

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM PARADİGMALARINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Elif ŞAHİN

KOCAELİ 2015

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM PARADİGMALARINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Elif ŞAHİN

DANIŞMAN: Prof. Dr. Cevat CELEP

KOCAELİ 2015

Elif Şahin tarafından hazırlanan "Okul Yöneticilerinin Yönetim Paradigmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı :

İmzası

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Cevat CELEP



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Nejat İRA



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Zeynel KABLAN



Sınav Tarihi: 23 / 06 / 2015

Enstitü Yönetim Kurulunun Onay Tarih ve No: 02 / 07 / 2015 / 13

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince engin bilgisini, desteğini ve anlayışını hiçbir zaman esirgemeyen; her zaman daha iyisini yapabileceğim konusunda beni cesaretlendiren tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Cevat Celep'e,

Yüksek lisans eğitimimizde değerli bilgileriyle bize yol gösteren çok değerli Hocalarıma,

Yüksek lisans programına başladığım anlardan beri sevinçli ve üzüntülü zamanlarımda hep yanımda olan, samimi görüşlerini paylaşıp bana yol gösteren ve stresli zamanlarımda beni hiç yalnız bırakmayan sevgili arkadaşlarım Esra Özcan ve Nevin Avcı'ya,

Yüksek lisans tezimi tamamlayabilmem için uygulamalarıma gönüllü katkılarından dolayı öğretmen arkadaşlarıma ve okul yöneticilerine teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştiren ve her zaman başarılı olacağıma inanan, eğitimim süresince bana sabır gösteren ve destek veren anneme, babama ve kardeşime bir kez daha teşekkür etmek isterim.

Kocaeli, Ocak, 2015

Elif ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
KABUL VE ONAY SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
İÇİNDEKİLER	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
ŞEKİLLER ve TABLOLAR LİSTESİ	VII
1. BÖLÜM:GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Sayıtlar	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Tanımlar	6
2. BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI	8
Paradigma Kavramı	8
Eğitim Yönetimi Açısından Paradigmalar	10
Pozitivist Paradigma	12
Pozitivist Paradigmanın Eğitim ve Eğitim Yönetimine Yansımaları	15
İçsel Liderlik	16
İçsel Liderliğin Güçlü Yönleri	17
İçsel Liderliğin Zayıf Yönleri	17
Pozitivist Paradigmanın Sınırlılıkları	18
Modern Paradigma	18
Modern Paradigmanın Eğitim ve Eğitim Yönetimine Yansımaları	21
Birleştirici Liderlik	22
Modern Paradigmanın Sınırlılıkları	24
Postmodern Paradigma	24
Postmodern Paradigmanın Eğitim ve Eğitim Yönetimine Yansımaları	25
Eğitim Yönetiminin Çoklu Paradigması	29
Ekonomik Boyut	32

Pedagojik Boyut	33
Politik Boyut	35
Kültürel Boyut	37
Postmodern Eğitim Liderliği/ Geleceğin Liderliği	39
Postmodern Paradigmanın Sınırlılıkları	45
3. BÖLÜM: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	49
Araştırma Yöntemi	49
Araştırma Modeli	49
Evren ve Örneklem	49
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	55
Verilerin Analizi	61
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	62
Okul Yöneticilerinin Paradigmaları Ölçeğine ve Boyutlarına İlişkin	
Betimsel İstatistikler	62
Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigma Algılarının Boyutlar Bazında	
Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi	69
Cinsiyet Değişkenine Göre	69
Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre	74
Yaş Değişkenine Göre	79
Eğitim Durumu Değişkenine Göre	84
Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre	89
Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre	94
Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigmada Boyutlar Arasındaki İlişkiler	100
5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	104
Sonuçlar	104
Öneriler	107
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	107
Uygulamacılara Yönelik Öneriler	108
KAYNAKÇA	110
EKLER	115
EK I. Okul Yöneticilerinin Paradigmaları Ölçeği	115

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin okul yönetimi ve liderlikte en çok hangi paradigmaya sahip olduklarını belirlemektir. Bu paradigmlar; pozitivist, modern ve postmodern paradigma olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya dönük; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin paradigmasıyla ilgili görüşleri alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmada, Kocaeli ili Darıca ilçesinde görev yapan öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen, ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel boyuttan oluşan okul yöneticilerinin paradigmaları ölçeği uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinin paradigmalarına ilişkin araştırmaya katılanların görüşleri aritmetik ortalamayla incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin paradigmalarıyla ilgili maddelere verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için t-testi; eğitim, hizmet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir; öğretmenler, okul yöneticilerinin pozitivist paradigmaya oranla daha çok modern ve postmodern paradigmaya sahip olduklarını ifade etmektedir. Ekonomik ve politik açıdan yönetim anlayışında modern, pedagojik ve kültürel açıdan yönetim anlayışında postmodern paradigma hakimdir.

Araştırmaya katılan erkek katılımcıların, kadın katılımcılara oranla ekonomik ve politik yönden okul yöneticileri için postmodern paradigma algıları daha yüksektir. Okul türüne göre ise ortaokul öğretmenlerinin, ilkokul ve lise öğretmenlerine oranla okul yöneticileri için postmodern paradigma algıları daha düşüktür. Yaş değişkenine göre, 20-30 yaş arası öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere oranla okul yöneticileri için postmodern paradigma algıları daha düşüktür.

Anahtar Kelimeler: Paradigma, Pozitivist Paradigma, Modern Paradigma, Postmodern Paradigma

ABSTRACT

The Opinions of Teachers About Administration Paradigms of School Principals

The aim of this research is to determine which paradigm is used most by school principals in school administration and leadership. These paradigms were classified as “positivist”, “modern” and “postmodern”. According to the classification, the opinions of teachers who work at primary, secondary and high schools, about administration paradigms of school principals were taken into account and analysis was made.

This research is a descriptive one. In this research, “the paradigms of school principals” questionnaire, consisting of economical, pedagogical, political and cultural dimensions, developed by the researcher was applied to the teachers who work in Darıca/Kocaeli.

The SPSS (Statistical Package for Social Sciences) was used to analyze the data gathered by the research instruments. The arithmetic means were found in order to determine the level of the opinions of the research participants about the paradigms of school principals. In order to determine whether or not there have been any differences among the teachers’ answers for each item about the paradigms of school principals, according to sex variable, the t-test was used. In order to determine whether or not there have been any differences among the teachers’ answers for each item about the paradigms of school principals, according to education, experience and age variables, the variance (ANOVA) analysis was used.

The findings of the study can be summarized as follows. Teachers express that School principals have modern and postmodern paradigms rather than positivist paradigm. Modern paradigm is dominant in economical and political administration while postmodern paradigm is dominant in pedagogical and cultural administration.

Among the research participants, the postmodern paradigm perception of male participants for their school principals in economical and political administration is more than female participants. According to the ‘school type’ variable, the postmodern paradigm perception of secondary school teachers for their school principals was found lower than primary and high school teachers. According to the “age” variable, the postmodern paradigm perception of the teachers between 20 and 30 for their school principals was found lower than those who are in other age groups.

Key Words: Paradigm, Positivist paradigm, modern paradigm, postmodern paradigm

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL	Sayfa No
1 Geçmişteki Eğitim Yönetimi Paradigması	15
2 Bugünün Eğitim Yönetimi Paradigması	22
3 Geleceğin Eğitim Yönetimi Paradigması	26
4 Cinsiyete İlişkin Pasta Grafiği.....	50
5 Okul Türüne İlişkin Pasta Grafiği	51
6 Yaşa İlişkin Sütun Grafiği	52
7 Eğitim Durumuna İlişkin Sütun Grafiği	53
8 Toplam Hizmet Süresine İlişkin Sütun Grafiği	54
9 Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin Sütun Grafiği	55

TABLÖLER LİSTESİ

TABLÖ	Sayfa No
1 Eski ve Yeni Yönetim Modelleri	10
2 Deneysel Pozitivist Teorinin Yararları ve Problemleri	14
3 Öğrenmede Paradigma Kayması	27
4 Eğitimde Paradigma Değişimi: Eğitim Çevresi ve Eğitimin Amaçları	28
5 Eğitim Yönetiminin Çoklu Paradigması	31
6 Rehberlik ve Liderlik İçin Pedagojik Bilgi	34
7 Pedagojik Modellerin Değişmesinde Yeni Talepler	34
8 Liderlik Davranışları	36
9 Okul Liderleri İçin Standartlar	43
10 Liderler İçin Çıkarımlar	44
11 Öğrenmede Liderliğin Üç Paradigması	45
12 Cinsiyete İlişkin Frekans Dağılımı	50
13 Okul Türüne İlişkin Frekans Dağılımı	50
14 Yaşa İlişkin Frekans Dağılımı	51
15 Eğitim Durumuna İlişkin Frekans Dağılımı	52
16 Toplam Hizmet Süresine İlişkin Frekans Dağılımı	53
17 Okulda Geçen Hizmet Süresine İlişkin Frekans Dağılımı	54
18 Ekonomik Boyuta İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları	57
19 Pedagojik Boyuta İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları	58
20 Politik Boyuta İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları	59
21 Kültürel Boyuta İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları	60
22 Ekonomik Boyuta İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Sıra Değerleri	62
23 Pedagojik Boyuta İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Sıra Değerleri	63
24 Politik Boyuta İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Sıra Değerleri	66
25 Kültürel Boyuta İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Sıra Değerleri	68
26 Pozitivist Paradigma Algısının Cinsiyete Göre İncelenmesi	70
27 Modern Paradigma Algısının Cinsiyete Göre İncelenmesi	71
28 Postmodern Paradigma Algısının Cinsiyete Göre İncelenmesi	72

29	Pozitivist Paradigma Algısının Okul Türüne Göre İncelenmesi	74
30	Modern Paradigma Algısının Okul Türüne Göre İncelenmesi	76
31	Postmodern Paradigma Algısının Okul Türüne Göre İncelenmesi	77
32	Pozitivist Paradigma Algısının Yaşa Göre İncelenmesi	79
33	Modern Paradigma Algısının Yaşa Göre İncelenmesi	81
34	Postmodern Paradigma Algısının Yaşa Göre İncelenmesi	83
35	Pozitivist Paradigma Algısının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	85
36	Modern Paradigma Algısının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	86
37	Postmodern Paradigma Algısının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	88
38	Pozitivist Paradigma Algısının Toplam Hizmet Süresine Göre İncelenmesi	90
39	Modern Paradigma Algısının Toplam Hizmet Süresine Göre İncelenmesi	92
40	Postmodern Paradigma Algısının Toplam Hizmet Süresine Göre İncelenmesi	93
41	Pozitivist Paradigma Algısının Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre İncelenmesi	95
42	Modern Paradigma Algısının Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre İncelenmesi	97
43	Postmodern Paradigma Algısının Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre İncelenmesi ..	99
44	Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigmada Boyutlar Arasındaki İlişkiler	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve araştırmada geçen önemli tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Son yıllarda hem yerel hem uluslararası topluluklarda teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenmedeki ilerlemeleri içeren küreselleşmede hızlı gelişmeler yer almaktadır. Bu gelişmelerin, bireylerin gelecekteki gelişmeleri üzerinde uzun süreli etkileri olmaktadır ve bu durum bireyleri hızlı değişimlere uyum sağlayabilecek yeteneklere sahip olma konusunda zorlamaktadır. Böyle bir sosyal ve küresel bağlam içerisinde, insan doğasından teknolojik, sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve öğrenen bir birey olması beklenmektedir. Eğitim sistemini bu değişimlere uyumlu hale getirebilmek için yeni paradigmlar benimsenmiştir.

Öncelikle bilimdeki değişim ve yeni oluşumları anlayabilmek için paradigma kavramını açıklamak gerekmektedir. Paradigma sözcüğü Yunanca kökenli olup; model, kuram, algı, varsayım, referans anlamındadır (Covey, 1998, s.18). Paradigma kavramına bilimsel popülerite kazandıran, Amerikalı bilim felsefecisi Thomas Kuhn olmuştur (Şimşek, 1997, s.5). Kuhn'a göre paradigmanın iki anlamı vardır. Birincisi, bilim adamlarının bir kuramı paylaşması, geçerliliğini kabul etmesidir. İkincisi, sorunlara çözüm bulmaya çalışan model veya örneklerdir (Kuhn, 1982, s.239-254).

Her paradigma belli bir sorunlar dizisine çözüm olarak geliştirildiği için, sorunlar çözüldükçe ve mevcut paradigma içerisinde yeni sorunlar başladıkça egemen paradigma yavaş yavaş etkisini kaybetmeye başlar. Egemen olan paradigma düşüşe geçmeye başlar, ancak bu düşüşün fark edilmesi kolay olmaz. Sorgulamaların başlaması, eleştirilerin ve tartışmaların artması, yeni arayışların ortaya çıkması ve yeni çözüm yollarının önerilmesi paradigma değişimini başlatır. Yeni kurallar, birikmiş sorunlara etkili çözümler üretmeye başlar ve yeni paradigma eski paradigmayla yer değiştirme sürecine girer (Şimşek, 1997, s.10).

Şimşek'e göre paradigmatic değişim yedi aşamadan oluşmaktadır: Normal dönem, anomali dönemi, tetikleyici olaylar, kriz dönemi ve alternatif paradigmaların ortaya çıkması, yeni paradigmaların seçilmesi, geçiş dönemi ve yeni normal dönem. Bu aşamalar şöyle açıklanabilir (Şimşek, 1997, s.24):

1.Normal Dönem. Normal dönemde, bir paradigma, ilgili sosyal sisteme tam egemenlik sağlar. Bu paradigma, bireyin ve toplumun sorunlarına yeterli yanıtlar üretecek güçtedir. Egemen paradigma sorunlara yeterli çözümler üretebildiğı için sorgulanamaz derecede güçlüdür. Değişim yavaş ve aşamalıdır. Dönüşümden ziyade çevresel değişimlere uyum vardır ve sistemin geleceğı kestirilebilir.

2.Anomali (Sorunsallar) Dönemi: Kuhn'un anomali olarak adlandırdığı bazı sorunlar, var olan paradigma içinde çözülemez. Sistem içerisindeki sorunlar giderilmedikçe, eleştiri, hoşnutsuzluk ve çatışma artar. Sistem içinde yer alan ve özellikle de sisteme egemen olan gruplar, bu durumun geçici olduğuna inanırlar. Bu grupların mevcut paradigmaya inançları, yenilik arayışlarını engeller niteliktedir. Sistemde yapay bir düzen egemen kılınmaya çalışılır.

3.Tetikleyici Olaylar: Normal dönemlerde sıradan ve alışılmış uygulamaların büyük yankılara neden olması, mevcut paradigmanın tehlikede olduğunun ve sorgulanması gerektiğinin en önemli göstergesidir. Sorgulamanın küçük olaylardan başlayarak yapılması, kriz döneminin başlamasına yol açar. Anomali aşamasından kriz aşamasına geçiş rastgele olaylar tarafından ateşlenir. Bu olaylar, mevcut paradigmanın artık yeterli olmadığı yönünde somut kanıtlar sunar, bir şeylerin yanlış olduğu konusunda toplum ve grup üyeleri arasında şüphelerin artmasına neden olur.

4. Kriz Dönemi ve Alternatif Paradigmanın Ortaya Çıkması: Kriz döneminde, sistemdeki dengeler bozulur. Alışılmış değer, norm ve davranış kalıpları, yeni ve eskinin karışmasından kaynaklanan bir düzensizlik durumuna düşer. Eski paradigma ilkelerini savunanlar ile yeni şeyleri denemeye başlayan gruplar arasında çatışmalar artar. Sistem bir dinamizm, düzensizlik ve karmaşa içerisinde.

5.Yeni Paradigmanın Seçilmesi: Paradigmalarından bir tanesi, mevcut sorunlara örnek strateji ya da davranış yoluyla etkili çözümler bulmaya başlar. Bu etkililik sistem içindeki diğer bireylerin ilgisini çeker. Bu paradigmayı savunanların, sistem içindeki etkili grup ve odakları yanlarına almaları gerekmektedir. Bir paradigma ne kadar güçlü olursa olsun, sistem içindeki

etkili grup ve odakların desteğini almıyorsa, gelecek dönemlerde sisteme egemen olma gücünü önemli ölçüde kaybedebilir.

6.Geçiş Dönemi: Bir paradigmanın eski paradigmaya egemen olması sürecinde, başlangıçta eski ve yeni paradigmaların davranış kuramları ve davranış örnekleri bir süre bir arada bulunacaktır. Eski ve yeninin çatışması, yeni paradigmanın tam egemenlik kurmasına kadar devam edecektir.

7.Yeni Bir Normal Dönem: Yeni paradigmanın üyelik oranı sistemde çoğunluğa ulaştığında geçiş dönemi bitmiş, normal dönem başlamıştır. Sistem, yeni paradigma yoluyla sorunları etkili bir şekilde çözmeye başlar. Sistemdeki dinamizm, kargaşa ve düzensizlik yavaş yavaş yerini dengeye ve düzene bırakır.

Toplum ve toplumda bulunan örgütler farklı yaklaşımlarla ve bakış açılarıyla incelenmeye ve açıklanmaya başlanmıştır. Bu incelemeler ve açıklamalar, örgüt yönetimlerini ve yöneticilerini farklı sınıflandırmayı beraberinde getirmektedir. Bu sınıflamaları paradigmatik sınıflandırma olarak ele alabiliriz. Bu çalışmada, yönetim paradigmalarının eğitim ve eğitim yönetimine yansımaları ve okul liderliğindeki etkileri pozitivist, modern ve postmodern olarak incelenmiştir.

Eğitim yönetimi sürecinin asıl amacı, öğrenenlerin öğrenme yeteneği kazanmalarına yardım etmek ve onlarda davranışsal değişim yaratmaktır. Geçmişteki eğitim yönetimi paradigması(pozitivist paradigma), sadece bilginin aktarılmasına dayalıydı. Bugünün eğitim yönetimi paradigması(modern paradigma), öğrenenler arasında veya öğrenenlerle öğretene arasında çift yönlü iletişimi gerektirmektedir. Bu bağlamda, geleceğin eğitim yönetimi paradigması(postmodern paradigma), ilerleyen teknolojiyle birlikte bilgi temeli gerektirmektedir ve öğrenenlerin rolleri ve öğretene rolleri öğrenme süreci için eşit şekilde önem arz etmektedir. Günümüzün eğitsel çevresinde eğitim yöneticilerini ilgilendiren bazı paradigmatik değişiklikler söz konusudur (Sigri, 2010, s.205):

- Teknik ve kurallara dayalı temelden sezgisel, birbiriyle ilişkili ve kavramsal temele,
- Olaya yönelik paradigmadan sistemsel düşünmeye ve uygulamaya,
- Örgütlerde hiyerarşilerden birbirine bağlı görev gruplarına,

- Dogmatik kuralları takip etmekten, geleneksel olmaktan ve düşük risk almaktan liderleri cesaretlendirmeye ve risk alabilen liderler yaratmaya,
- Bilgi yetersizliğinden aşırı bilgi yüklenmesine,
- Dikey tek yönlü iletişimden iletişimde birlikte çalışılabilir ağlara,
- Açıkça tanımlanmış görevlerden açık uçlu projelere,
- Tahmin edilebilir tempodan artan görevsel tempoya,
- Tek yönlü etkinliklerden çok uluslu ve ortak etkinliklere doğru bir değişim söz konusudur.

Okul liderliğinin içeriği, eğitim reformlarıyla birlikte okulları yeniden yapılandıran çeşitli yönelimler doğrultusunda son yirmi yıldır hızlı bir şekilde değişmektedir. Makro seviyede, eğitim reformlarının başlıca eğilimleri, yeni bir ulusal vizyon ve okullar için yeni amaçlar oluşturmayı, eğitim sistemini farklı seviyelerde yeniden yapılandırmayı, piyasayı takip etmeyi, özelleştirmeyi ve okul eğitimini çeşitlendirmeyi içermektedir. Orta seviyede, eğitim ve yönetimde veli ve çevre katılımını arttırmak göze çarpan bir eğilimdir. Özel seviyede, başlıca eğilimler; öğretmen kalitesini ve hayat boyu profesyonel gelişimi arttırmayı, yerinden yönetim ve okula dayalı yönetimi uygulamayı, eğitim kurumlarında eğitimin kalitesini, standartlarını ve hesap verebilirliği arttırmayı içerir. İşlevsel seviyede, başlıca eğilimler öğrenme ve öğretmede bilgi ve iletişim teknolojisini kullanmayı, yönetimde yeni teknolojileri uygulamayı ve öğrenme, öğretme ve değerlendirmede paradigma değişimi yaratabilmeyi içermektedir (Cheng, 2009, s.2).

Gerek yurt dışında gerek yurt içinde yönetim paradigmaları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında toplumsal etkisi geniş olan eğitim alanında yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bilim ve teknolojinin hızlı gelişimiyle toplumun yapısı değişmekte, bu değişimler eğitim sistemlerine de yansımaktadır. Bu değişimlere uyum sağlayabilmek için yönetim paradigmalarının incelenmesi ve okul yöneticileri için açıklanması önemli görülmüş, bu araştırmanın yapılmasında belirleyici olmuştur.

Bu genel çerçevede doğrultusunda bu araştırmanın problemini, okul yöneticilerinin yönetim paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin saptanması oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Kocaeli İli Darıca ilçesinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin yönetim paradigmalarına ilişkin ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın alt amaçları ise şu sorulara cevap bulmaya yöneliktir:

1. Okul yöneticilerinin pozitivist, modern ve postmodern yönetim paradigmalarına göre; yönetim paradigmalarının alt boyutlarına (ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel) ilişkin öğretmen görüşleri ne düzeydedir?

2. Yönetim paradigmalarının alt boyutlarına (ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel) yönelik okul yöneticilerinin pozitivist, modern ve postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalıştıkları okul türü, hizmet yılı ve görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin pozitivist, modern ve postmodern yönetim paradigmalarına ait alt boyutlar (ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel) arasındaki ilişkiler ne düzeydedir?

Araştırmanın Önemi

Son yirmi yılda üç paradigma reformunun eğilimleri, eğitimde liderliğin gelişmesi için yönelimlerin pozitivist ve modern liderlikten postmodern liderliğe doğru olması gerektiğini göstermektedir. Yönetimde üç paradigmanın detaylı incelenmesi; eğitimciler, liderler, araştırmacılar ve yasa yapıcılar için yeni kapsamlı bir çerçeve sunması ve araştırmaların ötesinde eğitimde yeni öğrenme biçimi ve paradigma değişimi için liderliği geliştirmesi beklenmektedir.

