yöneticiler, aynı zamanda standartlaşma ve prosedürleri de tasvip ediyorlar. Otoritenin hiyerarşik kullanımının onaylanması arttıkça ilişkilerin resmi olması yönündeki yönetici görüşü de artmaktadır.

Tablo 35. Tasvir edilen Bürokrasinin Boyutlarının Birbirleri İle İlişkisi

	Kuralların takibi	İlişkilerde resmiyet	Mevzuata ve prosedürlere uygunluk	Terfilerde yeterlik yerine nepotist ve partiküler eğilim(kayırmacılık)	Otoritenin hiyerarşik kullanımı	İşbölümü ve uzmanlığı dikkate almama
Kuralların takibi	1,00	,65(**)	,52(**)	,25(**)	,60(**)	,32(**)
İlişkilerde resmiyet	,65(**)	1,00	,53(**)	,25(**)	,57(**)	,26(**)
Mevzuata ve prosedürlere uygunluk	,52(**)	,53(**)	1,00	,28(**)	,49(**)	,20(*)
Terfilerde yeterlik yerine nepotist ve partiküler eğilim(kayırmacılık)	,25(**)	,25(**)	,28(**)	1,00	,30(**)	,31(**)
Otoritenin hiyerarşik kullanımı	,60(**)	,57(**)	,49(**)	,30(**)	1,00	,24(**)
İşbölümü ve uzmanlığı dikkate almama	,32(**)	,26(**)	,20(*)	,31(**)	,24(**)	1,00

Not: (*) işareti 0.005 düzeyinde manidardır.

(**) işareti 0.001 düzeyinde manidardır.

Tablo 34'te tasvir edilen bürokrasi boyutlarının birbirleriyle ilişkisi incelenmiştir. Kuralcılığın olduğu okullarda ilişkilerdeki resmiyet ve hiyerarşik otorite kullanımı da artmaktadır. İlişkilerde resmiyet arttıkça işlerin mevzuat ve prosedürlere uygun yapılması da artmaktadır. İşbölümü ve uzmanlığın dikkate alınmadığı okullarda kayırmacılık da artış göstermektedir. Otoritesini hiyerarşik kullanan yöneticilerin okullarında kuralların takibi de artmaktadır. Kayırmacılığın olduğu okullarda ilişkilerdeki resmiyet ve kuralların takibinde bir gevşeme meylili gözlenmiştir.

Tablo 35'te bürokrasinin tasvip edilme derecesiyle algılanma derecesinin boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bürokratikleşmeyi tasvip arttıkça okullardaki bürokratikleşme de artmaktadır. Yöneticilerin onayladıklarına yakın oranda bir bürokratikleşmenin okullarda yaşandığı söylenebilir. Boyutlar açısından bakıldığında, en yüksek gerçekleşme oranına sahip tasvip edilen bürokratik özelliğin ilişkilerdeki resmiyet olduğu görülmektedir. İlişkilerdeki resmiyeti tasvip arttıkça mevzuata ve prosedürlere uygunluk ve otoritenin hiyerarşik kullanımında da artış gözlenmektedir. Yöneticilerin standartlaşma ve prosedürleri tasvibi, en çok mevzuat ve prosedürlere uygun iş yapmada, kuralların takibinde ve otoritenin hiyerarşik kullanımında artışa neden olmaktadır. Tasvip edilen bürokrasiyle en zayıf ilişkisi

olan bürokratik boyut ise iş bölümü ve uzmanlaşmayı dikkate almadan görevlendirme yapılması olmuştur.

Tablo 36. Yöneticiler tarafından Tasvip Edilen Bürokrasi ile Okullarda Yaşanan Bürokrasinin Boyutları Arasındaki İlişki

	Kuralların Takibi	İlişkilerde Resmîyet	Mevzuata Ve Prosedürlere Uygunluk	Terfilerde Yeterlik Yerine Nepotist Ve Partiküler Eğilim(Kayırmacılık)	Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	Yeterlik Ve Uzmanlığı Dikkate Almama
İlişkilerde resmîyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip	,45(**)	,66(**)	,56(**)	,28(**)	,49(**)	,20(*)
Standartlaşma ve prosedürleri tasvip	,54(**)	,45(**)	,56(**)	,27(**)	,54(**)	,23(**)
Kuralcılık ve kurallara harfiyen takip etmeyi önemsememe	,45(**)	,36(**)	,37(**)	,17(*)	,44(**)	,04
Terfi ve yükselmelerde mesleki yeterliliği önemsememe	,36(**)	,27(**)	,30(**)	,50(**)	,34(**)	,26(**)
Otoritenin hiyerarşik kullanımını tasvip etme	,26(**)	,33(**)	,25(**)	,18(*)	,50(**)	,09
Görevlendirmelerde uzmanlığı önemsememe	,33(**)	,31(**)	,18(*)	,26(**)	,40(**)	,32(**)

Tablo 37. Yaş, Kıdem ve İdarecilikteki kıdem Yılı İle Bürokrasiyi Tasvip Arasındaki İlişki

	Bürokratikleşmeyi Tasvip Toplamı	İlişkilerde resmîyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip	Standartlaşma ve prosedürleri tasvip	Kuralcılık ve kurallara harfiyen takip etmeyi önemsememe	Terfi ve yükselmelerde mesleki yeterliliği önemsememe	Otoritenin hiyerarşik kullanımını tasvip etme	Görevlendirmelerde uzmanlığı önemsememe
Yaş	,18(*)	,17	,24(**)	,01	,11	,10	,00
Kıdem yılı	,15	,15	,24(**)	-,03	,13	,07	-,03
İdarecilik kıdemi	,09	,13	,12	-,04	,13	-,03	-,08

Not: (*) işareti 0.005 düzeyinde manidardır.

(**) işareti 0.001 düzeyinde manidardır.

Tablo 36’da yaş, kıdem ve idarecilikteki kıdem yılı değişkenleri ile bürokrasiyi tasvip arasındaki ilişki incelenmiştir. Bürokrasiyi onaylama ile yaş arasında zayıf bir ilişki vardır. Yöneticilerin yaşları ilerledikçe bürokrasiyi tasvip eğilimleri de artmaktadır. Özellikle de yaş artışına benzer bir şekilde yöneticilerin bürokrasinin standartlaşma ve prosedürler boyutunu tasvip yönündeki fikirlerinde artış gözlenmiştir. Benzer bir eğilim, memuriyet kıdemiyile standartlaşma ve prosedürleri arasında da gözlenmiştir. Yöneticilik kıdeminin bürokrasiyi tasvipte herhangi bir etkisi olmamıştır. Farklı yöneticilik kıdemindeki idareciler bürokrasiyi benzer şekilde tasvip etmişlerdir.