Okul liderliğinde üç paradigmanın karşılaştırmalı incelenmesi, liderlikle ilgili temel özellikleri ve dinamikleri anlamak için daha geniş ve daha derin bir bakış açısı sunabilir. Aynı zamanda, içsel liderliği, birleştirici liderliği ve geleceğin liderliğini içeren bir araştırma eğitim reformlarının karmaşıklığını anlamak için daha kapsamlı bir tablo sunabilir ve bulgular öğrenmede yeni paradigma için liderlik uygulamalarında ve politika oluşturmada etkili olabilir.

Sayıtlılar

1. Araştırmada, örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Katılımcıların, veri toplama aracındaki soruları doğru ve gerçekçi yanıtladıkları varsayılmıştır.
3. Kullanılan ölçeğin okul yöneticilerinin yönetim paradigmalarını ve öğretmenlerin yönetici paradigmalarına ilişkin görüşlerini ölçmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Kocaeli İli Darıca ilçesinde 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Öte yandan, elde edilecek bilgiler kişisel bilgi formu ve okul yöneticilerinin paradigmaları ölçeği ile sınırlıdır. Çalışmanın eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin paradigmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi üzerine yapılan ilk çalışma olduğu düşünüldüğünde ileride farklı örgütlerde ve yerlerde yapılacak olan araştırmalarla birlikte çıkacak olan sonuçların daha anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Tanımlar

Paradigma: Değerler dizisi, örnek anlamında (<http://www.tdk.gov.tr>). Belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bilgi dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir modeldir (Kuhn, 1982, s.123). Buna göre bu araştırmada paradigma, kuram, model ve yaklaşımları kapsayan dünya görüşünü ifade etmektedir.

Pozitivist Paradigma: Hiyerarşiyi, nesnelliği, geleceğin belirliliğini ve önceden kestirilebilirliğini, mükemmel bilginin olabileceğini, nedensel ilişkiyi, genellenebilirliği, nicelliği ve her şeyin gözlemle açıklanabileceğini savunan dünya görüşü (Dalin, 1998,s.32; Cheng, 2009, s.9). Bu araştırmada pozitivist paradigma; sadece resmi kurallara ve hiyerarşiye bağlı, sonuç veya çıktı odaklı dünya görüşüdür.

Modern Paradigma: Alternatifler arasından mantıklı bir şekilde doğru olanı seçme ve sabit ve bağlı bir örgüt yaşamını inşa etme yeteneğini savunan dünya görüşü (Lewis ve Kelemen,

2002, s.255). Bu araştırmada modern paradigma; kaliteyi arttırmak için çevreyle ilişkilere ve insan ilişkilerine önem veren rekabetçi dünya görüşüdür (Cheng, 2009, s.17).

Postmodern Paradigma: Yaratıcılığı, hayal gücünü ve vizyon gerçekleştirmeyi önemseyen, bilgi temelini merkeze alan, öğrenmede bireyselliği, yerelliği ve evrenselliği hedef alan, çoklu zekaya göre firsatlar sunan dünya görüşüdür (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.15; Cheng, 2009, s.26; Sigri, 2010, s.207).

BÖLÜM II

ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde paradigma kavramının anlamı, eğitim yönetimindeki paradigmalar tartışılmıştır. Yönetim paradigmaları; pozitivist, modern ve postmodern paradigma olmak üzere üç genel başlık altında incelenmiştir. Bu paradigmaların eğitime ve eğitim yönetimine yansımaları değerlendirilmiş, okul liderlerinin bu paradigmalara ilişkin rollerine ve üç paradigmanın da olası sınırlılıklarına değinilmiştir.

Paradigma Kavramı

Paradigma kavramının kullanımı bilim felsefecisi Thomas Kuhn ile yaygınlaşmıştır. Paradigmalar, bazı bilimsel bilgi ve gerçeklere ve bir inanç sistemine dayalı düşünce yapısıdır. Paradigmalar, dünyamızı anlama ve açıklama biçimidir. Karmaşık bir davranışı, belli açıklamalarımıza dayalı algılama, düşünme ve gerçekleştirme şeklimizdir (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.11). Barker (1992, s.32): “Kurallar ve düzenlemeler (yazılı veya yazılı olmayan) bütünü olan bir paradigmanın iki işlevi vardır: (1) Sınırları koyar veya tanımlar; (2) Başarılı olmak için sınırların içerisinde nasıl davranman gerektiğini sana söyler.” Biz dünyayı paradigmalarımızla görürüz. Bir paradigmayla insanlara mükemmel bir şekilde görünür, mükemmel bir şekilde açık olan; farklı bir paradigmayla oldukça görünmez olabilir (Barker, 1992, s.86).

En basit haliyle, bir paradigma bir şeyin işlediği kurallar bütünüdür. Bir örgütün paradigması değiştiği zaman örgütün işleme şekli de değişir. Bu değişim genellikle karışıklıkla, kargaşa ve kaosla sonuçlanır, çünkü değişimler var olan teoriyi ve mevcut durumu çarpıcı bir şekilde bozar. Kuralların, teorinin veya paradigmaların değişimi dünyayı anlama şeklimizde önemli bir değişimin ilk işaretidir (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.11).

Kuhn’a göre paradigma, aynı bilimsel alana ait insanlar tarafından paylaşılır ve oturmuş bir bilim kendi geçerli çalışması için standartlar belirleyen tek bir paradigma tarafından yönetilir. Kuhn (1962) paradigma doğasının tanımında aynı zamanda aynı alanda iki veya daha fazla paradigmayla çalışmanın ne kadar problemli olduğunu söyler. Yine Kuhn’a göre (1996, s.176) paradigma, bilimsel bir topluluğun üyelerinin paylaştığı şeydir ve diğer taraftan

bilimsel bir topluluk bir paradigmayı paylaşan insanlardan oluşur. Bir paradigma değişimi meydana geldiği zaman tüm bilimsel topluluk yeni kurallar ve yeni yapılarla araştırma yapma şeklini değiştirmek zorundadır. Bu değişim zorlayıcı ve sıkıntılı bir süreçtir. Bu yüzden paradigma değişiminden olabildiğince sakınılır ve Kuhn'a göre bu değişim sadece paradigma bir kriz durumuna girerse yaşanır (Örneğin mevcut paradigma çözüm üretmek için kullanılamıyorsa) (Hausstatter, 2004, s.367-368).

Paradigmaları, sosyal bilimlerde ve eğitim gibi sosyal uygulamalarda yeteri kadar anlayabilmek için aşağıdaki maddeleri içerecek şekilde çoklu yönde düşünmek gerekir (Wrigley, 2008, s.132):

- Paradigmaları birbirine bağlayan oluşumlar ve ilişkiler/kuvvetler
- Modeller ve teoriler
- Geçerli problemler ve makul çözümler
- Metotlar ve araçlar
- Politik çerçeveler
- Etik düşünceler.

'*Politik*' diyerek bir paradigmanın bazı perspektifleri ve ilgileri diğerlerinden daha ayrıcalıklı ele alması veya yetkinin önemli farklılıklarını görmezden gelmesi kastedilmiştir. '*Etik*' ise hem araştırmacının hem uygulayıcının (örneğin, yöneticinin veya müdürün) uygulamanın teknik yargılamalarına karşın ahlaki değerlendirmedeki sorumluluğuna göndermedir (Wrigley, 2008, s.132).

Bilginin belirsiz oluşunun ve esnekliğinin farkındalığı sosyal bilimlerde gittikçe göze çarpmaktadır. Bu durum 'paradigma tartışmasında' da açıktır. Kuhn (1962) çeşitli tanımlar yapmış olmasına rağmen bir paradigmanın dünya görüşü olduğunu özellikle vurgulamıştır. Yine, bir paradigma dünyanın nasıl incelenmesi gerektiğine dair tutarlı varsayımlar sunmaktadır. Daha sonraki bilim adamları Burrell ve Morgan (1979) ve Donaldson (1998), çoklu ve birlikte var olan paradigmatları ayırt etmek için varsayımlar yaratmıştır, paradigma hakimiyeti hakkında tartışma başlatmışlardır. Postmodernistler tartışmayı derinleştirmiştir (Lewis ve Kelemen, 2002, s.251-252).

Bütün bilim alanlarında hızla görülmeye ve yaygınlaşmaya başlayan paradigma, eğitim bilimleri alanına da girmiş ve birçok bilim insanı, eğitim teori ve modellerini açıklarken görüşlerini, belirli paradigmalar etrafında sınıflandırmışlardır. Özellikle eğitim yönetimi paradigmatik bir sınıflandırmaya uygundur.

Eğitim Yönetimi Açısından Paradigmalar

Paradigma, genellikle örgüt amaçları ve stratejileri gibi olgular hakkında teori yaratmada zihinsel ve mantıklı dayanaklar olarak görülmektedir. Bir araştırmacının, bir yöneticinin veya bir öğretmenin bilinçli veya bilinçdışı paradigmatik kökleri o kişinin gerçekçilik, yaratıcılık ve öğrenmeye karşı açıklık imajını etkileyecektir (Strand ve Tjeldvoll, 2003,s.362).

Paradigmalar, yönetim hakkında önemli fikirlerin nasıl kavramsallaştırıldığı ve dönüştürüldüğü hakkında genel bir bakış sağlar. Paradigmalar, bir şeyin nasıl işlediğini gösteren ana unsurları tanıtır (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.9).

Tablo 1’de eski yönetim ve yaklaşımları ile yeni yönetim ve yaklaşımları belirtilmiştir (McAdam ve McCreedy, 1999, s.99, Aktaran: Celep ve Çetin, 2014, s.92).

Tablo 1

Eski ve Yeni Yönetim Modelleri

Yeni Model	Eski Model
✓ Örgütsel öğrenme	✓ Örgütsel disiplin
✓ Erdemli birimler	✓ Hiyerarşik birimler
✓ Esnek örgütler	✓ Katı örgütler
✓ Yönetim önderleri	✓ Yönetim yöneticileri
✓ Açık iletişim	✓ Biçimi bozuk iletişim
✓ İç yeterlikler ürün gelişimini sağlar.	✓ Stratejik iş birimleri ürünlerin gelişimini sağlar.
✓ Stratejik öğrenme kapasiteleri yaygındır.	✓ Stratejik öğrenme örgütün zirvesinde meydana gelir.
✓ Örgütte, üyelerinin çoğunun güvenilir olduğu varsayılır.	✓ Örgütte, üyelerinin çoğunun güvenilir olmadığı varsayılır.
✓ Örgütte, üyelerinin çoğuna yetki verilir.	✓ Örgütte, üyelerinin çoğuna yetki verilmez.
✓ Örgütte, üyelerinin sözsüz ve yerel bilgileri başarıda en önemli etmendir ve yaratıcılık kendi yetkisini yaratır.	✓ Örgütte, üyelerinin sözsüz ve yerel bilgileri yönetsel yetki ile disiplin altına alınmalıdır.

Kaynak: McAdam,R. ve McCreedy, S. (1999). A Critical Review of Knowledge Management Models. The Learning Organization, 6(3), 91-101.

Elbette ki eğitim yönetimi; bilginin, uygulamanın, politikanın, etiğin, geleneklerin ve yeni vizyonların bir karışımıdır. Hiç kimsenin bakış açısı veya yaklaşımı uygulamacılar için kesin ve evrensel bir açıklama sağlayamaz. Ancak, bu çeşitli bakış açılarını anlayarak büyük yarar sağlanabilir. Zor kısım, eğitim örgütlerinin işleyişini ve eğitimin çıktılarını geliştirmek için farklı bakış açılarını, değerlerini ve yaklaşımlarını bütünleştirme yollarını bulmaktır (Donmoyer, 1999).

Eğitim ve yönetim alanlarının her ikisi de paradigma değişimlerinin ortasında kalmıştır. Bu değişimler, araştırma yöntemlerinin yanında teorik kavramsallaştırmaları da yeniden düşünmeye yol açmıştır. Heck ve Hallinger (1999, s.142), eğitim yönetiminde teori ve bilgi gelişimini etkileyen düşünme biçimini, üç kavram içerisinde çerçevelemiştir: Pozitivist, Yorumlayıcı ve Eleştirel/Bağlamsal.

Üç paradigma halinde karşımıza çıkan eğitim reformlarının her bir dalgası, eğitim ve liderliğin doğasını kavramsallaştırarak ve eğitim uygulamalarının sistemsal ve işlevsel seviyede gelişimi için stratejiler oluşturarak kendi paradigmasında faydalı olmaktadır. Eğitim reformları arasında bir paradigmadan diğerine geçiş olduğu zaman, öğrenme, öğretme ve liderlik uygulamalarında da paradigma değişimi olacaktır. Eğitim reformlarının üç dalgası, liderliği kavramsallaştırmak için üç paradigmayla yeni bir tipoloji sunmaktadır: 1) İçsel Liderlik, 2) Birleştirici Liderlik ve 3) Geleceğin Liderliği (Cheng, 2009, s.3-4).

Bu çalışmada, 21. yüzyıla ait en güncel paradigma çalışmaları taranarak eğitim yönetimi üç genel paradigma olan pozitivist, modern ve postmodern paradigma sınıflandırması içinde incelenmiş ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Pozitivist paradigma, içsel süreç geliştirmeye odaklı içsel etkililiği vurgulamıştır. Pozitivist paradigma, eğitimin amaçlarını durağan, net ve sabit görerek ve öğretme ve öğrenmeyi geliştirerek okul etkililiğinde özellikle değer aktarımıyla ilgilenmiştir. Modern paradigma, daha okula dayalı yönetimi içermesi, kalite sunması, hesapverilebilirlik ve paydaşların memnuniyetini sağlaması açısından birleştirici etkililiği vurgulamıştır. Modern paradigmanın reformları , okul etkililiğinde örgütsel uyumun ve paydaşların memnuniyetinin temel değerler olduğuna inanarak kalite inceleme ve kalite sağlamanın çeşitli yöntemleriyle birleştirici gelişmeye yoğunlaşmıştır. Yeni yüzyılda evrenselleşmenin, bilgi teknolojisinin ve bilgi ekonomisinin zorluklarıyla yüzleşen postmodern paradigma, gelecekteki etkililiği

vurgulamaya çalışmaktadır. Postmodern paradigmanın reformları, eğitim amaçlarının değiştiğine ve gelecekle ilişkili olması gerektiğine inanarak sadece değer aktarımıyla değil, eğitimin anlamlılığını arttırarak ve yeni amaçlar oluşturarak eğitimde değer yaratmayla da ilgilidir. Eğitim reformlarının bu üç dalgası, çeşitli durumlarda etkililiğin çeşitli yöntemlerinin kullanılabileceği model ve stratejileri düşünmek için yeni bir tipoloji sunmaktadır (Cheng, 2005, s.3).

Pozitivist Paradigma

Pozitivist paradigmayı daha iyi anlayabilmek için klasik yönetim yaklaşımlarından (bilimsel yönetim, bürokrasi), genel yönetim teorilerinden ve nicel yönetim yaklaşımlarından bahsetmek uygun olacaktır.

Yönetimde Klasik Yönetim yaklaşımları, 1885 tarihinde Sanayi Devrimi ile başlamıştır. Sanayileşme, etkili planlama, örgütlenme ve bütün iş etkinliklerinin etkili kontrolü gibi çeşitli gereksinimler doğurmuştur (Pindur, Rogers ve Kim, 1995,s.60). Klasik yönetim yaklaşımları, bilimsel yönetim ve genel yönetim (bürokrasi) olarak iki şekilde değerlendirilebilir.

Bilimsel yönetimde, işyerlerinde makinelerin ve teknolojinin geliştirilmesi öncelikli amaç olmuştur. Ancak daha sonra örgütlenme biçimleriyle ilgilenilmiştir.Taylor, işyerlerinde uygulanmak üzere bilimsel yönetimin ilkelerini geliştirmiştir. Bu ilkeler, yirminci yüzyılın ilk yarısında kullanılmıştır ve birçok bakımdan günümüzde bile etkileri görülmektedir. Taylor'un geliştirdiği beş ilke şöyle özetlenebilir (Morgan, 1998, s.35; Winder, 2003, s.32):

1. İş örgütlenmesinin, bütün sorumluluklarıyla işçiden yöneticiye aktarılması,
2. İşin yapılmasının en verimli biçimini belirlemekte bilimsel yöntemlerin kullanılması,
3. Tasarlanan işin yerine getirilmesi için en uygun kişinin seçilmesi,
4. İşin verimli bir şekilde yapılması için işçinin eğitimi,
5. İş prosedürlerinin izlenilmesi ve gerekli sonuçlara ulaşılması için işçi performansının izlenmesi.

Weber'in geliştirdiği bürokrasi kuramı, kesinliği, hızı, belirginliği, düzenliliği, güvenilirliği ve görev bölümünün yaratılmasıyla sağlanan verimliliği ve ayrıntılı kuralları öne çıkarmaktadır. Weber, örgütsel ilkeler belirlemiş ve bu ilkelerin yüksek üretim gücü sağlayabileceğini belirtmiştir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Dalin, 1998, s.32):

1. Hiyerarşik Yapı: Örgüt bir piramittir. Bu piramidin tepesinde bir kişi bulunur ve onun otoritesi altındakileri kapsar. Örgütte iletişim sistemi yukarıdan aşağıya doğrudur.
2. Uzmanlaşma: Bir örgütte herkesin her şeyi öğrenmesi ve bilmesi karmaşıklığı arttırmakta ve verimi düşürmektedir. Bu nedenle her birey yeterlik, ustalık, deneyim ve özelliklerine göre işlere ayrılırsa büyük verim sağlanacaktır.
3. Rol Yapıları: Karar ve eylemler kesin roller tarafından idare edilmektedir. Roller ve prosedürler belirlenmelidir. Rollerin belirlenmesiyle işte tekdüzelik ve durgunluk olacaktır.
4. Resmi İlişkiler: Özel ilişkiler duygu ağırlıklı ve irrasyonel oldukları için işyerlerinde özel ilişkiler olmamalıdır. Her işçi böylelikle diğerlerinden bağımsızlaştırılarak disiplin altına alınır.
5. Meslek Hayatı İmkanları: Terfiler, kıdem ve başarı doğrultusunda verilir. Ödeme, hiyerarşik yapıya göredir.
6. Amaç Uyumluluğu: Bir örgüt rasyonel, sistematik ve amaç uyumlu organizma gibidir. Örgütler için rasyonel bir problemin, çözüm sürecine ihtiyaç vardır.

Şimşek'e (1997, s.178) göre Weber ve Taylor'ın yaklaşımlarında paralellik vardır ve her ikisi de pozitivist/akılcı paradigmanın dünya görüşünü örgüt ve işletmelere yansıtmışlardır.

Bilimsel yönetim, çalışanların görevlerinin belirlenmesi ve işyerlerindeki verimlilikle ilgilenirken, genel yönetim teorisi örgütün bütününe yönetimiyle ilgilenmiştir. Yirminci yüzyılın başlarında Fransız yönetici ve maden mühendisi olan Fayol her yöneticinin, planlama, örgütlenme, emir, koordine etme, kontrol gibi temel görevlerini belirtmiştir. Fayol, Taylor tarafından geliştirilen basit hiyerarşik modelin ötesinde, yönetim süreçlerini geliştirmiştir (Pindur ve diğerleri, 1995, s.61; Winder, 2003, s.33). Taylor ve Fayol'un düşüncelerinde büyük benzerlikler vardır. İkisi arasındaki temel fark, Taylor'un işçilerden beklediğini, Fayol'un yöneticilerden beklemesidir (Bursalıoğlu, 1997, s.19). Gulick, Fayol'un çalışmalarını geliştirenler arasındadır. O, yönetim süreçlerini; planlama, örgütlenme, personel alma, rehberlik, koordinasyon, raporlaştırma ve bütçeleme (POSDCORB) olarak belirlemiştir (Wren, Bedeian ve Breeze, 2002, s.907). Gulick, örgütlerin kesin olan amaçlarını gerçekleştirmede, yöneticinin etkili yönetimi ile sağlanacağı konusunda Taylor ile, örgütlerin hiyerarşik olmasında ise Weber ile aynı düşüncede olmuştur.

Nicel yönetim yaklaşımları, yönetimi matematiksel modellere ve süreçlere adapte etmeyi merkeze almıştır. Bu yaklaşımlar, ikinci dünya savaşı sırasında askeri problemleri çözmek için matematiksel ve istatistiki çözümlerlerin gelişmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Savaşın bitmesiyle birlikte bu yaklaşımlar özel iş alanlarına da uygulanmıştır (Winder, 2003, s. 35). Bu yaklaşımlar, örgüte ve yönetime yeni bir kural getirmemiş, yapısal ve süreçsel yönetim kuramlarının oluşturduğu örgüt yapısını ve yönetim süreçlerini temel almış ve bunları nicel bir yaklaşımla modele bağlamıştır (Başaran, 2000, s. 63). Bu yaklaşımlar, üretimin maliyetini düşürmeye çok önem vermiş, denemeye önem vermemiş ve örgütün kültürünü gözardı etmiştir. Bu yaklaşımlar, insan aklına aşırı derecede önem vermiş, çalışanların duygularını önemsememiş, insanları makinelere uydurmaya çalışmıştır (Başaran, 2000, s.65). Bu yaklaşımlar da diğer pozitivist yaklaşımlar gibi, çalışanların örgütteki verimini arttırmak için matematiksel bir yol izlemiştir. Taylor ile başlayan insanları mekanikleştirmeyi ve tekdüzeleştirmeyi amaçlayan, karlılığı arttırmaya odaklanan bu yaklaşımlar, insan duygularını görmezden gelerek, çalışanların isteklerini örgütle sınırlandırmışlardır.

Liderlik özellikleri; eğitim, iş, sağlık, siyaset, adalet, yükseköğretim, mühendislik alanlarında veya diğer alanlarda benzerdir. Frederick Taylor'un teorileri, yönetimde bilimsel rasyonel yaklaşımın klasik örnekleridir. Bu bilimsel rasyonel yaklaşım, insanları bir makinenin değiştirilebilir parçaları (bürokrasi) olarak görmüş ve zaman ve hareket, insan yönetimi, politika, yöntem, görevler, yetkilendirme, kontrol ve uzmanlaşma gibi örgütsel yapıyı incelemiştir (Fayol, 1949; Taylor, 1947; Urwick, 1937 ve Weber, 1947). Bu fikirlerin hepsi de önemlidir ancak bugün örgütsel liderliği ve verimliliği açıklamada artık yeterli olmadığı bilinmektedir (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.156).

Tablo 2

Deneyisel Pozitivist Teorinin Yararları ve Problemleri

Klasik Teoriler	Yararlar	Problemler
İş bölümü	Uzmanlık	Sıkıcılık
Emir birliği	Doğrudan bir denetleyici	Hiç
Otorite hiyerarşisi	Güce göre disiplinli işbirliği	İletişim engelleri
Yöntem ve düzenlemeleri uygulamak	Devamlılık ve istikrar	Katılık ve duyarsızlık
Görevlerin standartlaştırılması	Akılcılık	Moral eksikliği
Kişisel olmayan, nesnel yönelim	Rekabet, üretmek için teşvik	Çatışma, Takım çalışması eksikliği

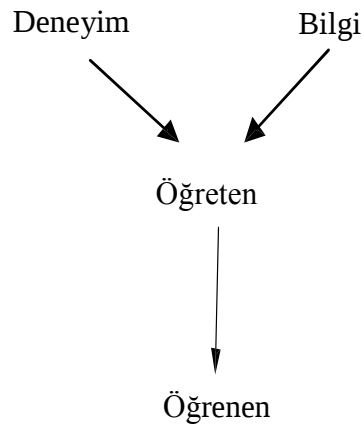
Kaynak: Hoy, W. ve Miskel, C., (1991). Educational Administration: Theory and Practice. New York: McGraw-Hill.

Mary Parker Follett (1942), Tablo 2’de görüldüğü gibi liderlikte yapısal yaklaşımda insan faktörünü görmezden gelmeyi ve örgütleri mekanik yorumlamayı eleştiren ilk insanlar arasında olmuştur. Özellikle de örgütler içerisinde tartışmaya, fikir ayrılığına, belirsizlik ve belki de kaosa hiç yer bırakmayan bilimsel inanca karşı çıkmıştır. Follett’ın çalışmaları daha sonra liderlikte eleştirel feminist ve postmodernist teorileri etkilemiştir (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.156).

Pozitivist Paradigmanın Eğitim ve Eğitim Yönetimine Yansımaları

Bursalıoğlu (1997, s.18) bilimsel işletmecilik akımının okullarda uygulanmaya başlamasıyla, okul yöneticisinin verim uzmanı olarak görülmesine neden olduğunu belirterek, okulların fabrika gibi algılandığını, öğrencilerin ise ham madde gibi kabul edildiklerini vurgulamıştır. Böylelikle okul yönetiminin sosyal ve psikolojik yönü ihmal edilmiş olmaktadır.

İlk dalga olan pozitivist paradigmada, eğitsel çevre çok az belirsizlik ve rekabetle, durağan ve tahmin edilebilir kabul ediliyordu ve eğitimin amacı, sanayi toplumuna hizmet eden gerekli insangücünü sağlamaktı. Eğitimin içeriği ve temini, genellikle merkezi insangücü planlaması altındaydı. Okul yönetimi de çok az okul otonomisiyle merkezi bürokrasiler tarafından yönetilen dış kontrol altındaydı. Eğitimin, bilgi aktarımı olduğuna ve öğrenmenin; öğrencilerin bilgi, beceri ve kültürel değerleri öğretmenlerden ve müfredattan alan bir süreç olduğuna inanılmaktaydı (Cheng, 2009, s.9).



Şekil 1

Geçmişteki Eğitim Yönetimi Paradigması

Kaynak: Sigri, U. ve Nielsson, L., (2003). Efficiency and Effectiveness of Distributed Learning, *NATO Training Group Working Group on Individual Training and Educational Developments (NTG WG/IT &ED)*, September 2003.

“Eğitim yönetimi paradigması” belirli bir zamanda, genel olarak kabul edilen öğretme ve öğrenme perspektifini oluşturan tutumların, değerlerin, prosedürlerin ve tekniklerin bütüncül bir takımı anlamına gelmektedir. Geçmişteki eğitim yönetimi paradigması öğretmenler, öğrenenler ve eğitim içerikleri arasındaki ilişkileri tanımlar (Şekil-1). Bu durum, öğretenden öğrenenlere doğrudan sözel aktarma şeklinde nitelendirilmiştir. Öğreten, var olan bütün bilgi ve deneyime sahiptir ve tek başına hangi şekilde bilginin aktarılacağına karar verir (Sigri, 2010, s.206).

Pozitivist paradigmada, öğrencilerin öğrenmesi var olan bilginin yeniden üretilmesi veya tekrarının bir parçasıdır. Eğitimde, öğrenciler öğretmenlerinin izleyenleridir. Yetenekleri farklı olabilmesine rağmen aynı şekil ve aynı hızda öğretilen eğitimin standart programlarına tabidirler. Bireysel programlar olanaksız görülür. Tüm öğrenme etkinlikleri, öğretmen temellidir. Öğrenme deneyimleri hızla değişen yerel ve küresel topluluklardan soyutlanmaktadır (Cheng ve Mok, 2008, s.375-376).

Pozitivist paradigma anlayışını benimseyen bir okul yöneticisi, çalışanlarda düzenlilik arayacaktır. Bu düzenliliği sağlamak için rasyonel insan davranışlarını temel alacaktır. Düzenin sağlanmasını engelleyen, rasyonel olmayan davranış gösterenler cezalandırılacaktır. Ancak okul örgütü durağan bir yapıda değil, değişken yapıdadır (Şişman, 1998, s.404).

Şimşek (1997, s.72) eğitimde, standardize edilmiş ölçme testleri ve sınavların, daha çok mezun ve daha çok diplomanın, merkezi ve hiyerarşik okul yönetiminin, bürokratik okul sürecinin, sabit okul süresi, ders saatleri, dinlenme aralarının, başkaları tarafından düzenlenmiş değişik eğitim türlerinin, eğitim programlarının katı çizgilerle belirlenmiş olmasının pozitivist paradigma anlayışının en belirgin örnekleri olduğunu belirtir.

İçsel Liderlik

Eğitim reformlarının ilk dalgası, önceden planlanmış eğitsel amaçlara ve müfredattaki hedeflere ulaşmada okulların içsel etkililiğini arttırmayı ve öğrenme, öğretme ve yönetimde içsel süreçleri geliştirmeyi amaçlar. Okul, öğretmenler ve müfredattan planlanmış bilgi, beceri ve kültürel değerleri öğrencilere aktarma konumundadır. Liderlik rolü, öğretme ve öğrenmede kısmen içerikleri, yöntemleri ve süreçleri geliştiren ve asıl olarak okul performansını geliştirerek içsel okul etkililiğine dayalı stratejileri olan *içsel liderlik* biçimidir. İçsel liderlik

uygulamasında, öğretimsel liderlik, müfredat liderliği, yapısal liderlik, insan liderliği ve mikro-politik liderlik kavramları sık sık yer alabilmektedir. Liderlikte stratejik kaygılar aşağıdaki soruları içerebilir (Cheng, 2009, s.10):

- Öğrenme, öğretme ve yönetimi içeren içsel süreçler; planlı bilgi, beceri ve değerleri aktarmak için teknik olarak nasıl düzenlenebilir?
- Öğretmenlerden ve müfredattan öğrencilere bilgi ve beceri aktarımı, okullaşma, öğretme ve öğrenmenin gelişimiyle nasıl sağlanabilir?
- Okul çevresinin ve öğretmenlerin öğretim becerisi, verilen belirli bir zamanda bürokratik beklentileri karşılamak için uygulamalı ve teknik olarak nasıl geliştirilebilir?
- Öğrenciler, müfredatta nasıl ilerleme gösterebilir ve genel sınavlarda nasıl yüksek puanlar elde edebilir?
- İçsel süreç, tahsis edilen kaynakların kullanımını arttırmak için işlevsel olarak nasıl değiştirilebilir?

İçsel Liderliğin Güçlü Yönleri:

Okul yöneticileri, Eğitsel ve Yapısal Liderlikte belirgin bir şekilde başarılı ve İnsan Liderliğinde orta derecede başarılıdır. Okul yöneticileri, Eğitsel Liderler olarak eğitsel başarıları vurgular, profesyonel gelişmeyi ve öğretimi geliştirmeyi teşvik eder, eğitsel problemleri teşhis eder ve okulun öğretimsel meseleleri üzerine danışmanlık yapar ve profesyonel fikirlerini sunar. Okul yöneticileri, en çok akademik başarılar ve müfredatı tamamlamayla ilgilenir (Cheng, 2009, s.15).

İçsel Liderliğin Zayıf Yönleri:

Okul yöneticileri, Politik Liderlik ve Kültürel Liderlikte zayıftır. İçsel ve dışsal paydaşlarla ilişki kurmada çok etkili değildirler ve okul halkı arasında çıkan çatışmaları çözmede zorluk çekerler. Öğretmen katılımını teşvik etmeden öğretmenin okula karşı aidiyet, sadakat ve bağlılık duyguları beslemesinde etkin değildirler. Çoğu okul yöneticisi okulu dönüştürmede yeterli açık bir vizyon ve misyona sahip okul kültürü oluşturmazlar. Böyle bir teknik, kısa dönemli ve içsel yönelimle ilk dalga liderliği; öğrencilerin öğrenmesi için “stratejik ve geleceğe dönük” olmayan bir liderlik olarak algılanmaktadır (Cheng, 2009, s.15-16).

Pozitivist Paradigmanın Sınırlılıkları

Üç yüzyıl devam eden baskın bilimsel dünya görüşü statik, tekrar eden, tahmin edilebilir, doğrusal ve saat gibi çalışan bir evren şeklindeydi. Bu “Newtoncu” dünya görüşü bizim okullarımızı da içeren kendi kültürel ve örgütsel hayatımızın hemen hemen her boyutunu etkilemiştir. Liderler insan öğrenmesinde sebep-sonuç modellerine yoğunlaşmış, Newtoncu okullar yaratmış ve yürütmüştür. Bu da hayat boyu öğrenme için düşüncüyü, yaratıcılığı ve doğuştan gelen ve sonu olmayan kapasiteyi bastıran öğrenme engelli kurumlar yaratmıştır (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.61).

Fişek’e (1979, s.38) göre bilimsel yönetimin kuramsal yapısının ve uygulamalarının önemli bazı eksiklikleri vardır. Bilimsel yönetim ile örgüt sorunlarına mekanik biçimde yaklaşılmış, insan olgusu gözardı edilerek, verimlilik artışı temel alınmıştır. Yine, bilimsel yönetimle, örgütsel davranışı etkileyen toplumsal ve psikolojik değişkenler görmezden gelinerek, bireyin herhangi bir üretim aracı gibi kullanılabileceği varsayılmıştır. Bu anlamda Bursalıoğlu da (1997, s.16) klasik kuramların davranış bilimlerinden yeterince yararlanmadığını belirtmektedir.

Pozitivist paradigmada eğitim yöneticisi; okulu dış çevreden soyutlamış, öğrencilerin öz girişimciliğini ve gelecekteki gelişmelerini ve okuldaki bütün paydaşların beklentilerini görmezden gelmiştir. Pozitivist paradigma, halkın artan ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayamamıştır. İnsanlar; anne-babaların, öğrencilerin, işgörenlerin, yasa-yapıcıların ve çevredeki ilgili kişilerin çeşitli ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada içsel liderliğin ne kadar etkili olduğu konusunda ve okul liderlerinin, eğitim uygulamaları ve çıktılarını bu topluluğun değişen taleplerine karşı nasıl anlamlı hale getireceği konusunda şüphe etmeye başlamıştır. Bu şüpheler eğitim kurumları ile çevre arasındaki birliktelik ile ilgilidir. Öğrenmede ve eğitsel uygulamada liderlik, sadece içsel süreç geliştirme olmamalıdır aynı zamanda paydaşların tatminini sağlama yönünde birlikte hareket etme şeklinde olmalıdır (Cheng, 2009, s.17).

Modern Paradigma

Modern paradigmalar, alternatifler arasından mantıklı bir şekilde doğru olanı seçme ve sabit ve bağlı bir örgüt yaşamını inşa etme yeteneğini vurgulayarak ‘gelişme’ ve ‘mantık’ kavramlarına dair inançları paylaşır (Lewis ve Kelemen, 2002, s.255).

Modern paradigmayı daha iyi anlayabilmek için Davranışsal Yönetim yaklaşımlarından ve Sistem yaklaşımlarından bahsetmek uygun olacaktır. 1920 ve 1930’larda araştırmacılar, Klasik Yönetim yaklaşımlarının örgütte insan yönünü ihmal ettiklerini belirtmişlerdir. 1943’te Maslow beş basamaklı bir ihtiyaçlar hiyerarşisi geliştirmiştir. Bu teori, insanları gereksinimlerin motive ettiğini öne sürmüştür (Winder, 2003, s.34). Maslow motivasyonu, “kesin amaçlara ulaşmak için gerekli olan isteklilik” olarak tanımlamıştır. Morgan (1998, s.48) Maslow’un hiyerarşisini, fizyolojik, güvenlik, sosyal, ego ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları olarak belirtir. Birçok yönetim teorisyeni Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisini, örgütsel amaçlara ulaşmada kullanmışlardır.

1950’lerin sonlarında McGregor insan doğası ile motivasyon arasındaki ilişkiyi anlamanın önemli olduğunu vurgulamış, yöneticilerin çalışanları motive etmek için iki yöntem kullandıklarını belirtmiştir (Winder, 2003, s.35). McGregor çalışanları korku, kontrol ve baskıyla motive etmeyi X kuramı olarak belirtmiştir. Çalışanları güvene dayalı, sorumluluk vererek ve olgunlaştırarak motive etmeyi ise Y kuramı ile açıklamıştır. McGregor’a göre çalışanlar işlerden hoşlandıklarında, aktif olarak sorumlulukları arama ve örgütsel amaçların başarılmasına kendilerini adayabilirler (Pindur ve diğerleri, 1995, s.64). X ve Y kuramları, yüzeysel değerlendirildiğinde birbirini dışlamaktadır. Ya biri ya öteki seçilmektedir. Yönetici olarak ya otoriter ya da demokratik olmayı gerektirir. Oysa hiçbirisi olunmayacağı gibi aynı anda ikisi de olunabilmektedir (Peters ve Waterman, 1995, s.150).

Yönetimde sistem yaklaşımı, başlangıcı daha erken olmasına rağmen, 1960’ların ortalarında dikkate alınan bir olgudur. Bertalanffy sistem yaklaşımının en bilinen temsilcisidir. Bertalanffy, bir sistemin bir bütün içindeki çeşitli bölümlerden oluştuğunu, alt sistemlerin düzenli ve etkili birleşiminden meydana geldiğini ve böylece bir sinerji oluşturduğunu belirtmektedir (Winder, 2003, s.36). Bütünü oluşturan alt sistemlerin sinerjik etkileşimleri, örgütlerin çevre ile ilişkileri ve bilgi akışının temel öğelerini oluşturmaktadır (Koçel, 1998, s.172). Sistem, “belli bir amacı gerçekleştirmek için birbiriyle etkileşerek işleyen parçaların oluşturduğu bütünü” ifade etmektedir. Açık-yaşayan ve kapalı olmak üzere iki türlü sistem tanımlanmaktadır (Erçetin, 2001, s.36).

Kapalı sistem, genellikle rutin işlerle, iş uzmanlaşmasıyla, paranın önemiyle ve yukarıdan aşağı yönetim çatışmasıyla ilgilenir. Sorumluluk ayrıntılı olarak belirtilmektedir, bağımlılık bir bölüm ya da bir bölümün biriminedir. Bilgi üst yönetimde bulunur. Etkileşim,

emir zincirinin sıkı takip edilmesiyle olur ve dikeydir. Önem verilen husus politika ve prosedürleri izleme ve onlara itaat etmedir. Saygınlık içseldir. Örgütsel yapı, resmi bir hiyerarşiye dayanır. Kapalı sistem, kendine hakim olma ve çevreye güvenmeme üzerin kuruludur. Kapalı sistem katı yapılarda iyi işleyen bir sistemdir (Pindur ve diğerleri, 1995, s.66). Kapalı sistemler, dışarıdaki sistemlerle etkileşim kurmazlar ve onlardan etkilenmezler. Bu sistemler, mekanik olarak önceden belirlenmiş görevleri yerine getirirler (Erçetin, 2001, s.37).

Açık modeller genellikle alışlagelmemiş iş performansıyla uğraşır. Uzmanlaşmış bilgi örgütlerin her yerine hakimdir. Çatışma aynı işi yapanlar arasında çözülür. Grup, problemleri çözmeyi birlikte yapar. Sorumluluk örgütün bütününe yayılmıştır. Etkileşim çalışanlar ve yöneticiler arasında yatay ve dikey olarak her iki şekilde de olur. Hedefler açıktır. Saygınlık içselliğin (rütbe) yerine dışsaldır (itibar, bilgi). Açık sistemler, girdi ve çıktılar için çevreye güvenirlir (Pindur ve diğerleri,1995, s.67). Açık sistemler, karmaşık organik molekülleri girdi olarak alıp, daha basit düzeylerde çıktıya dönüştürerek bu yolla enerji kaybının tüm etkilerini önlemeye çalışırlar (Erçetin, 2001,s.36). Böylece sistem, çevrenin dinamizmiyle doğru orantılı olarak sürekli bir yeniden oluşum halindedir (Koçel, 1998, s.172).

Açık sistem teorisi, bürokratik düşünme tarzından koparak, çevrenin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde örgütlenmeyi sağlayan örgüt ve yönetim teorilerinin doğmasını sağlamıştır (Morgan, 1998, s.56). Homans (1950), eylemler, ilişkiler-etkileşimler ve duygular olmak üzere, kendi sosyal sistem modelinin öğelerini belirlemiş, sosyal sistemlerin, fiziksel, teknolojik ve kültürel alt sistemlerden oluşan bir çevrede yer aldığını vurgulamıştır (Aktaran: Şişman, 2002,s.40).

Aypay (2001), örgüt teorilerini, klasik, neoklasik ve yeni kuramsalcılık olarak incelemiştir. Pindur ve diğerleri (1995, s.70), modern yönetim yaklaşımları olarak sıraladığı sistem yaklaşımı ve olumsuzluk yaklaşımlarına ek olarak stratejik yönetim, Japon tarzı yönetim yaklaşımı ve üstünlük yaklaşımlarının olduğunu belirtmektedir.

Bilimsel düşüncede meydana gelen bu dönüşümler, aslında açık sistem olan ve çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan sosyal bilimleri, modern yaklaşımla düşünmeyi ve açıklamayı beraberinde getirmiştir.

Modern Paradigmanın Eğitim ve Eğitim Yönetimine Yansımaları

1960'ların sonuna kadar yapısal-işlevsel yaklaşım ve nicel paradigmalar araştırma gündemini şekillendirmiştir. Eğitim yönetiminin incelenmesinde niceliksel yaklaşımlardan niteliksel yaklaşımlara geçme temel felsefede bir değişim sunmaktadır. Yani, yapısal işlevsellikten yorumsamacı paradigmalara (fenomonoloji, kültürelilik, sosyal etkileşimcilik gibi) geçme niteliksel yöntemlerin popüleritesiyle sonuçlanmıştır. Bunun sonucu olarak da eğitim sürecini daha iyi anlamaya yönelik etnografi, katılımcı gözlemi, alan çalışması, niteliksel yöntemler, olay araştırmaları gibi çeşitli etiketler kullanılmıştır (Chapman, Sackney ve Aspin, 1999, s.93).

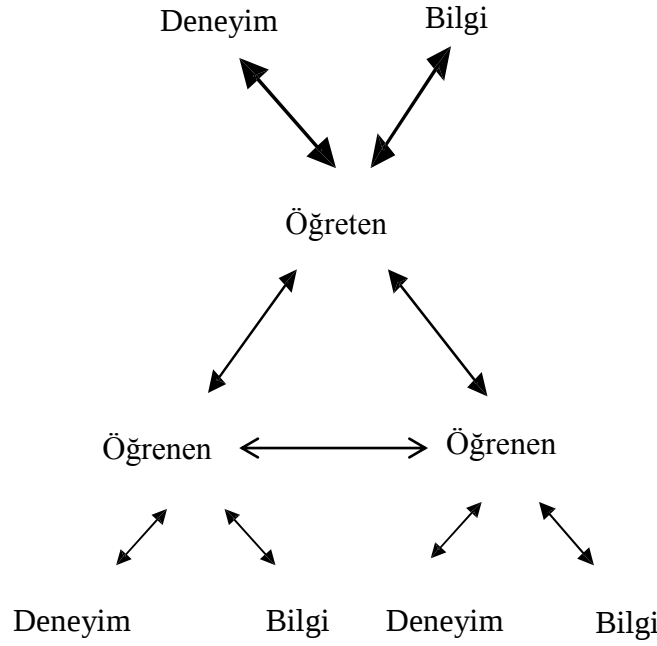
Dalin (1998, s.34) açık sistem teorisinin eğitimde uygulanmaya başlamasıyla, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin beklenti ve davranışlarının, hatta ders kitaplarının ve okul binalarının bile okul çevresinden ve geniş anlamda tüm toplumdan etkilendiğini belirtmektedir. Kuşkusuz okulun, çevreden gelen bu beklentilere cevap vermesi, kendi içindeki düzenlemeleri yapmasıyla gerçekleşebilecektir.

1990'larda halka karşı eğitsel hesap verilebilirlik ve paydaşların beklentilerini tatmin ederek eğitimin kalitesini artırma yönelimiyle eğitsel reformların ikinci dalgası uluslararası bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bu modern dalgayla birlikte, reform hareketleri çoğunlukla okulların kalitesini ve hesap verilebilirliğini içsel ve dışsal paydaşlara sunma şeklinde olmuştur. Bu dalga, okul ve çevre arasında paydaşların tatmini, piyasa rekabeti ve halka hesap verilebilirliği ile *birleştirici etkililiği* vurgulamaktadır. (Cheng, 2009, s.17).

Şeffaflık, katılım ve daha fazla hesap verebilirliğe vurgu yapan yeni modern yönetim anlayışı, tüm kurumlarda olduğu gibi okullar için de büyük önem taşımıştır. Modern yönetimde, sonuçlarla ilgili sorumluluk kabul etme, sonuçları açıklama ve açık bir şekilde paylaşma ile kararlar ve eylemler konusunda paydaşlara cevap verme okul yöneticileri açısından büyük önem taşımıştır (Celep, 2014, s.277).

Şekil-2'de gösterilen bugünün eğitim yönetimi paradigması öğretene, öğrenene ve içerik arasındaki ilişkinin nasıl tecrübe edildiğinin bir ifadesidir. Ancak öğretene, merkezi bir rol oynar ve iletişimin esas kısmı öğretenin bilgi ve tecrübesine dayalıdır. İletişim çift yönlüdür ve hem öğrenenlerin kendi arasında hem de öğretene ve öğrenenler arasında yer alabilir.

Sorumluluk, geçmiş paradigmadan biraz daha farklılaştırılmaktadır. Hem öğretene hem öğrenene, öğretme sürecinin bölümlerinden sorumludur (Sigri, 2010, s.206).



Şekil 2

Bugünün Eğitim Yönetimi Paradigması

Kaynak: Sigri, U. ve Nielsson, L., (2003). Efficiency and Effectiveness of Distributed Learning, *NATO Training Group Working Group on Individual Training and Educational Developments (NTG WG/IT &ED)*, September 2003.