Tablo 38. Yaş, Kıdem ve İdarecilikteki kıdem Yılı İle Okullarda Yaşanan Bürokrasi Arasındaki İlişki

	Bürokratikleşmeyi Tasvir Toplamı	Kuralların Takibi	İlişkilerde Resmîyet	Ve Mevzuata Prosedürlere Uygunluk	Terfilerde Yeterlik Yerine Nepotist Ve Partiküler Eğilim(Kayırmacılık)	Otoritenin Hiyerarşik Kullanımı	İşbölümü ve Uzmanlığı Almama
Yaş	,11	,09	,09	,17	,00	,14	,03
Kıdem yılı	,06	,06	,06	,12	-,04	,07	-,02
İdarecilik kıdemi	,05	,02	,05	,09	,02	,05	,11

Tablo 37’de yaş, kıdem ve idarecilikteki kıdem yılı değişkenleri ile bürokrasiyi tasvir arasındaki ilişki incelenmiştir. Okullarda yaşanan bürokrasiyle yaş, kıdem ve idarecilik kıdemi değişkenleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Farklı yaş, kıdem ve idarecilik kıdemindeki yöneticiler, okullarındaki bürokratikleşmeleri benzer şekilde algılamaktadırlar. Yani yaş, kıdem ve idarecilik kıdemi değişkenleri, okul yöneticilerinin okullardaki bürokratik gelişmelere dair algıları üzerinde anlamsal bir etkiye sahip değildir. Farklı yaş, kıdem ve idarecilik kıdemindeki idareciler, okullardaki bürokratikleşmeyi benzer şekilde algılamaktadırlar.

Tablo 39. Yaş, Kıdem ve İdarecilikteki kıdem Yılı İle Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki

	Öğretmen Yeterliği Toplamı	Alan bilgisi ve Pedagojik Formasyon yeterliği	Öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği	Sınıf Yönetimi Becerisi	İletişim ve Etkileşim Becerisi
Yaş	,12	,05	,13	,17	,08
Kıdem yılı	,04	,03	,04	,07	-,02
İdarecilik kıdemi	,04	,01	,04	,05	,06

Tablo 38’de yaş, kıdem ve idarecilikteki kıdem yılı değişkenleri ile öğretmen yeterliği algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde yaş, kıdem ve idarecilikteki kıdem yılı ile öğretmen yeterliği arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Farklı yaş, kıdem ve idarecilik kıdemindeki yöneticiler, öğretmenlerin yeterliklerini benzer şekilde algılamaktadırlar.

V. BÖLÜM

TARTIŞMALAR VE YORUMLAR

Bürokrasinin okullarda gerçekleşme düzeyi, yöneticilerin tasvibiyle paralellik arz etmektedir. Zira bürokrasiyi onaylama seviyesi yüksek olan yöneticilerin okullarında gerçekleşen bürokrasi düzeyi de yükselmektedir. Bu, beklenen bir bulgudur. Çünkü yöneticiler bürokrasiyi onaylıyorsa, işlerin bürokratik ilkelere göre yapılmasını da takip edeceklerdir.

Okullarda yöneticilerin arzuladıklarından da yüksek bir bürokratikleşme yaşanmaktadır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise, yöneticilerin en çok kuralcılığı tasvip ettikleri ve yine okullarda yöneticilerin en çok takip ettikleri bürokratik özelliğin de kuralcılık olduğu görülmektedir. İlişkilerde resmiyet ve kuralların takibi, yöneticilerin beklentileri doğrultusunda gerçekleşirken, mevzuat ve prosedürlerin takibi ise beklentileri karşılamaktan uzak olmuştur.

Bu sonuçlar, tüm devlet kurumları gibi okulların da bürokratik yapıli örgütler olması ve bürokratik kurallar doğrultusunda yönetilmesiyle açıklanabileceği gibi, özünde birer ‘memur’ olan yöneticilerin, okullarını bürokratik ilkeler doğrultusunda yönettiklerini beyan etmelerinin, onları üstleri nazarında onaylatacağı gibi bir düşünceye sahip olmalarıyla da açıklanabilir. Ayrıca yöneticilerin kuralcılığın ve yasal prosedürlerin arkasına sığınmaları, onların, yönetim işini bürokrasinin en çok eleştirilen ‘kırtasiyecilik’e dönüştürmeleriyle de açıklanabilir. Zira bir işin yapılma biçimini, işin özünden ve neticesinden önemli gören 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun, memurların gerektiğinde bürokratik prosedürleri bir kenara bırakarak inisiyatif almalarının önünü tıkadığı, en azından onları bu hususta isteksiz bıraktığı söylenebilir. Çünkü mevcut mevzuata göre memurlar, bir işin yasal prosedürlere ve kurallara uygun yapılıp yapılmadıklarıyla sorumludurlar, başarı ya da başarısızlık, kâr ya da zararla değil. Meşhur deyimle işi ‘kitabına uydurmak’, vazifeyi yapmış sayılmak için yeterli görülmektedir.

Okullarda yöneticilerin tasvip ettiklerinden daha fazla bir otorite hiyerarşisi gözlenmiştir. Bunun nedeni, yöneticilerin eğitim liderliği vasfı taşıyamamaları vb.

nedenlerle yasal yetkilerinin arkasına sığınarak okulu yönetmeye çalışmalarıyla açıklanabileceği gibi, otoriter olmayı iyi bir yönetici/lider olarak gören kültürel anlayışımızın da etkisiyle yöneticilerin okullarındaki hiyerarşik otorite kullanımının yüksek düzeyde olduğunu ifade ederek kendilerini de ‘iyi yönetici’ sınıfına koymak istemiş olabilecekleriyle de açıklanabilir.

Terfi ve yükselmelerde yeterliğin dikkate alınmasını önemsediklerini ifade eden yöneticiler, okullarında yeterliğin dikkate alınmadan terfi ve yükselme yapılması ile iş bölümü ve uzmanlığın göz ardı edilerek görevlendirmeler yapılmasının çok az gözlendiğini de ifade etmişlerdir. Yani yöneticiler, okullarında kayırmacılığın pek yaşanmadığını söylemektedirler. Bu durum, yöneticilerin ‘kayırmacılık’ gibi hoş karşılanamayacak bir sıfatla anılmak istememeleri ya da hiyerarşik yönetim örgütlenmesinin en alt kademelerinde yer alan okul yöneticilerinin gerçekte de memurların terfi ve yükselmelerinde fazlaca bir söz sahibi olamamalarıyla açıklanabilir.

Yöneticiler, genelde öğretmenlerini bütün becerilerde yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenlerin gerçekten de her alan da yeterli olmaları nedeniyle yöneticiler böyle bir görüş beyan etmiş olabilecekleri gibi, “Okul, müdürü kadar okuldur.” anlayışı doğrultusunda yöneticilerinin öğretmenlerini yetersiz olarak tasvir etmelerinin dolaylı olarak kendi yöneticiliklerinin de yeterlik bakımından sorgulanabileceğini düşünmüş olabilecekleriyle de izah edilebilir.

Yöneticiler, öğretmenlerini en çok sınıf yönetim becerileri bakımından yeterli görürken, en az ise iletişim ve etkileşim becerileri bakımından yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerinin diğer yeterliklere göre daha düşük olması, okullardaki kuralcılık, yasal mevzuata aşırı bağlılık, ilişkilerdeki resmiyet ve hiyerarşik otorite kullanımının yaygın olmasıyla açıklanabilir. Zira sayılan bu bürokratik özelliklerin, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini düşüreceği söylenebilir.

Bürokrasiyi tasvip ile okullarda tasvir edilen bürokratikleşme düzeyi ve öğretmen yeterliği hakkındaki yönetici algılarının memuriyet ya da yöneticilik kademelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak yöneticilerin yaşları arttıkça onların bürokrasiyi onaylama, standartlaşma ve prosedürleri tasvip ile görevlendirmelerde

işbölümü ve uzmanlığı dikkate almama eğilimlerinde artış gözlenmiştir. Artık emekliliğe yaklaşmış, idarecilik kariyerinin sonlarına doğru gelmiş okul yöneticileri, okuldaki iş ve işlemleri aktif olarak takip etmek ve bunlara müdahil olmaktan ziyade, oluşturdukları yönetim standardı ve prosedürler doğrultusunda işleyişin devam etmesini istiyor olabilirler. Yine yaşlı yöneticilerin, işbölümü ve uzmanlığı dikkate almadan görevlendirmeler yapma yoluna gitmeleri, bürokrasi çarkı içerisinde onların astlarına karşı daha buyurgan bir yapıya bürünmeleriyle de açıklanabilir.

Yaşlı yöneticiler (48–65 yaş), öğretmenlerini daha yeterli görmekte-dirler. Bu bulgu, yaşlı yöneticilerin mesleki yaşamlarının sonuna yaklaşmış olmanın da verdiği psikolojiyle öğretmenlerden beklentilerini yitirmiş olabilmeleriyle açıklanabileceği gibi, mesleki olgunluğun vermiş olduğu babacan tavırla da açıklanabilir. Yine yaşlarına göre yöneticilerin ilişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip düzeylerinde de bir farklılaşma meylinden söz edilebilir. İlginç bir bulgu olarak, yöneticiliğe yeni başlayanların, diğer yaşlardaki yöneticilere göre ilişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı daha çok tasvip etme meylinde oldukları görülmüştür. Yaşları ilerlemiş yöneticiler, standartlaşmayı ve prosedürleri daha çok tasvip ederlerken; mesleki kariyerlerine yeni başlayan yöneticilerin ise ilişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı daha çok tasvibe meyilli olmaları, onların yöneticilikte yeni olmaları, okul personelini yeterince tanıyamamış olmaları ve yönetici olarak kendilerini inisiyatif alabilecek yeterlilikte görememeleri gibi nedenlerle açıklanabilir.

Cinsiyet, yöneticilerin bürokrasiyi tasvip dereceleri ile okuldaki bürokratikleşme algıları üzerinde manidar bir faktör değildir. Ancak cinsiyetlerine göre yöneticilerin öğretmen yeterlikleriyle ilgili algılarının farklılık arz etmesi, manidar bulunmuştur. Kadın yöneticiler, erkek yöneticilere göre, öğretmenlerini alan bilgisi ve pedagojik formasyon bakımından daha yeterli görmekte-dirler. Burada benzer bürokratik süreçlerden ve tabiri caiz ise benzer bürokratik terbiyelerden geçen kadın ve erkek yöneticilerin bürokrasi hakkında benzer algılara sahip olmaları normal karşılanmalıdır. Ancak kadın yöneticilerin öğretmenleri daha yeterli görmeleri ise kadınların daha müşfik ve candan kişilik özellikleri ile izah edilebilir.

Okul türü, bürokrasiyi tasvipte önemli bir faktör değildir. İlköğretim ya da ortaöğretim türü okullarda çalışan yöneticilerin bürokrasiye bakış açıları benzer bulunmuştur. Ancak ortaöğretim türü okullarda hiyerarşik otorite kullanımı daha yüksek algılanmıştır. İlköğretimlerde sınıf öğretmenlerinin okulda daha çok

bulunmaları, yöneticilerle daha sık ve çeşitli münasebetler içerisinde olmalarına karşılık, ortaöğretimlerde çalışan öğretmenlerin sınıf yerine derslere girmeleri ve çoğunlukla da ders programlarının parçalı olması gibi nedenlerden dolayı yöneticilerle olan münasebetlerinin daha az olmasına neden olduğu söylenebilir. Bu gibi durumların ise orta öğretimlerdeki okul ikliminin ve ilişkilerin daha resmi ve formel olmasına yol açarak buralarda hiyerarşik otorite kullanımını artırdığı söylenebilir.

İlköğretimlerde işbölümü ve uzmanlığın dikkate alınmadan görevlendirmeler yapılması uygulamalarına daha sık rastlanmaktadır. İlköğretimlerde çalışan öğretmenlerin çoğunlukla sınıf öğretmeni olmaları münasebetiyle branşlaşma ve uzmanlaşmanın ortaöğretim öğretmenlerine göre daha düşük olması nedeniyle yöneticiler, görevlendirmelerde yeterlik ve uzmanlığa daha az dikkat ediyor olabilirler.

İlköğretimlerde çalışan öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerileri ortaöğretimlerdekilere nazaran daha yüksek bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin çoğunluğunun sınıf öğretmeni olmaları, öğrencilerin yaşları küçük olduğu için öğretmenlerine aşırı bağlı olmaları gibi nedenlerle bu öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerileri, ortaöğretimlerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olabilir.