Eğitimde modern liderlikle ilgili bazı stratejik kaygılar aşağıdaki soruları içermektedir (Cheng, 2009, s.18-19):

- Okul, rekabetçi eğitim piyasası içerisinde hizmetleri nasıl temin etmelidir?
- Öğretim performansı ve öğrenme çıktıları, paydaşların beklentilerini iyi derecede nasıl karşılayabilir?
- Eğitsel hizmetler; dosyalama, gözlemlene ve rapor etme gibi çeşitli biçimlerle halka ve paydaşlara nasıl hesap verilebilir hale getirilebilir?
- Okulu desteklemek için daha fazla dış kaynak ve daha güçlü ağlar nasıl sağlanabilir?

Birleştirici Liderlik

Liderlik rolü, okulların kalitesini ve hesap verilebilirliğini içsel ve dışsal paydaşlara sunma şeklinde olmuştur. Pozitivist paradigmadan farklı olarak, liderlik alanları sadece içsel

liderliği içermey aynı zamanda aşağıdaki liderlik çeşitlerini kapsayan birleştirici liderliği içermektedir (Cheng, 2009, s.21-22):

1. *Stratejik Liderlik*, yönetim ve yönetme değişimi ile birlikte tüm öğrencilerin öğrenebileceğine dair katı bir inanç, uygun değerler, bağlılık ve vizyon geliştirmeye odaklanır.
2. *Öğretimsel Liderlik*, profesyonel gelişme, hesap verilebilirlik ve bilgi temelli karar verme süreçlerine, öğrenme, öğretme ve müfredatı güçlendirmeye odaklanır.
3. *Örgütsel Liderlik*, kaynakların planlanması ve yönetimine, iletişime, takım çalışmasına, dağıtımsal liderliğe, kültür oluşturmaya ve kişisel ilişkilere odaklanır.
4. *Toplum Liderliği*, toplum içeresinde okulun rolüne ve anne-babalarla ve toplumun diğer üyeleriyle yakın ilişkilerin farkındalığına ve öğrencileri evrensel vatandaşlar olarak yetiştirmede çevre kaynaklarını yaratmada ve kullanmadaki liderlik yeteneğine odaklanır.

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken hesap verilebilir özelliklerden bazıları şunlardır (Celep,2014, s.277):

- Mükemmel liderlik ve açık yönetim sağlar. Okulla ilgili açık bir vizyona sahiptir. Okulun kültürünü etkin olarak şekillendirir.
- Dinleyicidir.
- Yapıcı ve olumludur. Başarıları kutlar ve çalışana teşekkürlerini iletir.
- Mesleki davranış modelidir. En yüksek düzeyde sorumluluk alır, krizlerde öğretmenleri destekler, çalışanın kendini güvende hissetmesini sağlar.
- Örgütleme yeteneğine sahiptir.
- Öğrencilerle kişisel diyalog içindedir. Okulda görünürdür.

Balcı (2001, s.202), okul yöneticisinin geleneksel işlevlerinin değiştiğini vurgulamaktadır. Okul yöneticisinin odasının dışına çıkması, okulun her yerinde görölmesi ve okuldaki çalışanlarla, öğrencilerle ve okul çevresiyle etkileşimde bulunması organik bir örgüt yapılanmasının belirtileridir. Okul yönetimindeki bu dönüşüm, sınırları kesin belirlenmiş ast-üst ilişkilerinin etkisini yitireceği, okulda eşitlik anlayışının yer bulacağı, otoriter okul ve sınıf yönetiminin yerini demokratik ortamlara bırakacağı şeklinde değerlendirilebilir.

Stack (1998, s.97) güvenin aşamalarını işi paylaşmak, bütün kapıları açmak, dikkatli dinleme becerileri geliştirmek, kestirilebilir olmak şeklinde sıralamaktadır. Görüldüğü gibi yönetici kendini çalışanlara ve çevreye açmalı, işi ve işyerini paylaşmalıdır. Bu anlamda okul yöneticisi kendini çalışanlarına ve çevreye kapatmak yerine, açık olmalıdır. Okulda yapılacak işleri sadece kendisi yapmak yerine tüm ilgililerle beraber yapmalıdır. Okul yöneticilerinin karşısındakileri dinleme becerileri olmalıdır. Dinlemek, karşısındakilerin kendilerini önemli hissetmelerini sağlar. Okul yöneticisi, açık, saydam, kestirilebilir olmalıdır.

Modern Paradigmanın Sınırlılıkları

Modern paradigma, yükselen bir ateşin içerisinde kalmıştır. Eleştiriler, kültürel ve teknolojik değişimlerin sürekli olmasından dolayı paradigmanın değerlerini kaybettiğini söylemektedir. Whitehead (1985) araştırmayı somutlaştırmak için modernist eğilimleri sorgulamıştır. Çokluluğu bastırmak veya ikilemleri çözmek için, modernistler genellikle bu farklı düşünceleri ve çelişkileri aşırı mantığa göre açıklamakta veya birbirinden tamamen ayırmaktadırlar (Lewis ve Kelemen, 2002, s.256).

Modern paradigma, eğitim planlamalarında ve eylemlerinde çok fazla piyasa, okul çevresi temelli olmuştur. Eğitimin asıl amacından çıkılmış, rekabete, varlığını sürdürmeye ve halkla ilişkilere çok fazla odaklanmıştır. Okul paydaşlarının farklı ihtiyaçlarını kısa dönemli önemsemiş, uzun dönemli ve sürdürülebilir gelişmeleri görmezden gelmiştir. Modern paradigma, çok geleceğe dönük olmayan, eğitim hizmetlerinin öğrencilerin ve toplumun geleceğine olan anlamlılığını görmezden gelen bir paradigma olmuştur (Cheng, 2009, s.8).

Postmodern Paradigma

Postmodernizm; yaratıcılığın, hayal gücünün ve vizyonun önemine dikkat çeker. Hızlı değişen çevrede örgütler, gerçekçi, inandırıcı, çekici gelecekler sağlamalıdır. İlerleme, başarılı gelişmeye rehberlik etmek için kullanılan “bir vizyon gerçekleştirme”dir ve ilhamdan ve yaratıcı görüşlerden gelişen hayallerin bir ifadesi olarak başlar. Bu şekilde düşünme kelimelerden daha çok imgesel, kavramdan daha çok algısaldir (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.15).

Postmodernizm çeşitli uçları barındırmasıyla akademide en karmaşık yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir. Postmodernistler belirsizliği azaltmak için bilgiyi kovalamazlar

Çünkü belirsizliğin ağdağ yağamın doğal bir parçası olduğuna inanırlar (Lewis ve Kelemen, 2002, s.257).

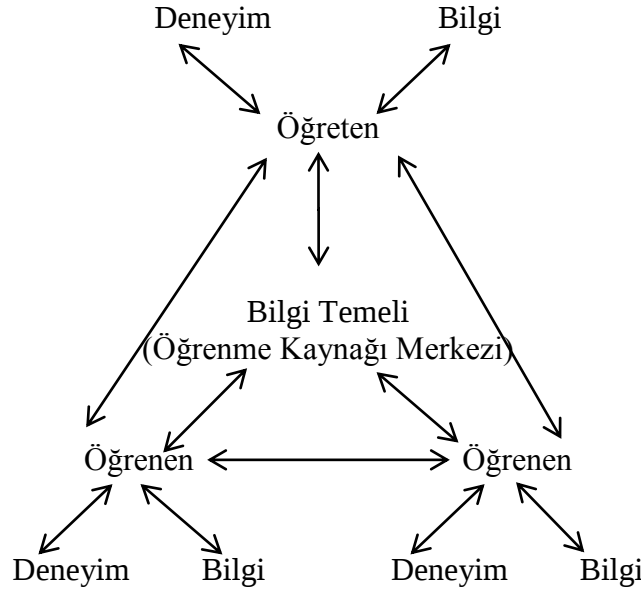
Postmodern Paradigmanın EĞitim ve EĞitim Yönetimine Yansımaları

Park (1999, s.367) Bates'in eleğtirel teorisiyle,geleneksel eğitim yönetimi teorilerine karşı meydan okuduğunu belirtir. Onun, eleğtirel teorisinin temellerini Habermas'tan aldığını vurgular. Bates (2001, s.575) sosyal ve politik alandaki gelişmelerin okulları değişime zorladığını belirtir. Okullar üzerindeki eşitlik, etkinlik ve etkililik konularındaki baskı ve ortaya çıkan performans sorunlarıyla birlikte okuldaki otorite ilişkileri sorgulanarak okul yönetiminde köklü değişiklikler meydana gelmeye başlamıştır.

Kritik kuram, eğitim yönetimi kuram ve arağtırmaları, bireysel farklılıklara, eşitlik ve adalete odaklanmayı, hiyerarĐideki güç farklarıyla daha az ilgilenmeyi temel alır. Bu anlamda Şimşek (1997, s.98) eğitimde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını belirterek, öğrencilerin farklı alanlarda başarılı olabileceğini vurgular. Böyle bir yapılanmada okul, öğrencilerin değişik ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir kurum olacaktır. Farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlara cevap verebilen okul, eşitlik ve adalete odaklanmayı da bir ölçüde gerçekleştirebilecektir.

Bilgi teknolojisi ve küreselleşme çağında genç neslin hızlı dönüşümlerin getirdiği gelecekteki zorlukların üstesinden gelebilmesi için, çoğu ülkedeki arağtırmacılar, yasa yapıcılar ve paydaşlar öğrenme ve öğretmede paradigma değişimini tartışmışlardır. Gelecekte öğrencilerin öğreniminin anlamlılığının sağlanması için eğitim yönetiminde, amaçlarında, içeriğinde ve uygulamasında reform yapılmasını savunmuşlardır (Cheng, 2009, s.25).

Şekil 3'te gösterilen yarının eğitim yönetimi paradigması için 'bilgi yönetimi temelli' ile 'e-öğrenme temelli' (bilgi teknolojisi temelli) paradigma diyebiliriz. Burada, diğer iki paradigmadan ayrılan önemli bir farklılık olduğunu görüyoruz. Bilgi temeli merkeze alınır ve öğrenme sürecinde öğretenin rolü öğrenenlerin rolleriyle eşit öneme sahiptir. Öğreten ve bilgi temeli arasında, öğretene ve öğrenenler arasında ve öğrenenlerin kendi aralarındaki iletişim çift yönlüdür. Diğer iki paradigmayla karşılaştıracak olursak, buradaki genel fikir, sorumluluğu öğrencilerin omzuna yüklemektir (Sigri, 2010, s.207).



Şekil 3
Geleceğin Eğitim Yönetimi Paradigması

Kaynak: Sigri, U. ve Nielsson, L., (2003). Efficiency and Effectiveness of Distributed Learning, *NATO Training Group Working Group on Individual Training and Educational Developments (NTG WG/IT &ED)*, September 2003.

Postmodern paradigmada, öğrenme bireyselleştirilmeli, yerelleştirilmeli ve evrenselleştirilmelidir. Öğrenci, eğitimin merkezidir. Öğrencilerin öğrenimi, onların ihtiyaçlarına ve kişisel özelliklerine uygun hale getirilmelidir. Öğrencilere uygun rehberlik ve hizmetle içsel motivasyon ve içsel öğrenme sağlanmalıdır. Öğrenmedeki asıl nokta, nasıl öğreneceğini, düşüneceğini, yaratacağını ve geliştireceğini öğrenmedir (Cheng ve Mok, 2008, s.376).

Pozitivist ve modern dalgalardan farklı olarak, postmodern dalgada yeni öğrenme evrenselleşmiş, yerelleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş (üçlü öğrenme- triplized learning) öğrenme çeşididir. Bu öğrenme hem yerel hem evrensel içeriklerde çoklu ve sürdürülebilir gelişmelere (teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel gelişmeleri ve öğrenme gelişmelerini içeren) uygun olan öğrencilerin çoklu zekâlarını geliştirmek için sınırsız öğrenme fırsatları sunmayı amaçlamaktadır (Cheng, 2009, s.26).

Tablo 3

Öğrenmede Paradigma Kayması

Bağlamsal Çoklu Zekâ-Üçlü Öğrenme Paradigması (Postmodern Paradigma/ Üçüncü Dalga)	Alan Sınırlı Öğrenme Paradigması (Pozitivist ve Modern Paradigma/ Birinci ve İkinci Dalga)
Bireyselleştirilmiş Öğrenme: • Öğrenci eğitimin merkezindedir. • Bireyselleştirilmiş Programlar • Kendi kendine öğrenme ve Bağlamsal Çoklu Zekâyı geliştirme • Kendi kendine hayata geçirme süreci • Nasıl öğrenmesi gerektiğine verilen önem • İçsel ödüllendirme	Tekrar Üretilmiş Öğrenme: • Öğrenci öğretmenin takipçisidir. • Standart Programlar • Bilgiyi öğrenmek • Kavrama süreci • Nasıl kazanması gerektiğine verilen önem • Dışsal ödüllendirme
Yerleştirilmiş ve Evrenselleştirilmiş Öğrenme: • Öğrenmede çoklu kaynaklar • Ağ sistemli öğrenme • Hayat boyu ve her yerde • Sınırsız olanaklar • Dünya standartlarında öğrenme • Yerel ve uluslararası bakış	Okul Alanı Sınırlı Öğrenme: • Öğretmen temelli öğrenme • Ayrıştırılmış öğrenme • Belirli sürede ve kurum içerisinde • Sınırlı olanaklar • Alan sınırlı öğrenme • Çoğunlukla okul temelli deneyimler

Kaynak: Cheng, Y., (2009). *Paradigm Shifts in Leadership for Learning*, The Hong Kong Institute of Education, s.26.

Habermas (2004, s.108) pozitivist anlayışın, bilgiyi eleştirmeden kabul etme geleneğini yerleştirdiğini belirterek böyle bir yaklaşımın körleştirici etkilerinin olduğunu vurgulamıştır. Eğitim sistemimizde bu tür pozitivist anlayışa uygun pek çok örnek vermek mümkündür. Şimşek (1997, s.98) eğitim sisteminin sınavlara endekslediğini belirterek, belli zaman diliminde belli sayıdaki soruları yanıtlamaya dayanan performans testlerinin eğitimin her alanına yayıldığını vurgulamaktadır. Okul ve öğretmen başarıları da bu ölçüte göre değerlendirilmektedir. Gerçek yaşamda problemlerin çoktan seçmeli olmadığı düşünüldüğünde, bu testlerin gerçek yaşamdaki analitik, çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye uygun olmadığı görülebilir.

Yeni paradigmada, dünyanın geleceğinin teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve pedagojik evrensellikleri içeren çoklu evrensellikler içerisinde olması beklenmektedir. Karmaşık bir yapıda olan insan doğasından, evrensel bilgi, yüksek teknoloji ve çoklu kültür içerisinde teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve pedagojik (öğrenen) kişi olarak

çoklu bir kişi olması beklenmektedir. Hem bireylerin hem de toplumun teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenen yönlerden çoklu gelişmelere ihtiyaca vardır. Bağlamsal çoklu zeka teorisine göre, toplum çoklu gelişmeleri desteklemek için gerekli bilgiyi, zekayı ve itici güçleri sağlayabilen çoklu zeka toplumuna doğru ileri gidebilmelidir. Bireyler de çoklu zeka toplumunun gelişmesine katkıda bulunabilecek çoklu zeka vatandaşı olabilmelidir (Cheng, 2005, s.27).

Tablo 4

Eğitimde Paradigma Değişimi: Eğitim Çevresi ve Eğitimin Amaçları

Yeni Çoklu Zeka-Üçlü Paradigma	Geleneksel Alan Sınırlı Paradigma
Eğitim Çevresi	
• Üçlü: Eğitim çevresi evrenselleştirme, yerelleştirme ve bireyselleştirmeye nitelendirilir. • Hızlı Değişen • Yok Olan Sınırlar • Sürekli Gelişme: Sürekli eğitim reformu ve gelişimi, çeşitli yerel ve evrensel zorluklardan dolayı kaçınılmazdır.	• Yerel İhtiyaçlar: Eğitim çevresi en çok yerel toplumun ihtiyaçları ile nitelendirilir. • Yavaş Değişen • Sabit Sınırlar • Sınırlı Reform: Halka hesapverilebilirlik ve yerel endişeden dolayı sınırlı ve yüzeysel eğitim reformları
Eğitimin Amaçları	
• Çoklu Zeka Liderleri ve Vatandaşları Geliştirme: Öğrencileri, hayat boyu öğrenmede yer alacak ve yaratıcı şekilde çoklu zeka toplumu ve çoklu zeka evreni oluşturmada katkıda bulunacak çoklu zeka liderleri ve vatandaşları olmaları için desteklemek	• Vatandaşları Bilgi ve Becerilerle Donatma: Belli bir aşamada özellikle ekonomik ve sosyal yönlerden toplumun gelişmesini desteklemek için veya yerel toplumda hayatta kalabilmek için gerekli bilgi ve becerilerle öğrencileri donatmak

Kaynak: Cheng, Y. C. (2005). New Paradigm For Re-engineering Education: Globalization, Localization And Individualization, The Netherlands, Springer,p.28.

Postmodern paradigma, eğitim çevresinin kaçınılmaz bir şekilde eğitim sisteminin farklı yönlerinde ve farklı düzeylerinde evrenselleştirme, yerelleştirme ve bireyselleştirmeyi içeren üçlü öğrenmeyle nitelendirildiğine inanmaktadır. Eğitim çevresi, çok hızlı değişen ve belirsizliklerle dolu bir yapıya sahip olmaya başladığı için eğitim kurumlarının ve eğitim sistemi çevresinin sabit sınırları değişmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler sık sık ve yoğun bir şekilde öğrenme, öğretme ve araştırmada “gerçek dünya”yla etkileşimde bulunmaktadır (Townsend, 1999; Mingle, 2000, Aktaran: Cheng, 2005,s.28). Bu değişen eğitim çevresinin sonucu ortaya çıkan yerel ve evrensel zorluklardan dolayı sürekli eğitim reformları ve gelişmeleri kaçınılmaz olmuştur. Böyle bir durumda, eğitimin amacı öğrencileri hayat boyu öğrenmede yer alacak ve yaratıcı şekilde çoklu zeka toplumu ve çoklu zeka evreni

oluşturmada katkıda bulunacak çoklu zeka liderleri ve vatandaşları olmaları için desteklemektir (Cheng, 2005,s.28)(Tablo 4).

Eğitim yönetiminin çoklu paradigmasının içeriğini anlamak için eğitimin dört farklı yapısı ve buna bağlı ortaya çıkan boyutlar incelenmiştir.

Eğitim Yönetiminin Çoklu Paradigması

Yönetim teorilerinin tarihsel gelişimine baktığımızda, eğitim yönetimini dört farklı yapıya ayırmak mümkündür: *verimlilik temelli yönetim, etkililik temelli yönetim, duyarlılık temelli yönetim ve anlamlılık temelli yönetim*. Dört yapı, yönetim performansını değerlendirmek ve yönlendirmek için benimsenen dört kritere göre tanımlanmaktadır: verimlilik, etkililik, duyarlılık ve anlamlılık. Bu sebepten, dört yapının her birinin teorik temelini tanımlamak için yönetim performansının ayrı ayrı kriterlerini tanımlamak gerekir (Sandler ve Wiggins, 1985, s.96- 108):

1) Verimlilik Temelli Yönetim: Kavramsal olarak klasik yönetimli okullardan ve ilk olarak Taylor, Fayol, Weber ve paydaşları tarafından geliştirilen genel örgütsel ve yönetsel ilkelere göre hareket eden okul ve üniversite yöneticilerinin uygulamalarından ortaya çıkar. Tarihsel olarak, verimlilik temelli yönetim Sanayi Devriminin ekonomik ve mantıksal bütünlüğü içerisinde yirminci yüzyılın başlarında geliştirilmiştir. Bu açıdan örgütü, yönetimin verimlilik kavramına dayalı kurulan kapalı, mekanik ve rasyonel bir sistem olarak görmek mümkündür. Verimlilik (Latince *efficientia* kelimesinden hareket, güç, üretme anlamına gelir) minimum kaynaklar, minimum enerji ve zamanla maksimum sonuçlar üretmek için yönetim kapasitesini ortaya koyan ekonomik kriterdir. Yönetim tarihinde verimlilik düşüncesi, insani ve politik etmenleri ve onların etiksel doğasını hesaba katmadan ekonomik ussalık ve madde üretkenliği kavramları ile ilişkilendirilir.

2) Etkililik Temelli Yönetim: Kavramsal olarak psiko-sosyolojik okul yönetimlerinde ortaya çıkmıştır. Tarihsel olarak, etkililik temelli yönetim 1920'lerin sonunda Büyük Bunalım'ın gerçekleştiği zamanlarda ortaya çıkmıştır. Mayo, Barnard, Simon ve izleyenleri gibi davranışçı okulların yorumcuları örgütü kısmen açık, canlı ve doğal bir sistem olarak görür. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra etkililik, amaçlarla yönetim yaklaşımını savunan Drucker, Odiorne ve Humble gibi neoklasik bilim adamlarının temel kriteridir. Etkililik (Latince *efficax* kelimesinden istenen etkiyi üretme gücü taşıyan, istenen sonucu veren anlamına gelir)

belirlenen amaçlara veya önerilen sonuçlara ulaşmak için yönetim kapasitesini ortaya koyan kurumsal bir kriterdir. Eğitimde ise yönetim etkililiği esasen eğitimin amaçlarına ulaşmakla ilgilidir. Okulların, üniversitelerin ve eğitim sistemlerinin pedagojik yönleriyle yakından ilişkilidir.

3) Duyarlılık Temelli Yönetim: Kavramsal olarak modern yönetim teorilerinden ortaya çıkmıştır ve İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda kamu yönetimi ve eğitim yönetiminde etkili deneyimlerde gözlemlenmiştir. Bu modern hareketlerin öncüleri, örgütü duyarlılık kavramı doğrultusunda dış çevredeki değişkenleri vurgulayan bir yönetimin olduğu açık ve uyarlanabilir bir örgüt olarak görmektedir. Duyarlılık böylelikle toplumun belirli taleplerini karşılamada yönetim kapasitesini ortaya koyan politik bir kriterdir. Duyarlılık, (Latince *respondere* kökünden cevaplamak, karşılık vermek anlamına gelir) toplumun taleplerine karşılık verme kapasitesini yansıtır. Diğer bir ifadeyle, yönetim performansı kriteri olarak duyarlılık, bir toplumun katılımcıları tarafından politik bir şekilde öne sürülen problemlere cevap veya çözüm üretebilme kapasitesini ifade etmektedir.

4) Anlamlılık Temelli Yönetim: Eğitimde ve toplumda yaşam kalitesini ve insan gelişimini tanımlayan etik değerler ve kültürel özelliklerle ilgili güncel etkileşimci oluşumlardan ortaya çıkmıştır. Anlamlılık (Latince *relevare* kökünden ileri sürmek, vurgulamak, değer vermek anlamına gelir) yönetim performansını önemi, uygunluğu ve değeri ile ölçen kültürel bir kriterdir. Anlamlı bir eğitim yönetimi, eğitim yönetimi performansının eğitimde ve toplumda yaşam kalitesini ve insan gelişimini nasıl etkilediğiyle değerlendirilir. Böyle bir değerlendirme, sadece gerçek deneyimlere dayalı örgütsel ve yönetsel teori aracılığıyla mümkün olabilir. Yönetsel süreç ne kadar demokratik ve katılımcı olursa, sürecin bireylere ve gruplara anlamlı olma şansı da o kadar fazla olur ve okulda ve toplumda insan yaşamının kalitesini açıklamak ve arttırmak da o kadar mümkün olur. Anlamlılığın eğitim sisteminde ve toplumda bir bütün olarak yer alan bireyler ve gruplarla ilgili olduğunun altını çizmek gerekir. Asıl amaç insan gelişimidir ve vatandaşlık katılımıyla toplumda ve eğitimde yaşam kalitesini geliştirmektir.

Eğitim yönetiminin dört özel yapısı, farklı tarihsel zamanlarda ortaya çıkmış olsa da uygulamada bütünleşebilir. Bazı eğitim kurumları okulların toplum içindeki politik rolüyle ilgilenmektedir ve bu okulların yönetim performansları da öncelikle politik duyarlılık kriterine dayanmaktadır. Bunun gibi, eğitim kurumları ve okul sistemleri kurumsal amaçlara

ulaşmak için pedagojik etkililiğe göre yönetilebilir. Ancak bazı okullar ve üniversiteler öncelikli olarak birey ve sosyal özne olarak insan varlığıyla ilgilenmektedir ve yönetim performansının baskın kriteri olarak kültürel anlamlılığı benimsemektedir.

Okullar beş önemli unsuru olan açık sistemler ya da alt sistemlerdir: Yapısal, bireysel, kültürel, politik ve pedagojik. Örgütsel davranış bu unsurların öğretme ve öğrenme ortamındaki etkileşiminin bir fonksiyonudur (Hoy ve Miskel, 2010, s.1). Bolman ve Deal (1991;1997) örgüt liderliğinde dört yapıyı önermiştir: yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik. Sergiovanni (1984) beş güçten oluşan bir liderlik modeli önermiştir. Bu modelde teknik liderlik, insan liderliği, eğitsel liderlik, sembolik liderlik ve kültürel liderlik vardır. Cheng (1994) bahsedilen modelleri bütünleştirmiş ve okul liderliğinin beş boyuttan oluşması gerektiğini ifade etmiştir: yapısal liderlik, insan liderliği, politik liderlik, kültürel liderlik ve eğitsel liderlik (Cheng, 2005, s.226-227).

Bu yönelimlerin çeşitliliği çok hızlı değişen ulusal ve uluslararası ekonomik ve politik düzen içerisinde yönetsel çözümlerin sürekli yeniden değerlendirilmesini gerektiren karmaşık bir eğitim gerçeğini ortaya koymaktadır. Bahsedilen yapılar *eğitim yönetiminin çoklu paradigması* diye ifade edilen evrensel bir paradigma içerisinde yeniden yapılandırılmaktadır. Bu araştırmada evrensel paradigma, dört boyuttan oluşmaktadır: ekonomik boyut, pedagojik boyut, politik boyut ve kültürel boyut. Bu boyutların her biri yönetim performansında sırasıyla dört baskın kriterle karşılık gelmektedir: verimlilik, etkililik, duyarlılık ve anlamlılık (Sandler ve Wiggins, 1985, s.111).

Tablo 5

Eğitim Yönetiminin Çoklu Paradigması

Analitik Boyut	Temel Boyut	Araçsal Boyut
İç Boyut	Kültürel Boyut (Anlamlılık Kriteri)	Pedagojik Boyut (Etkililik Kriteri)
Dış Boyut	Politik Boyut (Duyarlılık Kriteri)	Ekonomik Boyut (Verimlilik Kriteri)

Kaynak: Sandler, B. ve Wiggins, T., (1985). Cultural Context of Administration of Theory: In Consideration of a Multidimensional Paradigm, *Educational Administration Quarterly*, 21,1, Winter 1985, 95-117.

Ekonomik Boyut

İnsanlar, genellikle eğitimin miktarının ve kalitesinin ulusların rekabetine olduğu gibi bireylerin refahına da katkısı olduğu fikrine katılır. Bireysel düzeyde, eğitim gerekli beceriler, öğrenme ve kariyer geliştirmek için olanaklar sunmaktadır. Ulusal düzeyde, eğitim ülkenin insan kaynaklarını geliştirmede ve uluslararası rekabette önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, ülkelerin eğitimdeki harcama oranlarının, eğitim sisteminin evrensel değişimin yeni taleplerini karşılayacak düzeyde olması gerekmektedir (Kantabutra ve Tang, 2006, s.355).

Eğitim sistemlerinin ekonomik boyutu, finansal kaynakları ve malzeme kaynaklarını, yapıyı, bürokratik normları ve koordinasyon ve iletişim mekanizmalarını içermektedir. Bu boyutta, eğitim yönetimi; a) kaynakların dağıtımı ve kontrolüyle, b) kurumun yapısal örgütlenmesiyle, c) rol ve sorumlulukların tanımlanmasıyla, d) iş bölümüyle, e) işin nasıl ve hangi görevlilerle yapılacağına karar vermesiyle ve f) çalışma normlarının belirlenmesiyle ilgilenmektedir. Ekonomik boyutun tanımlayıcı kriteri, ekonomik mantık kuralı altında finansal ve materyal kaynakların ve araçların kullanımındaki *verimlilik* (Sandler ve Wiggins, 1985, s.111).

Eğitim ekonomisi araştırmalarının çoğu, eğitim harcamaları ve ekonomik gelişme arasındaki ilişki ve istihdam gibi eğitimin farklı yararlarına, ilk, orta ve yükseköğretime para sağlamaya ve çıktılara yönelik finansal girdilere ve yatırımın geri dönüşüne odaklanmaktadır. Maliyet- fayda ve maliyet-etkililik yöntemleri 1930’larda ve 1950’lerde geliştirilmiştir, ancak bu yaklaşımlar 1960’lara kadar eğitim alanında uygulanmamıştır. Bir bütün olarak bakıldığında ise yönetim unsuru, eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için okul takımını örgütleyerek, bu ihtiyaçları karşılamada gerekli bilgiye ulaşarak ve bu bilgiyi kullanarak, öğrencilerin gelişimine katkısı olan bilgiyi değerlendirerek ve planlamada bu bilgiyi kullanarak eğitimin kalitesini nasıl arttırması gerektiğini içermelidir. Bunların içerisinde okul yöneticilerinin finans kaynaklarını temin etme ve bütçeleme bilgisi de vardır (Creemers ve Van Der Weef, 2000, 362-365).

Geleneksel olarak eğitim ekonomisi, eğitimi ekonomik bir uygulama olarak görmüştür. Ancak son yıllarda eğitimin ekonomik değeri ve eğitim planlaması ve yönetimi, sosyal ve politik düşüncelerin eğitim uygulamalarında artmasıyla yeniden tanımlanmıştır. Bugün

eğitim; yeni eğitim stratejileri gerektiren, güncel, uluslararası, ekonomik ve teknolojik durumlar doğrultusunda teknolojik ilerleme ve ekonomik gelişme arasında yeni bir ilişkiye dayalıdır (Sandler ve Wiggins, 1985, s.112).

Nisan 2001’de, Okul Yöneticileri İçin Teknoloji Standartları İşbirliği (TSSA), eğitim yöneticilerinin teknoloji hakkında ne bilmeleri gerektiğini anlatan bir dizi teknoloji standartları belirlemiştir. Örneğin, yöneticiler a) Karar vermeyi geliştirmek için veri ve diğer bilgileri toplamak ve analiz etmek için teknoloji kullanma becerisini göstermeli, b) Öğretme ve öğrenme sürecinin her aşamasında kullanılabilecek mevcut teknolojileri anlamalı, c) mevcut ve gelişen teknolojinin kullanımı için uzun vadeli planlamanın unsurlarını ve özelliklerini anlamalı, d) öğretimsel planlama, bütçeleme, teknik destek, çalışan ve güvenlik için teknoloji becerileri kazanmalıdır (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.49).

Pedagojik Boyut

Eğitim yönetiminin pedagojik boyutu, özünde okulların ve üniversitelerin eğitim sistemlerinin amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmasında yararlanılan eğitim ilkelerini, planlarını ve tekniklerini kapsamaktadır. Eğitim yönetiminde pedagojik boyutun tanımlayıcı kriteri, eğitimin amaçlarına ulaşmadaki *etkililiğidir* (Sandler ve Wiggins, 1985, s.112).

Pedagojik lider olarak okul yöneticisinin rolüne baktığımızda, Okul Liderliği Ulusal Merkezi (NCSL), etkili yöneticilerin beş anahtar özelliğini belirlemiştir (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.136):

- Okulun eğitim misyonunu tanımlama ve anlatma
- Müfredatı koordine etme
- Öğretmenleri denetleme ve destekleme
- Öğrenci gelişimini gözlemleme
- Pozitif öğrenme iklimini geliştirme

Araştırmacılar ve yasa yapıcılar, yirmi birinci yüzyıla uyan yeni bir eğitim programı, pedagojisi ve değerlendirme biçimi önerse de aslında okulların yeni eğitim programını ve pedagojisini destekleyecek örgütsel değişime ihtiyacı vardır. Geçmiş deneyimler, okulların ve

öğretmenlerin kolaylıkla değişmeyeceğini hatırlatmaktadır. Destekleyici örgütsel ve liderlik düzenlemeleri olmadan değişim olası değildir (Dimmock ve Goh, 2011, s.215).

Okul yöneticileri, gerekli yenilikleri edinmeleri için öğretmenleri güçlendirerek profesyonel öğrenme topluluklarını değerlendirmede ve desteklemede çok önemli bir role sahiptir (Dimmock ve Goh, 2011, s.229). Bu anlamda, okul yöneticileri Tablo 6'daki pedagojik bilgi içeriğine hakim olmalı ve Tablo 7'de yer alan postmodern paradigmayla değişen pedagojik modelleri okulunda gerçekleştirmeye çalışmalıdır.

Tablo 6

Rehberlik ve Liderlik İçin Pedagojik Bilgi

Pedagojik Bilgi
✓ Planlama
✓ Program Hazırlama
✓ Hazırlık
✓ Öğretim Stratejileri
✓ İçerik Bilgisi
✓ Problem Çözme
✓ Sınıf Yönetimi
✓ Soru Sorma Becerileri
✓ Uygulama
✓ Değerlendirme
✓ Görüşler

Kaynak: Hudson, P., Lane, R. ve Murray, M., (2012). Making Mentoring Explicit: Articulating Pedagogical Knowledge Practices, *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 1-18.

Tablo 7

Pedagojik Modellerin Değişmesinde Yeni Talepler

Eski	Yeni
Öğretmen-Müfredat merkezli	Öğrenen merkezli
Bilgi ve beceri edinme	Akılcı düşünme ve bilgiyi uygulama
Bireysel görevler	İşbirlikçi çalışma (konuşma ve dinleme becerileri)
Pasif öğrenme	Aktif öğrenme (İşbirlikçi)
Yazılı basın	Teknolojik aletler
Not odağı	Başarı odağı
Ulusal bakış açısı	Küresel bakış açısı
Bağımsız çabalar	Birleşik çabalar
Soyut öğrenme (gerçekler)	Özgün öğrenme (ilişkiler, icat etme, anlama, sorgulama)
Ezbercilik (alıştırma ve uygulama)	Problem çözme (iletişim, yaratıcılık, ifade)
Kağıt kalem testleri (norm odaklı)	Sunumlar ve performanslar (ölçüt odaklı)
Disipline dayalı	Bütünleştirici/ Disiplinlerarası/ Disiplinler ötesi yaklaşımlar

Kaynak: Cunningham, W. ve Cordeiro, P., (2006). Educational Leadership. A Problem Based Approach. Pearson Education, Inc. Third Edition. S.68.

Pedagojik liderlik, öğrenciler için sosyal ve akademik sermaye; öğretmenler için zihinsel ve profesyonel sermaye geliştirerek kapasite yapılandırmasına ağırlık vermektedir. İnsanın gelişim sermayesi üzerindeki bu vurgunun amacı, öğrencilerin öğrenimi ve gelişimi için gerekli şartları sunmaktır (Sergiovanni, 1998, s.37).

Pedagojik Liderlik → Sermaye Gelişimi → Öğrencilere eklenen değerler

Pedagojik liderlik, müfredat ve öğretimsel gelişmeye, çalışan gelişimine, öğretimsel denetlemeye, programa, öğretmen ve öğrenci değerlendirmeye, araştırma ve tecrübeye, kaynakların teminine ve öğretme ve öğrenmenin sürekli gelişimine odaklıdır. Okul yöneticisi ise daha çok hizmetlere, malzemeye, planlara, disipline, yöntemlere, idareciliğe, kritik olaylara, verimli davranışla uygulamanın uyumuna ve bölgedeki politikalara, usullere ve programlara odaklanmaktadır (Pounder ve Merrill, 2001). Okul yöneticileri, genellikle yönetim görevlerinin pedagojik liderlikle karışmasından dolayı ikilemle karşılaştıklarını hisseder. Bu endişe doğrudur, çünkü okul ve toplumun rol beklentileri genellikle yöneticinin etkinliklerini şekillendirir. Ancak, uygun bir şekilde hazırlanmış ve teşvik olmuş, dikkatli bir şekilde seçilmiş müdür adayı okulu iyi yönetebilir ve en temel görevi olarak da pedagojik liderliği düşünebilir (Drake ve Roe, 1999, s.38).

Pedagojik boyutu savunanlar, eğitim yönetiminin ekonomik boyutunun önemini inkâr etmeye ve eğitimi teknolojik gelişmeden soyutlamaya çalışmazlar. Tam tersine, Pedagojik boyutun, toplumda eğitimin ekonomik, politik ve kültürel rolünü tamamlamak için eğitimin amaçlarına ulaşmada yeterli eğitim planlarını, yöntemlerini ve tekniklerini oluşturmayı ve kullanmayı gerektirdiğini ifade ederler. Eğitim yönetiminin pedagojik boyutu, eğitim sisteminin tüm yönleriyle ilişkilidir. Eğitim yönetimi, okulların, üniversitelerin ve eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşabildiği derecede etkili olacaktır (Sandler ve Wiggins, 1985, s.112).

Politik Boyut

Örgütsel liderlik uygulamasını aydınlatma aracı olarak politik kurumsal liderlik analizi Burns'ın (1978) çalışmalarına kadar uzanmaktadır (Clarke ve Butcher, 2009, s.591).

Politik boyut, eğitim sisteminde ve onun çevresinde yer alan kişilerin belirli eylem stratejilerini kapsar. Bu boyutun önemi, eğitim sisteminin, çevresindeki çeşitli değişen

durumlara göre gelişebileceğidir. Eğer eğitim yönetimi dış çevresindeki kültürel ve pedagojik unsurları güçlü ilişkilerle dengelemede yetersizse eğitim sistemi kendi kendini yok etme riski taşır. Böyle soyutlanmış bir tutumun sonucu olarak, eğitim sistemi çevredeki politik gücünü kaybeder. Politik boyut içerisinde eğitim yönetimi, çevre ve toplumun sosyal ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamak için politik olan bir kritere, *duyarlılığa* ihtiyaç duyar. Eğitim yönetimi, çevrenin sosyal ihtiyaçlarını ve politik taleplerini ne kadar iyi karşılırsa, eğitim yönetiminin etkililiği de o kadar artar (Sandler ve Wiggins, 1985, s.113).

Demokratik kurumlardaki politik liderler, diğer üyelerle bir araya gelerek ve yetkiyi dağıtarak örgütsel liderliğin doğasının zaten politik bir süreç olduğuna inanarak başarılı olabilirler. Liderler sadece tartışmayla, kulis yaparak veya koalisyon kurarak değil bilgi yönetimi ve gizil eylemler gibi daha karmaşık etkinlikleri de kullanabilmelidir (Clarke ve Butcher, 2009, s.592).

Tablo 8

Liderlik Davranışları

Mantıksal Liderlikten	Politik Liderliğe
• Resmi toplantılar ve süreçler tercihi • Üst yönetim onayına odaklı • Sadece yönetimin üst düzeylerinde ilişki kurma • Seçkin küçük gruplar arasında tartışma • Dikkatli bir şekilde belirlenmiş görevlendirme ve yetkilendirme • İşlevsel kontrol yoluyla etkileme eğilimi • Resmi olarak kararlaştırılmış öncelikler/meseleler üzerinde çalışma • Dışlayıcı	• İnfomal süreçlerin yaygın kullanımı, örtük etkinlikler, koridor toplantıları gibi • Kişisel gündemlerle çalışmaya odaklı • Tüm seviyelerde ilişki kurma ve ağ kurma • Tüm seviyelerde tartışmayı teşvik etme • Diğerlerine de otonomi sağlama • Geniş yönetime odaklanarak etkileme • Kararlaştırılmış sorumlulukların dışında çalışabilme • Kapsayıcı

Kaynak: Clarke, M. ve Butcher, D., (2009). Political Leadership, Bureaucracies and Business Schools: A Comfortable Union?, *Management Learning*, Vol. 40(5): 587- 607.

Okul yöneticileri, öğrencilerin eğitimi için aile ve toplum katılımını desteklemede belli sorumluluklara sahiptir. Okullar, aile üyelerini ortakları olarak görmelidir. Okullar ve eğitimciler için ortaklık, aile ve okulun gücü paylaşması demektir. Okul yöneticileri eğitimcilerde olduğu gibi aile üyelerine de fikirlerini ve tavsiyelerini sunması için fırsat vermelidir (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.146). Araştırmalar, aileler çocuklarının

eğitiminde yer aldıkları zaman notlarının daha yüksek olduğunu, devamlılığın daha iyi olduğunu, ev ödevi tamamlamanın geliştiğini ve öğrencilerin daha motive olduğunu göstermiştir (Epstein, 2001; Henderson ve Mapp, 2002; Sheldon, 2003; Van Voorhis, 2001).

Kültürel Boyut

Kültürel boyut, eğitim sistemi ve çevresindeki katılımcıların felsefi, antropolojik, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik değerlerini ve özelliklerini kapsamaktadır. Eğitim yönetiminin rolü, çevredeki eğitim sürecine dolaylı veya doğrudan katılan kişi ve grupların eylem ve etkileşimlerini koordine etmektir. Eğitim yönetimi, katılımcıların inançlarını ve değerlerini, onların felsefi ve politik yönelimlerini yansıtabildiği derecede anlamlı olacaktır. Bu açıdan, *kültürel anlamlılık* eğitim yönetiminin altında yatan temel kavramdır. Temel amacı, insan gelişimini ve yaşam kalitesini arttırmaktır. Böylelikle, eğitim yönetimi eğitim sisteminde, okullarda, üniversitelerde ve toplumda insan yaşamının kalitesini arttırmak için uygun olanaklar sunduğu ölçüde anlamlı olacaktır (Sandler ve Wiggins, 1985, s.113).

Bates (2001, s.579) eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çözümleme kültürün korunması, dönüştürülmesi ve yeniden oluşturulması sürecinde önemli rol oynayan eğitim örgütlerinin temel işlevinin de bir gereğidir. Okul kültürü, eğitimin işleyişini ve insan ilişkilerini belirleyen önemli bir öğedir. Bu nedenle bir anlamda okul yöneticisi, kültürel değerlerin de yöneticisi olmaktadır. Turan (2004, s.7) eleştirel teorinin okulların kültürel değerleri ile ilgilendiğini belirtir. Okul toplum üyelerinin özgür iradelerine ve karşılıklı diyaloga dayalı temaların öğretildiği birer yaşam alanı olarak görülmelidir. Eğitim ve okul da bu amaca göre yeniden tasarlanmalıdır.

Arslan (2002, s.264) yeniden inşacılık kuramının, eğitimi kültürle ilişkilendirdiğini belirtmektedir. Bu kuramcılar, yeni toplumsal düzenin yaratılmasını eğitimin üstlenmesi gerektiğini savunurlar. Bu görüşe göre eğitim “toplumsal kendini gerçekleştirme” dir. İlericilik düşüncesini savunanlara göre ise eğitim, hayata hazırlık değil hayatın kendisi olmalı, öğrenme çocuğun ilgileriyle doğrudan ilişkili olmalı (öğrenci merkezli eğitim), bilgiler deneyle birleştirilerek öğrenciye sunulmalı (aktif eğitim), öğretmenin görevi yönlendirmek değil tavsiyede bulunmak olmalı, okul rekabetten çok işbirliğini teşvik edici olmalı, gerçek gelişmenin zorunlu koşulu olan fikirler ve kişiliklerin serbestçe etkileşimine olanak veren ve onu teşvik eden ortam demokratik olmalıdır.

Schein (1985, s.312), liderlerin yapması gereken en önemli şeyin insanların içerisinde çalışmalarını tamamlayabileceği etkili bir kültür yaratmaya yardım etmek olduğunu ifade etmektedir. Kültür önemlidir, çünkü bizim bildiğimiz ve olaylara tepki verdiğimiz farklı yollara şekil verir, çalışmalarımıza anlam ve amaç yükler ve insanları birleştirir (Deal ve Peterson, 1998). Çalışanlar arasında olumlu duygular yaratan bir kültürü ifade eden ‘Okulları Geliştirmek İçin Normlar’ adlı bir liste sıralanabilir (Wrigley, 2008, s.138):

- Paylaşılmış amaçlar- ‘Biz nereye doğru yol aldığımızı biliyoruz’
- Başarı sorumluluğu- ‘Biz başarmak zorundayız’
- Meslektaşlık- ‘Biz bu iş üzerinde birlikte çalışıyoruz’ gibi.