Kuralcılık ve kuralları takip etmeyi önemseyen yöneticiler, öğretmenlerini alan bilgisi ve pedagojik formasyon açısından daha yeterli görürken, okulda kuralların uygulanmasını sıkı sıkıya takip eden yöneticiler de öğretmenlerini öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme ile sınıf yönetimi becerileri açısından daha yeterli bulmaktadırlar. Bu sonuç, işin kırtasiyecilik yönünü, işin özünden önemli gören tipik memur zihniyetiyle açıklanabilir. Zira öğretmenlerin yaptıkları işleri formalitelere uygun yapmaları, bir teftiş veya soruşturma durumunda hem kendilerinin hem de yöneticilerinin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmiş kabul edilmeleri için yeterli görülebilir.

Yöneticilerin hiyerarşik otorite kullanımını önemsemeleri, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini düşürmektedir. Bu sonuç, otoritenin hiyerarşik kullanımını onaylayan yöneticilerin, genellikle öğretmenlerini iletişim ve etkileşim becerisi bakımından yetersiz gören yöneticiler oldukları şeklinde açıklanabileceği gibi, okuldaki hiyerarşik otorite kullanımının gerçekten de öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerinin düşürdüğü ya da böyle durumlarla karşılaşan öğretmenlerin iletişim kanallarını kapatmayı yeğledikleri şeklinde de açıklanabilir.

Yöneticilerin okullarındaki bürokrasiyi yüksek algıladıkları durumlarda öğretmenleri de yeterli algılamaktadırlar. Bürokratikleşmede bir artış olduğunda öğretmenlerin yeterlikleri hakkındaki algı da yükselmektedir. Bürokratikleşme düzeyi arttıkça öğretmenlerden çok fazla yeterli olmaları beklenmemiş olabilir.

Kuralcılık, hiyerarşik otorite kullanımını artırdığı gibi ilişkilerin de resmileşmesine neden olmaktadır. Eğitim örgütleri olan okullar, bürokratik yapılı, hiyerarşik olarak örgütlenmiş birer devlet kurumu oldukları için, belirli kurallar çerçevesinde yönetilirler. Okulun işleyişinde kurallara uyulmasını fazlaca önemseyen yöneticiler, tabii olarak otoritenin hiyerarşik kullanımını da önemseyeceklerdir. Bu şekilde yönetilen okullarda ilişkilerin de resmileşmesi olağan bir durum olmalıdır.

İlişkilerde resmiyetin arttığı okullarda işlerin mevzuat ve prosedürlere uygun yapılması da artmaktadır. Bu tür okullarda, informel ilişkiler gelişmediği için iş görenler yapılan iş ve işlemlerin mevzuat ve prosedürlere uygun olmasına azami dikkat etmeye çalışacaklar.

İşbölümü ve uzmanlığın dikkate alınmadığı okullarda kayırmacılıkta da artış gözlenmektedir. Eğer bir okulda iş bölümü ve uzmanlıklar dikkate alınmadan çeşitli görevlendirmeler yapılıyorsa, orada suiistimallerden söz etmek mümkün olacaktır. Kayırmacılık ile öğretmen yeterliği arasında ise herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Çünkü yeterliğe ve liyakate göre öğretmenler hakkında işlem yapılırsa zaten orada kayırmacılıktan söz edilemez.

Bürokrasiyle ilgili yapılan araştırmaların çoğunda bürokratikleşmenin olumsuz neticeleri ile ilgili bulgulara ulaşılırken, bu araştırma da ise öngörülenin tam tersine okuldaki bürokratikleşmenin öğretmen yeterliğini artırdığı görülmüştür. Bu araştırmadaki veriler, yönetici görüşleri esas alınarak toplandığı için sonuçların araştırma öncesindeki öngörüler doğrultusunda çıkmadığı sanılmaktadır. Yöneticiler, sorulara verecekleri cevapların okullarındaki bürokratik işleyişe dair herhangi bir zafiyet varmış algısı oluşturmasının kendi idareciliklerine zarar verebileceği gibi bir endişeye kapılmış olabilirler. Çünkü okul yöneticileri, ideal bir yöneticiliğin, bürokratik kurallara tam riayet etmekle olunabileceği gibi bir düşünceyle hareket etmiş olabilir. Eğer okuldaki bürokratikleşme öğretmenlere sorulsaydı, sonuçlar daha farklı çıkabilirdi.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ile uygulama ve araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

A-SONUÇLAR

Bürokrasi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan bu araştırma, Uşak ilinde 2007/2008 öğretim yılında görev yapan ilk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticiler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırma ile ilgili yapılan literatür taraması ve Yücel (1999)'in “bürokratikleşme anketi”nden yararlanılarak geliştirilen “bürokrasiyi tasvip” ile “bürokratikleşmeyi tasvir” anketleri ile Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün 2006 yılında hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” raporundan yararlanılarak geliştirilen “öğretmen yeterlikleri” anketleri, ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

İlişkilerdeki resmiyeti tasvip etme, mevzuat ve emirlerin takibini önemseme, kuralları ve kuralcılığı önemseme, terfi ve yükselmelerde yeterliği göz ardı etme, hiyerarşik otorite kullanımını önemseme ile uzmanlaşma ve iş bölümünü küçümseme tasvip edilen bürokrasinin boyutlarını oluştururken; kuralların takibi, otoritenin hiyerarşik kullanımı, ilişkilerdeki resmiyet, terfi ve yükselmelerde yeterliği dikkate almama, mevzuat ve prosedürlere uygunluk ile uzmanlaşma ve iş bölümünü dikkate almama tasvir edilen bürokrasinin boyutlarını oluşturmuştur. Alan bilgisi ve pedagojik formasyon yeterliği, öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği, sınıf yönetimi becerisi, iletişim ve etkileşim becerisi ise öğretmen yeterliğinin boyutlarıdır.

Yöneticilerin bürokrasiyi tasvibiyle okullardaki bürokratikleşme düzeyi paralellik arz etmektedir. Okullarda yöneticilerin arzuladıklarından bir miktar daha yüksek bir bürokratikleşme yaşanmaktadır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise, yöneticiler, en çok kuralcılığı tasvip ederken, yine okullarda en çok gerçekleşen bürokratik özellik de kuralcılık olmuştur. İlişkilerde resmiyet ve kuralların takibi, yöneticilerin

beklentileri doğrultusunda gerçekleşirken, mevzuat ve prosedürlerin takibi ise beklentileri karşılamaktan uzak olmuştur.

Okullarda yöneticilerin tasvip ettiklerinden daha fazla bir otorite hiyerarşisi gözlenmiştir. Yöneticiler, terfi ve yükselmelerde yeterliğin dikkate alınmasını önemsediklerini ifade etmişlerdir. Yine yöneticiler, okullarında yeterliğin dikkate alınmadan terfi ve yükselme yapılması ile iş bölümü ve uzmanlığın göz ardı edilerek görevlendirmeler yapılmasının çok az gözlendiğini de ifade etmişlerdir.

Yöneticiler, genelde öğretmenlerini bütün becerilerde yeterli görürken, en çok da sınıf yönetimi bakımından yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin en az yeterli görüldükleri ise alan ise iletişim ve etkileşim becerileri olmuştur.

Memuriyet ya da yöneticilik kıdemleri, yöneticilerin bürokrasiyi tasvip ve tasvirleri ile öğretmen yeterliği hakkındaki algıları üzerinde önemli bir faktör değil iken, yöneticilerin yaşlarının artması onların bürokrasiyi onaylama, standartlaşma ve prosedürleri tasvip ile görevlendirmelerde işbölümü ve uzmanlığı dikkate almama eğilimlerinde de artışa neden olmuştur. Yine, yaşlı yöneticiler (48–65 yaş), öğretmenlerini daha yeterli görmektedirler.

Yöneticilerin yaşlarına göre ilişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı tasvip düzeylerinde de bir farklılaşma meydana söz edilebileceği gibi, genç yöneticilerin de diğer yöneticilere göre ilişkilerde resmiyet ve kişileştirmeden uzaklaşmayı daha çok tasvibe meyilli oldukları söylenebilir.

Cinsiyet, yöneticilerin bürokrasiyi tasvip dereceleri ile okuldaki bürokratikleşme algıları üzerinde manidar bir faktör değilken, öğretmen yeterlikleriyle ilgili yönetici algıları üzerinde ise manidar bir faktör olmuştur. Kadın yöneticiler, erkek yöneticilere göre, öğretmenleri alan bilgisi ve pedagojik formasyon bakımından daha yeterli görmektedirler.

Okul türü, bürokrasiyi tasvipte önemli bir faktör değildir. Ancak ortaöğretim türü okullarda hiyerarşik otorite kullanımı daha yüksek bulunmuştur. İlköğretimlerde işbölümü ve uzmanlığı dikkate almadan görevlendirmeler yapılması uygulamalarına daha sık rastlanırken yine bu okullarda çalışan öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerileri ortaöğretimlerdekilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Kuralcılık ve kuralları takip etmeyi önemseyen yöneticiler, öğretmenlerini alan bilgisi ve pedagojik formasyon açısından daha yeterli bulurken, okulda kuralların uygulanmasını sıkı sıkıya takip eden yöneticiler de öğretmenlerini öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme ile sınıf yönetimi becerileri açısından daha

yeterli bulmaktadırlar. Ancak yöneticilerin hiyerarşik otorite kullanımını önemsemeleri, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini düşürmektedir.

Okullarındaki bürokratik gerçekleşme seviyesini yüksek algılayan yöneticiler, öğretmenlerini daha yeterli algılamaktadırlar. Kuralcılık, hiyerarşik otorite kullanımını artırdığı gibi, ilişkilerdeki resmiyeti de artırmaktadır. İlişkilerdeki resmiyetin arttığı okullarda ise işlerin mevzuat ve prosedürlere uygun yapılmasında da artış gözlenmektedir.

İşbölümü ve uzmanlığın dikkate alınmadığı okullarda kayırmacılıkta artış gözlenirken kayırmacılık ile öğretmen yeterliği arasında ise herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

B-ÖNERİLER

1.Uygulamaya Yönelik Öneriler:

Hiyerarşik otorite kullanımının önemsenmesi, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini düşürmektedir. Birer eğitim örgütü olan okullarda “insan” işlendiği için iletişim ve etkileşim oldukça önemlidir. Eksik ya da arızalı bir iletişimle eğitimden beklenen istedik davranışların elde edilmesi hiç de kolay olmayacaktır. Bu yüzden idarecilerin, hiyerarşik otorite kullanımı işini fazlaca abartmadan alternatif kanalları da kullanarak okulu yönetmeye çalışmaları eğitim açısından daha faydalı olacaktır.

Kuralcılık, hiyerarşik otorite kullanımını artırdığı, hiyerarşik otorite kullanımı da öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini düşürdüğü için yöneticilerin keskin kurallar yerine, şartlara ve ortama göre daha esnek, daha hoşgörülü ve gerektiğinde inisiyatif alabilecek bir yaklaşım benimsemeleri, okul ortamının daha yaşanabilir mekanlar olması ve eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için dikkate alınması gereken bir husustur.

Okullardaki kayırmacılığın önüne geçebilmek için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin branşlarına ve uzmanlık alanlarına göre görevlendirmeler yapma yoluna gitmeleri önem arz etmektedir.

2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu çalışmada yönetici görüşü göz önüne alınarak bir inceleme yapılmıştır. Bürokrasiyi önemseyenler, yeterliliği de ona göre algılamışlardır. Bundan sonraki çalışmalarda bürokrasiyi tasvip bölümü yöneticiye, tasvir bölümü öğretmene, öğretmen yeterliği bölümü ise hem yöneticiye, hem de öğrenci ve öğretmene sorulursa daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilir.

Bu araştırma, Uşak ilindeki okullarda yapılmıştır. Benzer araştırmaların diğer illerdeki okullarda yapılmasının faydalı sonuçları olabilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Abadan, N. (1959). *Bürokrasi* (A.Ü.S.B.F. Yayınları, No: 92–74). Ankara: Ajans Türk Matbaası.
- Akdeniz, M. (1980). *Lise Müdürlerinin Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Akıl(Bülbül), Ü.G. (2005). *Bürokrasi ve İlköğretimlerde Örgütsel Sağlık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akyürek, S. (2005). Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 18, Bahar 2005/1*, 176–192.
- Ashton, P. & Webb, K. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*, New York: Longman.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Baransel, A. (1979). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi* (I.Cilt, 2. Baskı). İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü, Yayın No: 73.
- Başaran, İ. E.(1972).*Eğitim Psikolojisi*(3. Basım). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Battal, N. (2003). *Eğitimde Yansımalar*(Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma). VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-efficacy, Coping Resources and Burnout Among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology, Vol.26, No.4, pp.519–539*
- Bilgen, N. (1996). *21. Yüzyılda Eğitim ve Öğretmen*. Sempozyum 96, Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler. 30 Eylül–4 Ekim 1996, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PagemA Yayıncılık.

- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management* (Second edition). London: Paul Chapman Publishing.
- Büyükkaragöz, S., Muşta M., Yılmaz H., Pilten H. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş; Eğitimin Temelleri*, Konya: Mikro Yayınları: No.07.
- Cameron, D.(1985). The Position on Testing in Servis Teachers. *Educational Measurement, vol.4*, 26–27.
- Campell, R. F., Flemeing, T., Nevel, L. J. & Bennion, J.W. (1987). *A History of Thought and Praticce in Educational Administration*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Crozier, M. (1970). Bürokratik Bir Örgütün Yönetim Düzeyinde İnsan İlişkileri. (Çev. İ. C. Aşkun). Eskişehir: *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, C.G., No:2.
- Coşkun, İ. (2005). *Türkiye’de Bürokrasi-Siyaset İlişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Coşkun, B. ve Asunakutlu, T. (2001). Max Weber ve Bürokrasi Teorisi. *Türk İdare Dergisi*, 73(432), 171–189.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 9, Sayı: 15, Bahar 2008*, 33–53.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, Yıl: 2005/2, 207–237.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi* (Van İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:4, 5–26.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dönder, H. H. (2006). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Bürokrasi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Eble, K. E. (1985). Educating Ritas: A Different Kind of Competence. *Educational Horizons*, 45-48.
- Eliküçük, H. (2006). *Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Teknoloji Kullanma Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ertekin, Y. (1986). *Halkla İlişkiler*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No: 1215.
- Eryılmaz, B. (2003). *Kamu Yönetimi*. İstanbul: Erkam Yayınevi.
- Eryılmaz, B. (2004). *Bürokrasi ve Siyaset*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*(5.Baskı). Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gaziel, H. H. & Weiss, I. (1989). School Bureaucratic Structure, Locus of Control And Alienation Among Primary Schoolteachers. *Resarch in Education, Edinburgh: No:44, 57-66*.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi [elektronik sürüm]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl/2008, Cilt: 5, Sayı: 9*. http://www.mku.edu.tr/enstituler/sosyalbilimler/yeni_sayi/03 Ozer Gelen.pdf adresinden 13 Mayıs 2009 tarihinde alınmıştır.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology, vol. 76, 569-582*.
- Gökçe, E. (2000). Yirmi Birinci Yüzyılın Öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Yıl: 25, Sayı: 270, Kasım 2000, 35-43.
- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklenenler. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 164(32), 127-141.
- Hall, R. H. (1963). The Concept of Bureaucracy: An Empirical Assesment. *American Journal sociology, 69,32-40*.
- Hall, R. H. (1972). *Proccessionalization and Bureaucratization. The Formal Organization*. New York, London:Basic Books Publishers, 143-161.
- Hoy K. W. & Miskel C. G. (1982). *Educational Administration. Theory, Research, And Practice*. New York: Random House.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri[elektronik sürüm]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık 2004, Yıl: 5, Sayı: 58*. <Http://Yayim.Meb.Gov.Tr/Dergiler/Sayi58/Ilhan.Htm>. Adresinden

12 Nisan 2009 tarihinde alınmıştır.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart 2007, Cilt:15, No:1, 73–84.*

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karip, E. (2004). Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı . Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (s. 4–38). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Keskinkılıç, S. B. (2007). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. K. Keskinkılıç (Ed.), *Yönetim Kuramları* (s.117–137). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kılıç, A. ve Acat, M. B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik ve İşe Vurukluk Düzeyi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 21–37.*

Kışlalı, A.T.(1992). *Siyaset Bilimi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Kocadağ, Y. (2001). *Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları (Yozgat İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçman, E. A. (1996). *Örgüt Mitleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Komasyon, (2002). Öğretmen Yeterlikleri. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Korkmaz, S. (1999). *Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Köyalan, A. (2004). *İngilizce Okutmanlarının Öğretme Yeterlikleri ve Sınıf İçi Sorunlarla Baş Edebilme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Lunenberg, M. (2002). Designing a Curriculum for Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education, Vol 25, no. 2(3) 264–277.*

Mansfield, R. S. (1996). Building Competency Models: Approaches for HR Professionals. *Human Resource Management, 35 (1), 7–18.*

Mardin, Ş. (1990). *Atatürk Bürokrasi ve Rasyonellik*. Türkiye'de Toplum ve Siyaset: Makaleler 1. İstanbul: İletişim Yayınları.

MEB (2001). *Çağdaş Öğretmen Profili*. MEB EARGED. Ankara: Mili Eğitim Basımevi.

- MEB Temel Eğitime Destek Programı (2005). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Ulusal Rapor.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabı_genel_yeterlikler_parça_2.pdf adresinden 13 Şubat 2009 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). *Md. 43*. Kanun No: 1739, Kabul Tarihi: 14.06.1973, Yayımlandığı Resmi Gazete Tarihi: 24.06.1973, Sayısı: 14574.
- Morris, P. (1990). Bureaucracy, Professionalization and School Centred Innovation Strategies. *International Review of Education-Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft- Unesco Institute for Education*.
- Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Oktay, C. (1997). *Siyasal Sistem ve Bürokrasi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2008). *Çağdaş Bir Okul veya Kurum Olma Sürecinde Öğretmenlik*. Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı, s.1–17, 22–23 Mart 2008, İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul Yönetiminde Bürokrasi İle Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özen, Ş. (1996). *Bürokratik Kültür 1: Yönetmelik Değerlerin Toplumsal Temelleri*. Ankara: TODAİ Yayınları, Yayın No: 272.
- Özkan, R. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Aralık 2004, Yıl: 5, Sayı: 58.
- Öztürk, C. ve Genç, V. (1997). *Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Meslekî Durumları ve Hizmet İçi Eğitimleri*, Basılmamış Bildiri, I. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, 27–29 Kasım, 1997.
- Öztürk, N. (2001). *Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saran, A. (2004). *Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma* (Kalite Odaklı Yaklaşım). Ankara: Atlas Yayınları.
- Sacı, S. (1978). *Kız Meslek Lisesi Müdürlerinin Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Seçkin, N. (1993). Kız Meslek Liselerin Gelişimini Etkileyen Yönetimsel Etkenlere İlişkin Görüşleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi I*, Kış, 109–115.
- Seçkin, Z. (2003). *Türkiye 'de Demokrasinin Yerleşmesinin Gecikmesindeki Kültürel Faktörlerin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. *Millî Eğitim Dergisi, Ocak-Şubat-Mart 2001*, (149), 2–18.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ve Meslekî Gelişim[elektronik sürüm]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık 2004, Yıl: 5, Sayı: 58*. [Http://Yayim.Meb.Gov.Tr/Dergiler/Sayi58/Seferoglu.Htm](http://Yayim.Meb.Gov.Tr/Dergiler/Sayi58/Seferoglu.Htm) adresinden 15 Nisan 2009 tarihinde alınmıştır.
- Sözer, E. (1991). *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Sunay, H. (1996). Orta Öğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirmede Üniversite Öğretiminin Önemi. *Eğitim Yönetim Dergisi (EYTEPE, Sayı:2, 279–194*.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık: 2004, Yıl: 5, Sayı: 58*.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2003). *Öğretmenliğe Giriş* (6.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 1, 235–25*.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara:PegemA Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşci, C. (2006). *İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersi Öğretiminin Yeterlik Durumu ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Temel Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- TDK (2009). Büyük Türkçe Sözlük. <http://tdkterim.gov.tr/?kelime=yeterlik&kategori=terim&hng=md> adresinden 11 Şubat 2009 tarihinde alınmıştır.
- Tezcan. M. (1983).Eğitimde Yabancılaşma [elektronik sürüm]. *Ankara Üniversitesi*

Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 16, Sayı 1. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/513/6344.pdf> adresinden 9 Nisan 2009 tarihinde alınmıştır.

- Vergin, N. (2008). *Siyasetin Sosyolojisi*(6.Basım). İstanbul: Doğan Kitap.
- Yavuz, Y. (2001). *Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, M., Köseğlü, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). *Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 9–11 Eylül, 2004.
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy And Teachers' Sense Of Power* (Doctor Of Philosophy). Virginia State University Polytechnic Institute, Blacksburg, Virginia.
- Zeytin, N. (2008). *İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme ve Okul Kültürü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Woodruff, J. B. (1983). *'The Relationship of Teacher Perceptions of The Degree of Bureaucratization and Professionalization and The Compliance with Administrative Directives'* Education, Administration. Mississippi State University.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology* (7. Ed.). The Ohio State University.
- Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, 81–96.

EKLER**EK 1: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ****T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**SAYI : B.08.4.MEM.4.64.00.09/019-
KONU : Araştırma İzni

16.05.08* 08156

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İLGİ : a) 10/01/2008 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-16 /92 sayılı yazısı.

b)17/04/2008 tarih ve B.30.2.UŞK.0.00.00.01-500 / 151 sayılı yazımız.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (a) yazılarında istinaden İlimiz Merkez ve İlçelerde yapılacak olan tez, anket ve araştırma çalışmaları sadece bir İli kapsıyorsa bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli izni verilmesi gerekmektedir denildiğinden Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığına ilgi (b) yazınız ile baş vurduğunuz Rektörlüğünüzdeki Araştırma görevlisi Yusuf GÖNÜLLÜ ile ilgili tez anket ve araştırma ile ilgili formları Müdürlüğümüze gönderilmiştir.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (a) yazılarında istinaden Rektörlüğünüzdeki Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Yusuf GÖNÜLLÜ "**Öğretmen Yeterliğinin Okuldaki Bürokratikleşmeye Etkisi**" Konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin formlarının Müdürlüğümüz Araştırma Destek Koordinatörü ve Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından inceleme yapılarak İlimizde bulunan İlköğretim okullarında anket çalışması ile ilgili komisyonumuz tarafından uygun görülmüştür.

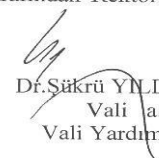
İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında anket uygulaması ile ilgili anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgili kişi tarafından anket çalışmasını tamamladıktan sonra raporunun bir (1) takım ve EK-2 formunun ilgili kişi tarafından Rektörlüğünüzce gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

EKLER :

EK-1 : Anket Formu (1 adet 4 sayfa)

EK-2 : Onay (1 sayfa)


 Dr. Şükrü YILDIRIM
 Vali a.
 Vali Yardımcısı
Millî Eğitim Müdürlüğü
UŞAKTel : 0 276 22 33 990
Faks : 0 276 22 33 989E-posta : istatistik64@meb.gov.tr
int.adres : <http://usak.meb.gov.tr>DANISMA
444 0 632
H A T T IEĞİTİME
%100
DESTEK

EK 2: ARAŞTIRMA ÖLÇEĞİ

Değerli Okul Yöneticileri,

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi, sizin ankette yer alan soruları dikkatle okuyarak içtenlikle cevaplandırmanıza bağlıdır. Anketin değerlendirme kapsamına alınabilmesi için anketteki tüm soruların mutlaka cevaplandırılması gerekmektedir. Bu nedenle lütfen anketteki hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Bu anketle sizden toplanan bilgiler sadece araştırma amaçlı kullanılacak olup kesinlikle başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

Bu araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

BÖLÜM I

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğun içerisine **çarpı (X) işareti** koyunuz.

- 1.Cinsiyetiniz : Bayan(), Bay() 4.Kıdem yılınız :
2. Medeni Haliniz : Evli(), Bekar(), Dul() 5.İdarecilikteki kıdem yılınız :
- 3.Yaşınız : 6.Bu okuldaki idarecilik kıdeminiz :
- 7.Hangi Okulda yöneticisiniz? : İlköğretim (), Ortaöğretim (), Özel İlköğretim (), Özel Ortaöğretim ()

BÖLÜM II

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden görüşünüze uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğun içine (x) **işareti** koyunuz.

- Benim görüşümü hiç yansıtmıyor :1
Benim görüşümü az yansıtmıyor :2
Benim görüşümü orta derecede yansıtmıyor :3
Benim görüşümü oldukça yansıtmıyor :4
Benim görüşümü tamamen yansıtmıyor :5

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Yönetimle çalışanlar arasında belli bir mesafe olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okul sınırlarından içeri girildiğinde tüm personel şahsi kimliklerini dışarıda bırakmalıdır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toplantılarda resmiyete önem verilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkilerde aradaki mesafe korunmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yönetimle çalışanlar arasındaki ilişkilerde belli bir resmiyet olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Velilerle görüşmelerde belirli kurallara uyulmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personelle olan ilişkilerin resmi olmasına dikkat edilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okullarda insan ilişkileri devletin ciddiyetine yakışır bir ciddiyette olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okulda ilişkiler gerçekten özel değil, resmi olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personelle sır paylaşılmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herkes yasal prosedürlere uyduğunda okuldaki işler tıkır tıkır yürür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yapılan işlerin mevzuatlara uygunluğu derecesinde sorumluluklar başarıyla yerine getirilmiş sayılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğretmenler, okul içinde ve okul dışında davranışlarını etkileyen kuralları sıkı sıkıya takip etmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hemen hemen her durumda takip edilmesi gereken standart prosedürler olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koşullar ne olursa olsun kurallara harfiyen uyulmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Her durum için ayrıntılı prosedürler belirlenmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kılık kıyafet ile ilgili kurallara uyulması titizlikle takip edilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okul kurallarına uyulması sıkı sıkıya takip edilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okul içinde ve çevresinde her şey kurallarla yapılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herkes istisnasız tüm okul kurallarına uymalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dostlarının ve tanıdıklarının terfisini desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İnsanlar terfi etmek istiyorlarsa, yönetimle iyi geçinmenin yollarına bakmalıdırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yönetimle uyumlu çalışmak yükselmek için yeterlik(liyakat)ten daha önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yönetimin onaylamadığı hiç bir iş yapılmamalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bu okulda hiç kimse kendi başına hareket etmemelidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derslerin boşa geçmemesi için, kendi branşları olmasa da, öğretmenlerin boş dersleri doldurması gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Görevde yükselmek (terfi) için mesleğindeki yeterliğe bakmak her zaman için doğru değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BÖLÜM III