Kültürel lider olarak okul yöneticilerinin, özellikle şehir içi okullarda başarının elde edilmesi ve demokrasi taleplerini daha fazla karşılamak için kültürü daha politik ve etraflıca incelemesi gerekmektedir. Yöneticilerin, daha geniş bir toplumdaki kültürel mücadelelerin, bireyler ve gruplar tarafından oluşturulan okul ortamında hangi biçimlerde yürütüldüğüne dikkat etmesi gerekmektedir. Örneğin (Wrigley, 2008, s.138-139):

- Baskıcı ve işbirlikçi kültürler arasındaki farklılıkları incelemek ve işbirlikçi ve demokratik öğrenme için yeni alışkanlıklar geliştiren kültürleri inceleme
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin hayatlarını düzenleyen hedef belirleme ve gözetim(izleme) kültürünü sorgulama ve hesap verebilir bir kültür sergilemekten ziyade eğitsel sorumluluğun daha demokratik biçimlerini keşfetme

17. yy. Newtoncu (statik) dünya görüşü, liderlik için mekanik ve makine temelli metafor yaratmıştır. Günümüzde, yönetim için metaforu bir makineden değil doğada canlı sistemlerin biyolojisinden almamız gerektiğini biliyoruz. Liderler, sistemlerimizde sürekli yer alan zıtlıklardan görüş kazanmaya çalışmalıdırlar. Liderler (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.62):

- Belirsizlik halinde rahatlık sağlamalı.
- Öğretme ve öğrenmeyle ilgili samimi diyalog sağlayarak sistem içerisinde yer alması için enerji, bilgi ve insan ruhu için fırsatlar yaratmalı.
- Çeşitliliği desteklemeli.
- Öğrenme ortamına insanların gönüllerini ve ruhlarını katmalarını sağlayarak ortak ilişkiler kurmalı.
- Birlikte olmanın ve insan ruhunun gücünü övmeli.

- Ortak anlam sağlamak için ortak dil yaratmalı.
- Sorumlu ve sevgi dolu öğrenen, güvenen topluluklar yaratmalı.

Bu paradigmatik dönüşümün temel noktalarından biri, rasyonel öğrenmenin baskınlığından bilişsel bilgi, sevebilme kapasitesindeki gelişme ve spontaneliğin özgürlüğü arasında genel bir dengeye doğru kaymadır. Bireysel bilincimizi ve toplumumuzu binlerce yıllık ataerkilliğin sonuçlarından, en azından otuz yıllık materyalist düzenin sonuçlarından iyileştirebilmek için eğitimin nüfusta büyük çapta psikospiritüel gelişme sağlaması gerekir. Öncelikle de bireylere ilham veren veya mevcut liderlik rolüne sahip kişiler için bu ruhsal dönüşüm başlamalıdır (Gauthier, 2013, s.25).

Yenilikçi okullarda liderlerin rolü, kontrol etmek değil, önemli konuşmaları yaratarak samimi öğrenmeyi sağlamaktır. Tüm örgütü, örgütün geleceğini şekillendirmeye ve aşağıdaki soruları cevaplamaya yönelten topluluğun konuşmaları (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.63):

1. Şimdi mümkün olan nedir?
2. Dünyada ne olmak istiyoruz?
3. Bizim sayemizde dünya nasıl farklı olabilir?

Gelecek yüzyılda okul yönetimi, ilişkilerin yönetimi olacaktır: Çocukla öğrenme, çocukla çocuk, çocukla yetişkin ve okulla toplum ilişkisi. Hiç engel olmadan hepsi birbirine bağlı olabilir. Eğitim doğası gereği canlıdır ve parçaları mekanik bir şekilde ayrılamaz. Okul liderliğinin kültürel rolü, eski ilişkileri geliştirmek ve çocukların ve okulların yüzleştiği, değişen toplumsal şartların gerektirdiği yeni ilişkiler yaratmak olacaktır (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.144-145).

Postmodern Eğitim Liderliği/ Geleceğin Liderliği

Eğitimdeki yeni vizyonlar, ciddi piyasalaşma ve rekabet, çevreyle yakın ilişkiler, çeşitli paydaşların beklentileri, arttırılmış dış çevre katılımı, çok seviyeli gelişmeler ve devam eden teknolojik ve kültürel değişimler eğitim liderlerinin bütüncül değişimlere karşı daha stratejik ve hassas olabilmelerini gerektirmektedir. Yeni liderliği yeni düşünceler, uluslararası görüş, geleceğe dönük, yenilikçi bakış açılarıyla; güçlü sosyal ağlar ve proaktif eylem programlarıyla gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Cheng, 2009, s.33).

Postmodern paradigmda, yerel olarak rekabet veya kısa dönemli başarıların yerine öğrencilerin yerel, bölgesel ve evrensel olarak uzun dönem gelişimlerinde okullar ve çeşitli kurumlar arasında çeşitli işbirliği türleri vurgulanmaktadır. Okullar, yönetim ve eğitim uygulamalarında yerel ve uluslararası kıyaslama ile gelecek için kendi vizyonlarını başarmada yeterli otonomiye sahip olabilir. Postmodern okul liderliği ise yeni bir vizyon takip edebilmeye ve eğitim için yeni amaçlara, öğrenmede paradigma kaymasına, eğitimde uluslararası bakışa ve bilgi teknolojisini kullanabilmeye dayalı *geleceğin liderliği* özelliğini taşır. Okul liderliğinin yeni kavramları; üçlü liderliği (yerel, evrensel ve bireysel), çoklu öğrenme liderliğini, sürdürülebilir gelişim liderliğini ve paradigma değiştiren liderliği içermektedir. Okul liderlerinin stratejik kaygıları birinci ve ikinci dalgadaki pozitivist ve modern liderlerden farklıdır (Cheng, 2009, s.27-28):

- Okul, evrenselleşme, yerelleştirme ve bireyselleştirme yönünde öğrenme, öğretme ve yönetimde paradigma değişimini, uygulamalı ve kültürel olarak nasıl sağlayabilir?
- Okul, öğretimde ve okullaşmada paradigma değişimi ve bilgi teknolojisi çevresi sağlayarak öğrencilerin öğrenme fırsatlarını nasıl arttırabilir?
- Okullar, öğrencilerin hayat boyu kendi kendilerine öğrenmelerini geliştirmelerini nasıl sağlayabilir?
- Öğrencilerin kendi öğrenimlerini evrenselleştirme, yerelleştirme ve bireyselleştirme yeteneği nasıl geliştirilebilir?
- Öğrencilerin çoklu zekâları sürekli nasıl geliştirilebilir?

Postmodern öğrenmede paradigma değişimini hızlandırmak için okul liderliği, bir çeşit üçlü liderlik (triplization leadership) çeşidini içermelidir. Öğrenmede evrenselleştirme; uluslararası etkileşim için video-konferansı yapmayı, çeşitli öğrenme projelerinde uluslararası ortaklığı, uluslararası dil eğitimini ve değişim programlarını, öğrenmede bilgi teknolojisinin desteğiyle evrensel ağ kurma ve araştırma gibi etkinlikleri içermektedir. Okul liderleri öğrenme amaçlarında ve içeriğinde evrensel anlamlılık sağlamalı ve öğrencilerin evrenselleştirilmiş öğrenmeleri için dünyanın farklı yerlerinden çok çeşitli modern kaynaklar temin etmelidir. Böyle bir durumda, okul liderlerinin liderlik ağı alanını genişletmeleri ve evrensel gündemi takip edebilmeleri için okul çevresi ve yerel toplulukların ötesinde çeşitli paydaşları etkileyebilme, kendilerinin evrensel bir bakış açısına ve uluslararası iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Cheng, 2009, s.31).

Postmodern öğrenmede yerelleştirme, çeşitli etkinlikleri içerebilir: 1) Öğrencilerin öğrenimleri ve gelişimlerinin yerel uygulamalardan sosyal ve zihinsel olarak yararlanması için öğrenme amaçlarını, içeriğini ve sürecini yerel şartlara uygun, anlamlı hale getirmek; 2) Öğrencilerin öğrenme etkinliklerini desteklemek için fiziksel, ekonomik, kültürel, sosyal ve zihinsel değerleri içeren yerel kaynakları sunmak; 3) Öğrencilerin öğrenimi ve öğretmenlerin öğretimi için fırsatlar yaratmada anne-baba, çevre katılımını ve çeşitli sosyal kurumlar veya iş sektörleri ile işbirliğini arttırmak; 4) Öğrencilerin yerel çevrenin gelecekteki ihtiyaçlarını ve çok yönlü gelişimlerini karşılayan öğrenimlerini ve müfredatı sağlamak. Öğrenmede başarılı bir yerelleştirme sağlamak için postmodern okul liderlerinin yerel çevredeki en önemli paydaşlarla iletişim ağlarını genişletmeleri ve etkilerini arttırmaları gerekmektedir (Cheng, 2009, s.31).

Yeni dünyanın gelişmelerinde insan girişimciliği ve yaratıcılığına önem verilerek, bireyselleştirme kaçınılmaz bir şekilde gelecek için eğitim reformunda temel unsur haline gelmektedir. Geleceğin okul liderliği, öğrenmede öğrencilerin motivasyonunu, gayretini ve yaratıcılığını içeren insan girişimciliğini arttırmalıdır. Öğrenmedeki yeni yaklaşımlar ve bilgi teknolojisinin desteği ile okul liderliği öğrenmede bireyselleştirmeyi bazı yöntemlerle hızlandırmalıdır: 1) bireyselleştirilmiş öğrenme programları uygulayarak, 2) bireyselleştirilmiş öğrenme hedefleri, yöntemleri ve ilerleme çizelgeleri tasarlayarak ve kullanarak, 3) öğrencileri kendi kendine öğrenen, uygulayan ve girişimde bulunan öğrenciler olmaları için teşvik ederek, 4) bireysel özel ihtiyaçları karşılayarak ve 5) her bir öğrencinin çoklu zekâlarını içeren kendi potansiyellerini geliştirerek (Cheng, 2009, s.31).

Liderlik gelişiminin yeni biçimleri; kişisel ve örgütsel dönüşümü destekleyen, içsel rehberlik ve kolektif akıl sunan ve birbirini pekiştiren üç aşamayla postmodern liderlerin uygulamaları benimsemesini sağlamaktadır (Gauthier, 2013, s.25-26):

1. Kişisel Uygulamalar; birinin açık fikirli ve alçak gönüllülüğünü geliştiren, inançlarını ve tahminlerini zorlayan, içsel bilgisini vücut-kalp-akıl bileşimiyle derinleştiren ve meslektaşlarından veya yetkililerden koçluk veya destek arayan bireysel araştırmaların çeşitli biçimlerini içerir.

2. Kişilerarası Uygulamalar; empatik dinleme, yumuşak çatışma, yansıtıcı ve üretken bir diyalog, fikir ayrılıklarına öğrenme fırsatı olarak yaklaşan, farklı kutuplar, ikilemlerle yaratıcı

bir şekilde çalışan ve kültürler arası farklılıkları inceleyen işbirlikçi araştırmanın çoklu biçimlerini barındırır.

3.Sistemsel Uygulamalar; paydaşlarla veya farklı ortaklarla paylaşılmış bir vizyon oluşturmayı, aynı odada bütün sistemin küçük bir evrenini yansıtmayı, örgütsel ve sektörel sınırlar içerisinde yeniliğe açık durumları ve süreçleri tekilliğin ve işbirliğinin birleşimi ile oluşturmayı içerir.

Bolman ve Deal (1991; 1997) örgütlerde dört liderlik yönelimini önermiştir: yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik. Sergiovanni (1984) beş güçten oluşan bir liderlik modeli önermiştir. Bu modelde teknik liderlik, insan liderliği, eğitsel liderlik, sembolik liderlik ve kültürel liderlik vardır. Cheng (1994) bahsedilen modelleri bütünleştirmiş ve okul liderliğinin beş boyuttan oluşması gerektiğini ifade etmiştir: yapısal liderlik, insan liderliği, politik liderlik, kültürel liderlik ve eğitsel liderlik. Okul liderliğinin bu beş boyutu aşağıdaki gibi tanımlanabilir (Cheng, 2005, s.226-227):

- İnsan Liderliği: Destekleyici olan, katılımı geliştiren, çalışanın bağlılığını ve memnuniyetini arttıran ve olumlu kişiler arası ilişkiler teşvik eden liderliktir.
- Yapısal Liderlik: Belirgin yapıları, politikaları ve yöntemleri geliştiren, insanları yaptıkları işin sonuçlarından sorumlu tutan, okullarda politikaları planlamak, organize etmek, koordine etmek ve uygulamak için uygun teknik desteği sağlayan liderliktir.
- Politik Liderlik: Okulu destekleyen gruplar arasında sorunları çözen ve ortaklık kurmada etkili olan liderliktir.
- Kültürel Liderlik: Üyeler arasında misyonlar, değerler ve normlar oluşturarak üretken bir okul kültürü yaratan ve ilhamsal ve karizmatik olan liderliktir.
- Eğitsel Liderlik: Profesyonel gelişmeyi teşvik eden, eğitsel yenilikler başlatan, eğitsel değerleri destekleyen, öğretimsel meselelerde profesyonel rehberlik sağlayan liderliktir.

Postmodern paradigmayla, okul yöneticilerinin rollerinde ve sorumluluklarındaki önemli değişiklikler aşağıdaki gibi listelenebilir (Cranston, 2002, s.2):

- İnsanlar üzerinde veya okul ve eğitim gibi çeşitli yönlerde stratejik liderlik,
- Hizmetler, bütçeleme, görevlendirme ve hesap verilebilirlik üzerine stratejik yönetim,
- Yol gösterme, vizyon oluşturma ve kültürel değişim yaratabilme,

- Resmi, ulusal ve uluslararası eğitimsel gelişme bilgisi,
- Eğitim sektörünün ötesinde daha kapsamlı örgütsel değişim ve gelişim konuları bilgisi,
- Bu gelişmeleri başkaları için anlamlı hale getirebilme,
- Belirsizliği yönetebilme kapasitesi,
- Kişiler arası ve insanla ilgili beceriler-iletişim, işbirliği, danışmanlık, görüşme, ikna, çatışma yönetimi,
- Etkili bir şekilde temsil etme ve çoklu liderlik rollerini yönetebilme kapasitesi,
- Zamanı etkili bir şekilde yönetebilme kapasitesi,
- Öncelikleri sıraya koyabilme ve ona göre hareket edebilme kapasitesi,
- Çok fazla baskı taşıyan ve daha fazla iş talebi olan bir kültürde yönetebilme kapasitesi,
- Beceri eksikliklerini görebilme ve teşhis edebilme kapasitesi.

Tablo 9

Okul Liderleri İçin Standartlar

Standart 1 Bir okul yöneticisi, okul üyeleri tarafından paylaşılan ve desteklenen öğrenme vizyonunun gelişmesini, bütünleşmesini ve uygulanmasını kolaylaştırarak tüm öğrencilerin başarısını arttıran bir eğitim lideridir.	Standart 4 Bir okul yöneticisi, ailelerle ve toplumun üyeleriyle işbirliği yaparak, farklı toplulukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vererek tüm öğrencilerin başarısını arttıran bir eğitim lideridir.
Standart 2 Bir okul yöneticisi, öğrenci öğrenimine ve çalışanların profesyonel gelişimine katkıda bulunacak bir okul kültürü ve öğretim programı destekleyerek, geliştirerek ve uygulayarak tüm öğrencilerin başarısını arttıran bir eğitim lideridir.	Standart 5 Bir okul yöneticisi, doğrulukla, adaletle ve etik bir şekilde hareket ederek tüm öğrencilerin başarısını arttıran bir eğitim lideridir.
Standart 3 Bir okul yöneticisi, güvenli, verimli ve etkili öğrenme ortamı için kaynakların, uygulamaların ve örgütün yönetimini sağlayarak tüm öğrencilerin başarısını arttıran bir eğitim lideridir.	Standart 6 Bir okul yöneticisi, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel ortamları anlayarak, karşılık vererek ve etkileyerek tüm öğrencilerin başarısını arttıran bir eğitim lideridir.

Kaynak: Council of Chief State School Officers. (1996). *Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) Standards for School Leaders*. Washington, DC. (www.ccsso.org)

ABD’de tüm eyaletlerde, eğitim liderleri eğitim yönetimi lisansına sahip olabilmek için gerekli özellikleri karşılamak zorundadır. Şu anda kırk eyaletten fazlası, yönetim ve denetim

lisansı için bazı yönetim dersleri içeren yüksek lisans derecesini talep etmektedir. Bu gereksinimler, geleceğin okul liderlerini nitelikli hale getirmek için geliştirilmiştir ve toplumun refahını, güvenliğini, sağlığını korumak ve önemli bilgi ve becerileri sağlamak için vardır (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.4). Okul yöneticilerinin mesleklerine başladıkları anda işle ilgili bilgi ve becerilere sahip olup olmadıklarını belirlemek için bir test hazırlanmıştır. Tablo 9'daki standartlar, okul liderliği lisans değerlendirme testidir.

Geleneksel eğitimin yavaş yavaş sona erdiği görünse de kısmen öğrencilerin hala 1950'lerin beceri ve davranışlarıyla 2000'lere hapsedilmesi söz konusudur. Eğitimciler için gereken; bütün sistemi geliştiren daha etkili, yeni paradigmlar yaratmak ve eğitimi yeniden düşündürmektir. Tablo 10, geleceğin liderleri için bu gereksinimle ilgili çıkarımlar sunmaktadır (Cunningham ve Cordeiro, 2006, s.89).

Tablo 10

Liderler İçin Çıkarımlar

Liderlerin Yapması Gerekenler:
✓ Öğrenci öğreniminde ve sınıfta olumlu etki yaratmak. ✓ Okul çevresini, okulu ve çalışan gelişim planlarını birleştirmek. ✓ Cesur ve yaratıcı girişimleri cesaretlendirmek. ✓ Vizyon ve teşvik sağlamak. ✓ Yeterli kaynak sağlamak. ✓ Okulları yeniden düşünmek ve yeniden yaratmak. ✓ Araştırma ve uygulama hakkında herkesi bilgilendirmek. ✓ Destek için güçlü kurucuların dikkatini çekmek. ✓ Bilgi teknolojisini itici güç yapmak. (Okul reformunun ayrılmaz parçası) ✓ Performansı ölçmek. ✓ Gelişmiş yaklaşımları uygulamak.

Kaynak: Cunningham, W. ve Cordeiro, P., (2006). Educational Leadership. A Problem Based Approach. Pearson Education, Inc. Third Edition. S.89.

Uygulamada, okul liderleri okullarının okul amaçlarına ulaşmada etkili olması, piyasada hayatta kalabilmek için rekabetçi olması ve öğrencilerinin, öğretmenlerinin, okullarının ve çevresinin geleceğini düşünerek sürdürülebilir olması için strateji geliştirmelidir. Okul liderleri, okul hayatının farklı şartlarında ve aşamalarında içsel liderlik, birleştirici liderlik ve geleceğin liderliği veya bunların birleşimi gibi farklı yollarda liderliklerini gerçekleştirirken farklı paradigmlar benimseyebilir. Öğrenmede içsel liderlik, birleştirici liderlik ve geleceğin liderliği farklı paradigmlara dayalı ve kendi özellikleri ve sınırlılıkları olsa da, her birinin karmaşık bir şekilde değişen eğitim çevresinde liderlik uygulamalarına önemli katkıları vardır. Her biri, liderlik uygulamalarında içsel gelişmeyi, birleştirici bütüncül memnuniyeti ve

hesap verilebilirliği ve gelecek için anlamlı kılmayı hesaba katarak birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Farklı liderlere ve farklı okullara göre bu üç çeşit liderlik üzerindeki dağılım değişebilir (Cheng, 2009, s.35).

Postmodern Paradigmanın Sınırlılıkları

Yeni bir paradigma olarak üçüncü dalga liderliğinin veya postmodern liderliğin de kavramsallaştırma ve uygulamada kendi sınırlılıkları vardır. Uygulamada ciddi zorluklara ve başarısızlıklara yol açan ve gerçeklikten çok fazla uzak gibi gözüken stratejik planlama ve eylem programlarında “çok fazla” geleceğe dönük olabilir. Postmodern liderliğin başarılı uygulanması sadece okul liderlerinin zihniyetindeki paradigma değişimine değil aynı zamanda kültürel ve teknolojik olarak sistemdeki değişimin desteğine de bağlıdır. Bu paradigma, mevcut piyasa ihtiyaçlarını ve paydaşların beklentilerini görmezden gelebilir ve uygulamada güçlü bir dirençle ve zorlukla karşılaşabilir. Özellikle gelişmenin başlangıcında, geleceğin liderliği “teknik olarak verimli olmayan” veya “piyasaya göre stratejik olmayan” liderlik biçimi olarak düşünülebilir (Cheng, 2009, s.32).