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden görüşünüze uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğun içine (x) işareti koyunuz.

Hiçbir zaman :1
Nadiren :2
Bazen :3
Genellikle :4
Her zaman :5

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Okul kurallarına uyulması sıkı sıkıya takip edilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kılık kıyafet ile ilgili kurallara uyulması titizlikle takip edilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğretmenler, okul içinde ve okul dışında davranışlarını etkileyen kuralları sıkı sıkıya takip ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herkes istisnasız tüm okul kurallarına uyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okul içinde ve çevresinde her şey kurallarla yapılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hemen hemen her durumda takip edilmesi gereken standart prosedürler vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yasal prosedürlere uyulduğu için okuldaki işler tıkır tıkır yürür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koşullar ne olursa olsun kurallara harfiyen uyulur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Her durum için ayrıntılı prosedürler belirlenmiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okuldaki çalışanlar, her türlü iş için daima üstlerinden emir alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yönetimin onaylamadığı hiçbir iş yapılmaz..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okuldaki çalışanlar, verdikleri kararlar için yönetimden onay alırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İşlerin nasıl yapılacağına öncelikle yöneticiler karar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okulda kimseye kendi başına hareket etme serbestisi verilmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Görevlendirmelerde idarenin takdiri önceliklidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Her türlü işlemde önce mutlaka amirden onay alınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toplantılarda resmiyete önem verilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Velilerle görüşmelerde belirli kurallara uyulur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bu okuldaki tüm çalışanlar, birbirleriyle olan ilişkilerinde ciddiyeti elden bırakmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğretmenler öğrencilerle muhatap olurken aralarına belli bir mesafe koyarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okul sınırlarından içeri girildiğinde tüm personel şahsi kimliklerini dışarıda bırakır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okulda ilişkiler gerçekten özel değil, resmidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personelle olan ilişkilerimin resmi olmasına dikkat ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yönetimle iyi geçinen insanlar daha kolay terfi ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yönetimle uyumlu çalışanlar daha kolay yükselirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dostlarımla ve tanıdıklarımla terfisini desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yapılan işlerin mevzuatlara uygunluğu oranında sorumluluğun başarıyla yerine getirildiğini kabul ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bir işin neticesinin ne olduğundan ziyade, onun prosedürlere uygun yapıp yapılmadığına bakarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğretmenler boş vakitlerinde okulun büro işlerini de yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derslerin boşa geçmemesi için, kendi branşları olmasa da, öğretmenler boş derslere girerler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BÖLÜM IV

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden görüşünüze uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğun içine (x) işareti koyunuz.

- Öğretmenlerin hemen hiç biri bu yeterliğe sahip değildir :1
 Öğretmenlerin çok azı bu yeterliğe sahiptir :2
 Öğretmenlerin yaklaşık yarısı bu yeterliğe sahiptir :3
 Öğretmenlerin çoğunluğu bu yeterliğe sahiptir :4
 Öğretmenlerin hemen hepsi bu yeterliğe sahiptir :5

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Konu alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde güvenle öğretebilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema) uygun biçimde kullanabilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerde yaygın biçimde gözlenen eksik ve yanlış gelişmiş kavramları fark etme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin konuya ilişkin sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin öğrenmelerini etkileyeceğini anlama yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konu alanının öğretim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konu alanı ile ilgili özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konu alanı ile ilgili bilgi teknolojilerinden yararlanma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konu alanı ile ilgili sağlık ve güvenlik önlemlerini alma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amaçları ve hedef davranışları açık biçimde ifade etme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hedef davranışları gerçekleştirmeye yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenleme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hedef davranışlara uygun araç-gereç ve materyal seçme, hazırlama yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin kişisel, ruhsal, etik, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunacak etkinlikleri planlama yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İşlenen konuyu önceki ve sonraki konularla ilişkilendirme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencileri güdeleyici hazırlık etkinliklerini sunma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konuyu öğrencilerin düzeyine uygun bir biçimde sunma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uygun araç-gereç ve materyal kullanma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zamanı etkili biçimde kullanma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarıyla ilişkilendirecek fırsatlar yaratma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Özetleme ve uygun dönütler verebilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin katılımını sağlayacak etkinlikler uygulama yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimini belirleme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ders başında derse uygun bir giriş yapabilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derse ilgi ve dikkati çekebilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama ve sürdürme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dersi amacına uygun ve güvenli biçimde sürdürme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilere davranışlarına ilişkin dönüt verme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BÖLÜM IV' ün devamı

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ödül ve yaptırımları uygun ve etkili biçimde kullanma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ders sonunda dersi toparlayabilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anlaşılır açıklamalar yapma ve yönergeler verme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sınıf içinde etkili iletişimi sağlama yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okul yöneticileri, meslektaşları, diğer okul personeli, veliler ve ilgili eğitim kuruluşlarıyla iletişim kurma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ses tonunu etkili biçimde kullanma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanma (duruş, mimikler, el, kol hareketleri, vb.) yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mesleğiyle ilgili özgüvene sahip olma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin düzeylerine uygun, konuya ilgilerini çekecek farklı sorular sorma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve sonuçları öğrencilerin gelişmesini sağlayacak önerileri içeren dönütlerle birlikte verme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yapılan etkinliklerin (sınav, ödev, gözlem) ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutma, sonuçlarını düzenli aralıklarla öğrenciye bildirme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede sürekliliğin önemini kavrama ve uygulama yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Başarısız öğrencilerin sorunlarının çözümünde deneyimli öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencinin akademik gelişimini ulusal notlandırma ölçütlerini kullanarak değerlendirme yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okul etkinliklerine katılma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma yeterliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>