Son olarak, pozitivist, modern ve postmodern paradigmaya ait çıkarımlar ayrıntılı bir şekilde tablo halinde verilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11
Öğrenmede Liderliğin Üç Paradigması

	Birinci Dalga/ Pozitivist Paradigma	İkinci Dalga/ Modern Paradigma	Üçüncü Dalga/ Postmodern Paradigma
Eğitim Çevresi	• Sanayi toplumu sürdürme • Nispeten çok az belirsizlik ve rekabetle, durağan ve tahmin edilebilir • Merkezi insangücü planlaması altında eğitimin temini ve içeriği • Bürokrasiler tarafından dış kontrol altında okul yönetimi • Çok az okul otonomisi	• Ticari ve tüketim toplumuna hizmet eden • Çok fazla belirsizlik ve rekabetle, sabit olmayan ve hızla değişen • Özellikle rekabetle ve piyasalaşmayla belirlenen eğitimin temini ve içeriği • Hesap verilebilirlik çerçevesi ve paydaş katılımı ile okul temelli yönetim • Merkezi izleme ve dış inceleme ile sınırlı okul otonomisi	• Hayat boyu öğrenmeye ve çoklu gelişen topluma doğru • Uluslararasılaşma ve teknolojik ilerlemelerin etkisiyle hızlı değişen • Evrenselleşme, yerelleştirme ve bireyselleştirmeyle belirlenen eğitimin temini ve içeriği • Hem yerel hem evrensel anlamlılıkla bağımsız dünya standartlarında okul yönetimine doğru • Yerel ve uluslararası kıyaslamayla okul otonomisi

Öğrenme Niteliği	Öğrencinin; bilgi, beceri ve kültürel değerleri müfredattan ve öğretmenlerden alma süreci	Öğrencinin, okul ve öğretmenler tarafından sağlanan hizmeti alma süreci	Öğrencinin, çoklu ve sürdürülebilir gelişmeler için bağlamsal çoklu zekayı geliştirme süreci
Hareketler ve Reformlar	Etkili Okul Hareketleri: Eğitimin planlanmış amaçlarına ulaşmak için okulların içsel süreç ve performanslarını geliştirmek	Nitelikli Okul Hareketleri: Çoklu paydaşların beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayan okul tarafından sağlanan hizmetlerin kalitesini ve hesap verilebilirliğini sağlamak	Dünya Standartlarında Okul Hareketleri: Öğrencilerin ve geleceğin toplumunun çoklu ve sürdürülebilir gelişmeleri için eğitimin anlamlılığını ve dünya standartlarında olmasını sağlamak
Okulun Konumu	Nispeten durağan bir toplumda planlanmış bilginin, becerilerin ve kültürel değerlerin öğretmenler ve müfredattan öğrencilere aktarımı	Rekabetçi bir piyasada paydaşların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak için hizmetin temini	Evrenselleşme ve değişim bağlamında, öğrencilerin ve toplumun çoklu ve sürdürülebilir gelişmelerini hızlandırma
Etkililik Algısı	İçsel Etkililik: Öğrenme, öğretme ve okullarda bilgi, beceri ve değerlerin aktarımında planlanmış amaçların ve görevlerin başarılmaması olarak	Birleştirici Etkililik: Eğitim süreci ve çıktıları içeren eğitim hizmetlerinde paydaşların memnuniyeti ve halka hesap verilebilir olarak	Gelecek Etkililiği: Bireyler, çevre ve geleceğin toplumu için çoklu ve sürdürülebilir gelişmelere anlamlı olarak
Rekabet Durumu	Rekabet sınırlıdır ve çoğunlukla merkezi bürokrasi ve belirlenen standartlarla kontrol edilir.	Eğitim kurumları arasındaki rekabet özellikle öğrenci nüfusunun az olduğu yerlerde piyasada kalabilmek için çok ciddidir.	Yerel rekabet veya kısa dönem başarılar yerine yerel, bölgesel ve evrensel olarak uzun dönem gelişmeler için işbirliği
Sürdürülebilirlik İsteği	Durağan bir eğitim çevresinde sürdürülebilirlik temel bir kaygı olmayabilir.	Ciddi rekabet içerisinde kısa dönemli var olabilmek sürdürülebilirlikten daha önemlidir	Sadece okulun değil işgören, öğrenci ve çevrenin sürdürülebilirliği de önemli bir meseledir.
Stratejinin Temel Özellikleri	İçsel Gelişme Stratejisi: - Planlamada teknik mantıksallık - Amaca ulaşma başarısı - Eğitimde işlevsel gelişme - Bürokratik zorunluluk - İçsel gelişme için kısa dönemli yönelim	Birleştirici Memnuniyet Stratejisi: - Planlamada piyasa mantıksallığı - Varlığını devam ettirebilmek için rekabet - Eğitim hizmetleriyle müşteri memnuniyeti - Maliyet fayda analizi - Piyasa başarısı için kısa ve orta dönemli yönelimler	Geleceğin Gelişme Stratejisi: - Planlamada geleceğe anlamlı olma mantıksallığı - Sürdürülebilir gelişme - Eğitimde evrenselleşme, yerelleştirme ve bireyselleştirme - Hayat boyu öğrenme için sınırsız olanaklar - Çoklu gelişme için uzun dönemli yönelim
Liderlik Rolü	İçsel Liderlik Planlanmış amaçlara ulaşmak için içsel gelişmeler üzerine odaklanan	Birleştirici Liderlik Piyasadaki rekabete ve paydaşların memnuniyetine odaklanan	Geleceğin Liderliği Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulun çoklu ve sürdürülebilir gelişmelerini hızlandırmaya odaklanan

Liderlik Kavramlarıyla İlgili Olarak	• Öğretimsel Liderlik • Müfredat Liderliği • Yapısal Liderlik • İnsan Liderliği • Mikro-Politik Liderlik	• Stratejik Liderlik • Çevre/Toplum Liderliği • Halkla İlişkiler Liderliği • Reklam Liderliği	• Üçlü Liderlik • Çok Seviyeli Öğrenme Liderliği • Sürdürülebilir Gelişme Liderliği • Paradigma Değiştirme Liderliği
Liderlikle İlgili Stratejik Kaygılar	• Öğrenme, öğretme ve yönetimi içeren içsel süreçler; planlı bilgi, beceri ve değerleri aktarmak için teknik olarak nasıl düzenlenebilir? • Öğretmenlerden ve müfredattan öğrencilere bilgi ve beceri aktarımı, okullaşma, öğretme ve öğrenmenin gelişimiyle nasıl sağlanabilir? • Okul çevresi ve öğretmenlerin öğretimi, belirli bir zamanda bürokratik beklentileri karşılamak için uygulamalı ve teknik olarak nasıl geliştirilebilir? • Öğrenciler, müfredatta nasıl ilerleme gösterebilir ve genel sınavlarda nasıl yüksek puanlar elde edebilir? • İçsel süreç, tahsis edilen kaynakların kullanımını arttırmak için nasıl işlevsel olarak değiştirilebilir?	• Okul, rekabetçi eğitim piyasası içerisinde hizmetleri nasıl temin etmelidir? • Öğretim performansı ve öğrenme çıktıları, paydaşların beklentilerini iyi derecede nasıl karşılayabilir? • Eğitsel hizmetler; dosyalama, gözlemlene ve rapor etme gibi çeşitli biçimlerle halka ve paydaşlara nasıl hesap verilebilir hale getirilebilir? • Okulu desteklemek için daha fazla dış kaynak ve daha güçlü ağlar nasıl sağlanabilir?	• Okul, evrenselleşme, yerelleştirme ve bireyselleştirme yönünde öğrenme, öğretme ve yönetimde paradigma kaymasını, uygulamalı ve kültürel olarak nasıl sağlayabilir? • Okul, öğretimde ve okullaşmada paradigma kayması ve bilgi teknolojisi çevresi sağlayarak öğrencilerin öğrenme fırsatlarını nasıl arttırabilir? • Okullar, öğrencilerin hayat boyu kendi kendilerine öğrenmelerini geliştirmelerini nasıl sağlayabilir? • Öğrencilerin kendi öğrenimlerini evrenselleştirme, yerelleştirme ve bireyselleştirme yeteneği nasıl geliştirilebilir? • Öğrencilerin çoklu zekâları nasıl sürekli geliştirilebilir?
Öğrencilerin Sürdürülebilir Öğrenmelerinin Anlamlılığı	• Öğrencinin öz girişimciliğine, sürdürülebilir öğrenmesine ve çoklu gelişimine ayrıntılı bir şekilde ve doğrudan odaklanmayan • Çoğunlukla planlanmış içeriğin aktarımı için öğretime, müfredata ve yönetime odaklanan	• Öğrencinin öz girişimciliğine, sürdürülebilir öğrenmesine ve çoklu gelişimine ayrıntılı bir şekilde ve doğrudan odaklanmayan • Çoğunlukla çoklu paydaşların memnuniyetine, piyasa ihtiyaçlarına ve hesap verilebilirliğine odaklanan	• Çoğunlukla sürdürülebilirlik, hayat boyu öğrenme ve çoklu gelişmeler için öğrencilerin öz girişimciliğine ve kapasitesine odaklanan

Olası Sınırlılıklar	• Dış çevreden ayrı planlama ve eylemlerde çok fazla içeriye dönük • Teknik ve işlevsel yönleri dar bir bakış • Öğrencilerin öz girişimciliğini ve gelecekteki gelişmelerini görmezden gelen • Merkezi öğretim ve rehberliğe dayalı • Değişen çevreyi ve paydaşların beklentilerini görmezden gelen • Çok fazla kısa dönem yönelimli • Çok stratejik ve geleceğe dönük olmayan	• Eğitimin temel değerlerinden ve anlamından planlama ve eylemlerde çok fazla piyasa temelli • Eğitim yerine rekabete, varlığını sürdürmeye ve halkla ilişkilere çok fazla odaklanan • Paydaşların kısa dönemli farklı ihtiyaçlarını önemseyen • Uzun dönemli ve sürdürülebilir gelişmeleri görmezden gelen • Eğitim hizmetlerinin öğrencilerin ve toplumun geleceğine olan anlamlılığını görmezden gelen • Çok geleceğe dönük olmayan	• Uygulamada gerçeklikten uzakta planlama ve eylemlerde çok fazla geleceğe dönük • Sadece liderlikte paradigma kayması değil aynı zamanda kültürel ve teknolojik olarak sistem değişikliği • Uygulaması ve yürürlüğe konması zor • Mevcut piyasa ihtiyaçlarını ve paydaşların beklentilerini görmezden gelen • Teknik olarak çok verimli olmayan veya çok piyasaya göre stratejik olmayan
----------------------------	--	---	---

Kaynak: Cheng, Y., (2009). *Paradigm Shifts in Leadership for Learning*, The Hong Kong Institute of Education, s. 5-8. (<https://www.ied.edu.hk/.../getfile.php?...Cheng...>)

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel ve ilişkisel tarama modeline göre modellenmiştir. Deneklerin var olan özelliklerinde hiçbir değişiklik yapılmaksızın veri toplanarak, var olan durum hakkında deneklerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Betimleme yöntemi geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayı değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilmek istenen şeyi gözleyip belirleyebilmektir. Bu bağlamda araştırma modeli, okul yöneticilerinin yönetim anlayışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek olması sebebiyle betimsel tarama modeline dayanmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıda değişken arasındaki değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu bağlamda, incelenecek olan üç paradigma arasındaki ilişkiler ve paradigmalara yönelik algılar ile kişisel özellikler arasındaki ilişkiler belirlenmek istendiğinden çalışma aynı zamanda ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır (Karasar, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili Darıca ilçesinde bulunan resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Kocaeli ili Darıca ilçesinde toplam 74 okul ve bu okullarda görev yapan 1280 öğretmen bulunmaktadır. Evrene ulaşmada zamansal sıkıntılar yaşanacağından dolayı, rastgele örnekleme tekniği ile evreni temsil edecek örnekleme seçilme yolu izlenmiştir. 17 okul rastgele seçilmiş ve bu okullarda görev yapan toplam 269 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Anket formu örnekleme döneminde izinli olmayan uygulamalara gönüllü katılmak isteyen tüm öğretmenlere ulaştırılmış ancak %86,7'sinden geri dönüşüm alınmıştır. Toplanan verilerin

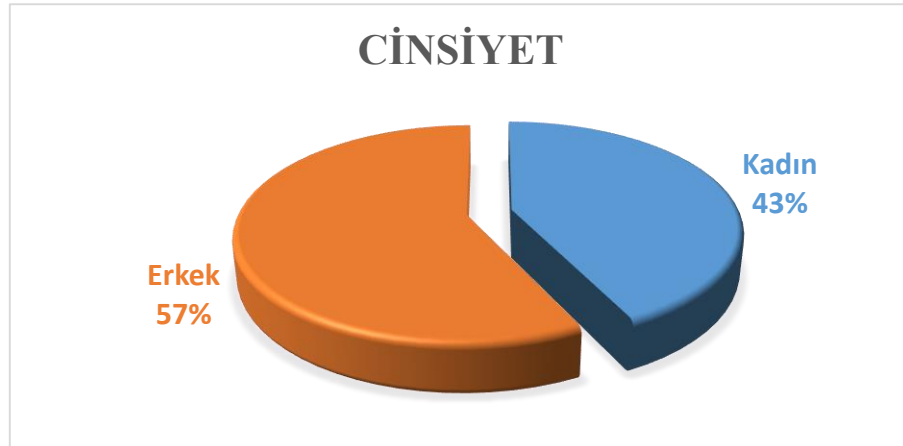
bilgisayar ortamına aktarılması esnasında geçersiz sayılan veri/verilere rastlanmamıştır. Son aşamada, araştırmanın örneklemini 269 öğretmenden oluşmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirli özelliklerinin örneklem içerisindeki dağılımı Frekans Analizi ile belirlenmiş ve Tablo 12-Tablo 17 arasında verilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyete İlişkin Frekans Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	115	42,8
Erkek	154	57,2
Toplam	269	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin frekans dağılımları Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre katılımcıların %42,8’inin kadın, %57,2’sinin de erkek olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet dağılımları genel olarak incelendiğinde erkek öğretmenlerin sayısının kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetin örneklem içerisindeki dağılımını gösteren grafik Şekil 4’te verilmiştir.

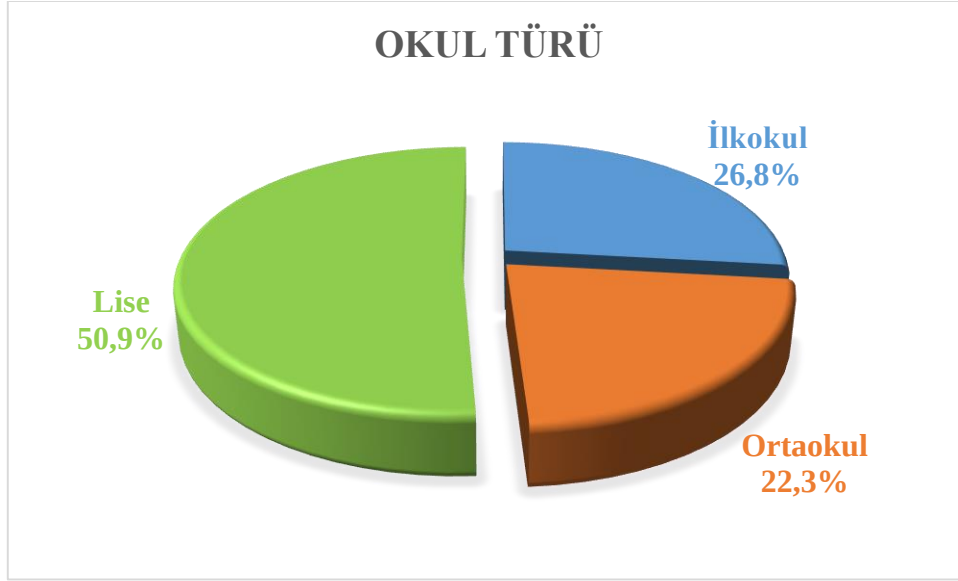


Şekil 4. Cinsiyete İlişkin Pasta Grafiği

Tablo 13. Okul Türüne İlişkin Frekans Dağılımı

Okul Türü	f	%
İlkokul	72	26,8
Ortaokul	60	22,3
Lise	137	50,9
Toplam	269	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türlerine ilişkin frekans dağılımları Tablo 13’te verilmiştir. Buna göre katılımcıların %26,8’inin ilkokul, %22,3’ünün ortaokul, %50,9’unun da lisede görev yaptığı gözlenmiştir. Okul türü dağılımları genel olarak incelendiğinde lisede görev yapan öğretmen sayısının ilkokul ve ortaokula oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Görev yapılan okul türünün örneklem içerisindeki dağılımını gösteren grafik Şekil 5’te verilmiştir.

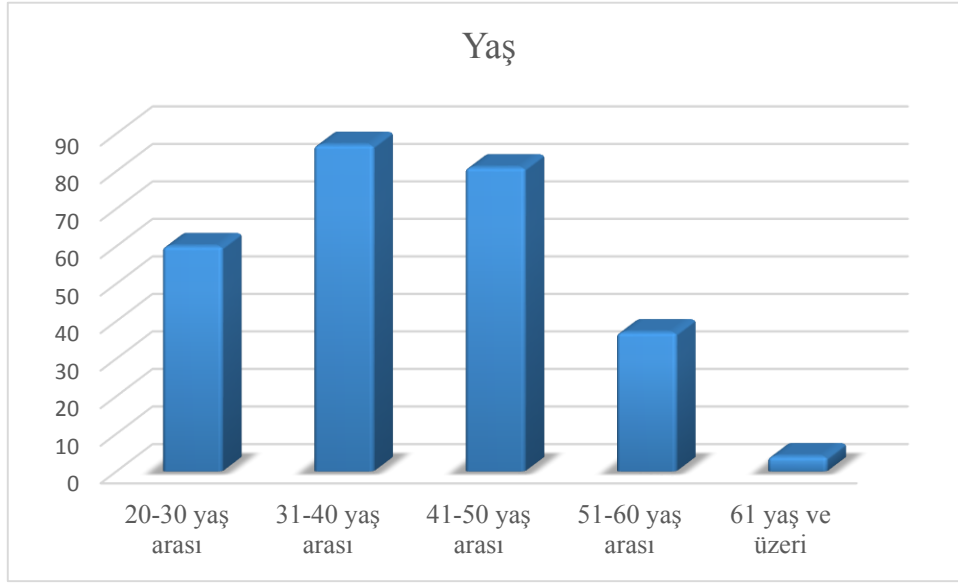


Şekil 5. Okul Türüne İlişkin Pasta Grafiği

Tablo 14. Yaşa İlişkin Frekans Dağılımı

Yaş	f	%
20-30 yaş arası	60	22,3
31-40 yaş arası	87	32,3
41-50 yaş arası	81	30,1
51-60 yaş arası	37	13,8
61 yaş ve üzeri	4	1,5
Toplam	269	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına ilişkin frekans dağılımları Tablo 14’te verilmiştir. Buna göre katılımcıların %22,3’ünün 20-30 yaş arasında, %32,3’ünün 31-40 yaş arasında, %30,1’inin 41-50 yaş arasında, %13,8’inin 51-60 yaş arasında, %1,5’inin 61 yaş ve üzerinde olduğu gözlenmiştir. Yaş dağılımları genel olarak incelendiğinde 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin azınlıkta olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaş gruplarının örneklem içerisindeki dağılımını gösteren grafik Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Yaşa İlişkin Sütun Grafiği

Tablo 15. Eğitim Durumuna İlişkin Frekans Dağılımı

Eğitim	f	%
2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya ön lisans	8	3,0
3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	0,7
4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	85,1
Yüksek lisans	30	11,2
Toplam	269	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin frekans dağılımları Tablo 15’te verilmiştir. Buna göre katılımcıların %3,0’ının 2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya ön lisans, %0,7’sinin 3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul, %85,1’inin 4 yıllık yüksekokul veya fakülte, %11,2’sinin yüksek lisans mezunu olduğu gözlenmiştir. Eğitim durumu dağılımları genel olarak incelendiğinde 4 yıllık yüksekokul veya fakülte mezunlarının çoğunlukla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumlarının örneklem içerisindeki dağılımını gösteren grafik Şekil 7’de verilmiştir.

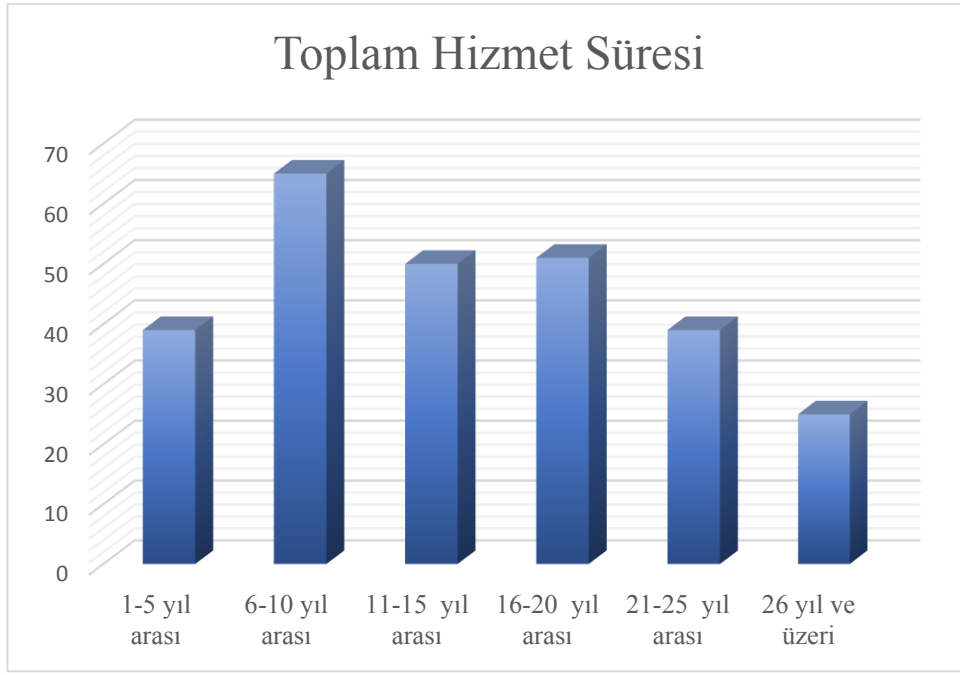


Şekil 7. Eğitim Durumuna İlişkin Sütun Grafiği

Tablo 16. Toplam Hizmet Süresine İlişkin Frekans Dağılımı

Toplam Hizmet Süresi	f	%
1-5 yıl arası	39	14,5
6-10 yıl arası	65	24,2
11-15 yıl arası	50	18,6
16-20 yıl arası	51	19,0
21-25 yıl arası	39	14,5
26 yıl ve üzeri	25	9,3
Toplam	269	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine ilişkin frekans dağılımları Tablo 16’da verilmiştir. Buna göre katılımcıların %14,5’inin 1-5 yıl arasında, %24,2’sinin 6-10 yıl arasında, %18,6’sının 11-15 yıl arasında, %19,0’ının 16-20 yıl arasında, %14,5’inin 21-25 yıl arasında, %9,3’ünün 26 yıl ve üzerinde toplam hizmet süresi olduğu gözlenmiştir. Toplam hizmet sürelerine ilişkin dağılımların genel olarak incelendiğinde 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin toplam hizmet sürelerinin örneklem içerisindeki dağılımını gösteren grafik Şekil 8’de verilmiştir.

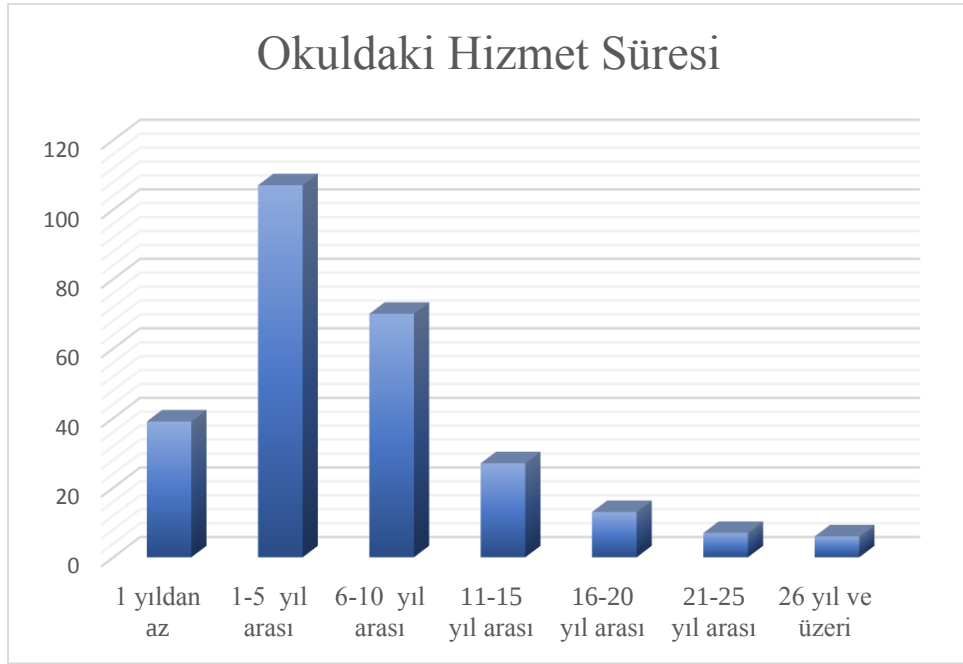


Şekil 8. Toplam Hizmet Süresine İlişkin Sütun Grafiği

Tablo 17. Okulda Geçen Hizmet Süresine İlişkin Frekans Dağılımı

Kurumdaki Hizmet Süresi	f	%
1 yıldan az	39	14,5
1-5 yıl arası	107	39,8
6-10 yıl arası	70	26,0
11-15 yıl arası	27	10,0
16-20 yıl arası	13	4,8
21-25 yıl arası	7	2,6
26 yıl ve üzeri	6	2,2
Toplam	269	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda geçen hizmet sürelerine ilişkin frekans dağılımları Tablo 17’de verilmiştir. Buna göre katılımcıların %14,5’inin 1 yıldan az, %39,8’inin 1-5 yıl arasında, %26,0’ının 6-10 yıl arasında, %10,0’ının 11-15 yıl arasında, %4,8’inin 16-20 yıl arasında, %2,6’sının 21-25 yıl arasında ve %2,2’sinin 26 yıl ve daha uzun süredir aynı kurumda çalıştığı görülmüştür. Okuldaki hizmet sürelerine ilişkin dağılımlar genel olarak incelendiğinde 1-5 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okullarındaki hizmet sürelerinin örneklem içerisindeki dağılımını gösteren grafik Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin Sütun Grafiği

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın örneklemine giren öğretmenlerin okul yöneticilerinin paradigmalarına ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla veri toplama aracı olarak bir ölçek geliştirilmiştir. Anket formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek üzere Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

İkinci bölümde yer alan ölçek formunda, her maddede üç temel bakış açısını (paradigmayı) içeren toplam 35 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada paradigma “bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimini ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bir perspektif, bir model” olarak tanımlanmaktadır. Ölçek formu ile üç farklı paradigmaya göre (pozitivist, modern ve postmodern) okul yöneticilerinin davranışları ve bakış açılarına yönelik öğretmenlerin algıları belirlenmek istenmiştir.

Hazırlanan ölçek taslağı tez danışmanı ve uzman öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan tepkilere göre, ölçek taslakları düzeltilerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Okul yöneticilerinin paradigmaları ölçeğini hazırlamak için konuyla ilgili alanyazın taranmış, konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenmiştir. Alanyazına

dayalı inceleme sonucunda bu çalışmadan biraz daha farklı olarak 2004 tarihinde Ankara Üniversitesi'nde Prof. Dr. İlayet PEHLİVAN AYDIN danışmanlığında Sabri Güngör tarafından “Eğitim Yönetiminde Paradigmalara İlişkin İlköğretim Okul Yöneticileri, Öğretmenleri ve Müfettişlerinin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışma dışında eğitim yönetiminde paradigmalara dayalı uygulamalı bir çalışmanın olmadığı, ancak kuramsal çalışmaların olduğu saptanmıştır. Daha eski kuramsal çalışmalarda, eğitim yönetimi paradigmalarının “pozitivist” ve “yorumcu” paradigmalar olarak genel değerlendirildiği görülmüştür. Ancak 21. yüzyıl çalışmalarına bakıldığında eğitim yönetimi paradigmalarının “pozitivist(geçmiş)”, “modern(bugün)” ve “postmodern(gelecek)” paradigmalar olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bu kuramsal incelemeler doğrultusunda ölçeği oluşturan her bir maddedeki soru köküyle ilgili pozitivist, modern ve postmodern ifadesine yer verilmiştir.

Hazırlanan ölçek taslağı danışman ve uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Ölçek taslağı eğitim yönetimi alanlarında uzman olan kişilerin (Prof. Dr. Cevat Celep, Prof. Dr. Hasan Şimşek ve Prof. Dr. Temel Çalık) görüşleri doğrultusunda 35 maddelik okul yöneticilerinin paradigmaları şeklinde hazır duruma getirilmiştir. Hazırlanan ölçek taslağının her bir maddesi pozitivist, modern ve postmodern paradigmaları içeren “a”, “b” ve “c” olarak ifadelendirilmiştir. “a” şıkkı pozitivist paradigma ifadelerini, “b” şıkkı modern paradigma ifadelerini ve “c” şıkkı ise postmodern paradigma ifadelerini içermektedir. Ölçeği dolduranların “a”, “b” ve “c” şıklarının üçüne de aralarında kıyaslama yaparak 1 ile 5 arasında değer vermeleri istenmiştir (1=hiçbir zaman, 2=çok az, 3=ara sıra, 4=çoğu zaman, 5=her zaman). Böylece pozitivist, modern ve postmodern paradigmaları ifade eden maddelerin ayrı ayrı değerlendirmeye alınarak, görüşlerin saptanması yoluna gidilmiştir.

Birbiri ile ilişkili 35 maddeyi az sayıda ve anlamlı faktörler haline getirmek ve aracın yapı geçerliliğini incelemek için Faktör Analizi uygulanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler üzerinde bir faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Bu ölçekte, postmodern paradigmadaki yer alan 35 madde üzerinden faktör analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları, pozitivist ve modern paradigmadaki yer alan maddelere direkt uygulanmıştır. Her maddede üç ayrı görüş olduğundan ve ölçeğin tasarımının farklı olmasından dolayı böyle bir çalışma uygulanmıştır. “a”, “b” ve “c” şıkları birbirine karşıt maddeler olarak görülmüş, sadece “c” şıkları üzerinden analiz yapılmış, analiz sonucunda “c” şıklarına karşılık gelen maddelere “a” ve “b” şıkları eklenmiştir. Benzer çalışma, 2004 tarihinde Ankara

Üniveristesi'nde Prof. Dr. İnayet PEHLİVAN AYDIN danışmanlığında Sabri Güngör tarafından “Eğitim Yönetiminde Paradigmalara İlişkin İlköğretim Okul Yöneticileri, Öğretmenleri ve Müfettişlerinin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında da uygulanmıştır. Sabri Güngör (2004) tarafından bu çalışmanın eğitim yönetiminde ve ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman olan kişiler tarafından onaylandığı ifade edilmiştir. Faktör analizi sonucunda ilk aşamada toplam varyansın %62,769'unu oluşturan dört boyut elde edilmiştir. Faktör yük değerinin 0.30 ve yukarısı olması maddelerin ayıklanmasında geçerli bir ölçüttür. Güvenirlik çalışmaları için ise, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronback Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonları ile bakılmıştır. Boyutların geçerlik, güvenirlik ve faktörün açıkladığı toplam varyans analizlerinin sonuçları Tablo 18-Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 18.Ekonomik Boyuta İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

BOYUT 1: EKONOMİK BOYUT		
Madde	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
1) Yönetici, okula kaynak sağlamak için okul çevresinin olanaklarıyla yetinmez, farklı topluluklara da ulaşabilir.	0,732	0,579
2) Yönetici, eğitim-öğretimde yeniliklerin gerektirdiğı kaynakları (Lab. malzemeleri, projeksiyon vb.)sağlamanın yanında ulaşılması zor öğretim materyalleri temin etmeye çalışır.	0,786	0,602
3) Yönetici, kaynakların öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenebileceğı öğrenme ortamları için kullanılmasını sağlar.	0,787	0,367
4) Yönetici, öğretmenlere rol ve sorumluluklarını hatırlatma gereğı duymaz, öğretmenine güvenir.	0,634	0,224
5) Yönetici, belirli bir işin nasıl ve hangi görevlilerle yapılacağına o konuda etkili uzman öğretmenler takımı ile karar verir.	0,789	0,598
6) Yönetici, öğretmenler için öğretimsel kuralları öğretmenlerin kendilerinin belirlemesini ister.	0,693	0,700
7) Yönetici, okul ihtiyaçlarını öğretmenlerle tartışır, bilgi toplamakla kalmaz, ihtiyaç duyulan kaynağı mutlaka temin eder.	0,880	0,600
8) Yönetici, okul ihtiyaçlarının öneminin farkındadır, eğitimin kalitesini nasıl ve ne kadar etkileyebileceğini hesaplar.	0,771	0,588
9) Yönetici için okul ihtiyaçları, öğrencinin yaparak yaşayarak ve hayat boyu öğrenme sağlayabilmesi için önemlidir.	0,757	0,268
Cronbach's Alpha Katsayısı=0,810		
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans=%24,159		

Tablo 18’de birinci faktöre ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İlk faktörde yer alan 9 maddenin faktörün geneli ile olan ilişkisini ortaya koyan madde toplam korelasyonları incelendiğinde 4. ve 9. maddelerin faktörün geneli olan ile olan ilişkisinin düşük olduğu saptanmıştır. Analizlere başlamadan önce 4 ve 9. maddeler çıkartılarak birinci boyuta ilişkin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları tekrar incelenmiştir. 7 maddeye indirgenen ilk boyutun faktör yükleri 0,674-0,887 arasında, madde toplam korelasyonları ise 0,572-0,829 arasında değişmekte olup toplam varyansın %24,194’ünü açıklamaktadır. 7 maddeye indirgenen ekonomik boyutun toplam güvenilirliği 0,810 olup, boyut yüksek derecede güvenilirdir. Bu durumda, ölçeğin bu boyutunda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo 19. Pedagojik Boyuta İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

BOYUT 2: PEDAGOJİK BOYUT		
Madde	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
10)Yönetici için bilgi, beceri ve kültürel değerleri öğrencilere aktarmada çoklu kaynaklar (teknoloji, geziler vb.) gereklidir.	0,705	0,634
11) Yönetici, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesini (lisansüstü programlara veya seminerlere katılmasını) öğrencilere iyi bir ayna olacağı için destekler.	0,775	0,708
12) Yönetici, sık sık çoklu zekâya göre öğretimi vurgular.	0,762	0,697
13) Yönetici, öğrencileri ve öğretmenleri içsel motivasyon kazanmaları için teşvik eder.	0,814	0,755
14) Yönetici için sadece merkezi sınav sonuçları önemli değildir, öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcılık ruhu kazanmaları da önemlidir.	0,700	0,626
15) Yönetici, öğretmenlerin sadece müfredat programını uygulamasını yeterli görmez, öğrencilere bireysel öğrenme düzeylerine göre bireyselleştirilmiş programlar uygulamasını teşvik eder.	0,845	0,792
16) Yönetici için öğrenme, hayat boyu ve her yerde devam eder.	0,716	0,645
17) Yönetici, öğrencilerin proje ve çalışmalara katılmalarını yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel düzeyde destekler.	0,699	0,625
18) Yönetici, yeni eğitim ilkelerini, planlarını ve tekniklerini mesleğinin bir gereği olarak ilgi ve merakla takip eder.	0,740	0,671
19) Yönetici için eğitim öğretimdeki asıl nokta, öğrenciye nasıl öğreneceğini, düşüneceğini, yaratacağını ve geliştireceğini kazandırmaktır.	0,777	0,714
Cronbach's Alpha Katsayısı=0,915		
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans=%19,943		

Tablo 19’da ikinci faktöre ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İkinci faktörde yer alan 10 madde konu bütünlüğü açısından, Pedagojik boyut olarak adlandırılmıştır. Faktör yükleri 0,699 ile 0,845 arasında değişmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo 13’te görüldüğü gibi ikinci boyutun madde toplam korelasyonları 0,625 ile 0,792 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha Katsayısı 0,915 olarak elde edilmiş olup boyutun yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans ise %19,943’dür. Buna göre, ölçeğin bu boyutunda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo 20. Politik Boyuta İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

BOYUT 3: POLİTİK BOYUT		
Madde	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
20) Yönetici için yönetim, yeni bir vizyona sahip olmak, alanındaki gelişmeleri takip etmek ve liderlik ağını genişletmektir.	0,818	0,743
21) Yöneticinin öğretmenlerle iletişimi otoriteden uzak çift yönlüdür.	0,734	0,650
22) Yönetici karar sürecinde, öğretmenlerle eşit role sahiptir, fikirleri için öğretmenlere başvurmaktan çekinmez.	0,816	0,741
23) Yönetici, öğretme sürecinde, sorumluluğu tamamen öğretmene teslim eder.	0,569	0,479
24) Yönetici, okulu dış çevreden soyutlamaz, sadece yerel çevrenin özelliklerine göre değil ulusal ve uluslararası düzeydeki yenilikleri takip ederek düzenler ve yönetir.	0,793	0,711
25) Yönetici, çevrenin sosyal ihtiyaçlarına ve taleplerine karşı uzun dönemli duyarlıdır.	0,741	0,650
26) Yönetici için okul amaçlarında, yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel düzeyde faydalı vatandaşlar yetiştirebilmek önemlidir.	0,797	0,714
27) Yönetici, okulda ilişki kurarken yardımcılarıyla ve tüm öğretmenlerle eşit bir şekilde ilişki kurar.	0,798	0,715
Cronbach's Alpha Katsayısı=0,895		
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans=%10,958		

Tablo 20’de üçüncü faktöre ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan 8 madde konu bütünlüğü açısından, Politik boyut olarak adlandırılmıştır. Faktör yükleri 0,569 ile 0,818 arasında değişmektedir. Politik boyutta yer alan 8 maddeden her birinin diğer maddelerde olan ilişkisi madde toplam korelasyonları ile incelenmiş ve madde toplam korelasyonlarının 0,479-0,743 arasında değiştiği gözlenmiştir. Politik boyuta ait Cronbach Alpha Katsayısı 0,895 olarak elde edilmiş olup boyutun yüksek derecede güvenilir olduğu

görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans ise %10,958'dir. Buna göre, ölçeğin bu boyutunda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Kültürel Boyuta İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

BOYUT 4: KÜLTÜREL BOYUT		
Madde	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
28) Yönetici, okul başarısıyla ve bireysel başarılarla öğrencilerin memnun hissetmesini ister.	0,794	0,712
29) Yönetici, öğretmenlere karşı öğrencilere kaliteli eğitim-öğretim sunmaları için ilgilidir.	0,796	0,718
30) Yönetici için öğrencilerin ihtiyaçları ve kişisel özellikleri farklı yöntemlerle çoklu zekâya göre öğretim için önemlidir.	0,844	0,775
31) Yönetici için okul kültüründe önemli olan öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatlarına aktarabilmesidir.	0,859	0,793
32) Yönetici için öğrenci-öğretmen-veli işbirliği öneminin ötesinde vatandaşlık duygusuyla toplumda ve eğitimde yaşam kalitesini geliştirmek önemlidir.	0,773	0,693
33) Yöneticinin yönetsel süreci, tam demokratik ve tam katılımcıdır.	0,814	0,740
34) Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin inanç ve değerleriyle ilgilenir, bağlılık duygusu için okuldaki hizmetleri ve etkinlikleri buna göre şekillendirir.	0,712	0,639
35) Yönetici, okul çevresinin inanç ve değerleriyle ilgilenir, güven duygusu için okuldaki hizmetleri ve etkinlikleri buna göre şekillendirir.	0,624	0,541
Cronbach's Alpha Katsayısı=0,907		
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans=%8,279		

Tablo 21'de dördüncü faktöre ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü faktörde yer alan 8 madde konu bütünlüğü açısından, Kültürel boyut olarak adlandırılmıştır. Faktör yükleri 0,624 ile 0,859 arasında değişmektedir. Kültürel boyutta yer alan 8 maddeden her birinin diğer maddelerle olan ilişkisi madde toplam korelasyonları ile incelenmiş ve madde toplam korelasyonlarının 0,541-0,793 arasında değiştiği gözlenmiştir. Kültürel boyuta ait Cronbach Alpha Katsayısı 0,907 olarak elde edilmiş olup boyutun yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans ise %8,279'dur. Buna göre, ölçeğin bu boyutunda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre, okul yöneticilerinin paradigmaları ölçeğinin dört faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. Buna göre ölçekteki dört faktör için faktör

puanları üzerinden analiz yapılabilir. Yüksek puan, yönetim anlayışı paradigma ifadelerine katılımın yüksek olduğunu, düşük puan ise ifadelere katılımın düşük olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma için gerekli veriler deneklere uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Anket yoluyla elde edilen ham veriler bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmanın ana problemine ve alt problemlerine cevap bulma sürecinde, SPSS 20.0 (Statistical Package for The Social Science) programından yararlanılmıştır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla frekans dağılımları incelenmiştir. Grafikselleştirme Excel’de çizdirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin faktör yapısı, Faktör Analizi ile belirlenirken güvenilirlikleri Cronbach’s Alpha katsayısı ile belirlenmiştir.

Pozitivist, modern ve postmodern paradigma algıları arasındaki ilişkiler Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Üç paradigmaya göre her bir maddeye verilen yanıtlar ile sıra numaraları betimsel istatistiklerden ortalama değer ile incelenmiştir.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre okul yöneticilerinin yönetim anlayışına yönelik üç paradigmanın farklılaşması incelenecek değişkenin türüne göre Bağımsız Örneklem T Testi veya Tek Yönlü Varyans Analizi ile sınanmıştır.

Araştırma boyunca önem düzeyleri 0,01 ve 0,05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim paradigmalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş olan anket aracılığı ile toplanan verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Okul Yöneticilerinin Paradigmaları Ölçeğine ve Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul yöneticilerinin paradigmaları ölçeğinin ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel boyutlarında yer alan üç paradigmaya göre her bir maddeye ait ortalama değerler ve standart sapmalar incelenmiştir. Ortalama değerlere göre sıra numaraları verilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim paradigmalarına ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 22. Ekonomik Boyuta İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Sıra Değerleri

Madde No		Ortalama± Standart Sapma	Sıra No
1	Pozitivist	2,360 ± 1,239	5
	Modern	3,609 ± 1,065	1
	Postmodern	3,234 ± 1,225	2
2	Pozitivist	2,159 ± 1,240	6
	Modern	3,527 ± 1,087	2
	Postmodern	2,988 ± 1,325	6
3	Pozitivist	3,029 ± 1,230	2
	Modern	3,312 ± 1,095	3
	Postmodern	3,152 ± 1,247	3
5	Pozitivist	3,249 ± 1,324	1
	Modern	3,267 ± ,986	4
	Postmodern	2,825 ± 1,276	7
6	Pozitivist	2,542 ± 1,319	3
	Modern	2,948 ± 1,046	7
	Postmodern	3,100 ± 1,203	5
7	Pozitivist	2,475 ± 1,314	4
	Modern	3,163 ± 1,005	5
	Postmodern	3,115 ± 1,226	4
8	Pozitivist	2,148 ± 1,215	7
	Modern	3,026 ± 1,030	6
	Postmodern	3,420 ± 1,202	1
EKONOMİK BOYUT GENEL		Pozitivist	2,566±0,904
		Modern	3,265 ± 0,612
		Postmodern	3.119 ± 0,979

Tablo 22 incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Katılımcıların ekonomik yönetim anlayışı açısından pozitivist paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici, belirli bir işin nasıl ve hangi görevlilerle yapılacağına kendi karar verir.”(M5) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici, kaynakların sadece öğretim işleri için kullanılmasını sağlar.”(M3) ve “Yönetici, öğretmenler için öğretimsel kuralları odasında kendi başına belirler.”(M6) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Katılımcıların ekonomik yönetim anlayışı açısından modern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici, okula kaynak sağlamak için okul çevresinin olanaklarından yararlanır.”(M1) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici, eğitim-öğretimde yeniliklerin gerektirdiği kaynakları (Lab. malzemeleri, projeksiyon vb.) sağlamaya çalışır.”(M2) ve “Yönetici, kaynakların öğretim işlerinin yanında öğrencilerin sosyal ihtiyaçları için de kullanılmasını sağlar.”(M3) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Katılımcıların ekonomik yönetim anlayışı açısından postmodern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici, okul ihtiyaçlarının önemini farkındadır, eğitimin kalitesini nasıl ve ne kadar etkileyebileceğini hesaplar.”(M8) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici, okula kaynak sağlamak için okul çevresinin olanaklarıyla yetinmez, farklı topluluklara da ulaşabilir.”(M1) ve “Yönetici, kaynakların öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenebileceği öğrenme ortamları için kullanılmasını sağlar.”(M3) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Üç ayrı paradigmaya göre inceleme yapıldığında yöneticilerin ekonomik açıdan yönetim anlayışlarına yönelik öğretmen algılarında modern paradigma görüşünün daha hakim olduğu gözlenmiştir.

Tablo 23. Pedagojik Boyuta İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Sıra Değerleri

Madde No		Ortalama± Standart Sapma	Sıra No
10	Pozitivist	2,925 ± 1,117	7
	Modern	3,617 ± ,968	1
	Postmodern	3,557 ± 1,219	2
11	Pozitivist	2,970 ± 1,105	4
	Modern	2,877 ± 1,201	10
	Postmodern	3,416 ± 1,177	6
12	Pozitivist	3,453 ±1,059	2
	Modern	3,579 ±1,024	2
	Postmodern	3,111 ±1,201	8
13	Pozitivist	2,962 ±1,102	5
	Modern	3,345 ±1,030	6
	Postmodern	3,048 ±1,219	9
14	Pozitivist	3,568 ±1,190	1
	Modern	3,200 ±1,101	8
	Postmodern	3,011 ±1,256	10
15	Pozitivist	2,9554 ±1,193	6
	Modern	3,468 ±,932	4
	Postmodern	3,263 ±1,169	7
16	Pozitivist	2,907 ±1,124	8
	Modern	3,527 ±,899	3
	Postmodern	3,847 ±1,188	1
17	Pozitivist	2,137 ±1,239	10
	Modern	3,249 ±,939	7
	Postmodern	3,423 ±1,199	5
18	Pozitivist	2,520 ±1,262	9
	Modern	3,171 ±,910	9
	Postmodern	3,475 ±1,131	4
19	Pozitivist	3,364 ±1,178	3
	Modern	3,353 ±,888	5
	Postmodern	3,505 ±1,164	3
PEDAGOJİK BOYUT GENEL	Pozitivist	2,976 ± 0,677	
	Modern	3,339 ± 0,529	
	Postmodern	3,366 ± 0,898	

Tablo 23 incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Katılımcıların pedagojik yönetim anlayışı açısından pozitivist paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için sadece merkezi sınav sonuçları önemlidir, il ve ilçe ortalamalarının altına düşmemek gerekir.”(M14) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile

“Yönetici, sık sık eğitsel başarıları vurgular.”(M12) ve “Yönetici için eğitim öğretimdeki asıl nokta öğrencilerin merkezi sınavlarda yüksek puanlar almasıdır.”(M19) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Katılımcıların pedagojik yönetim anlayışı açısından modern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için bilgi, beceri ve kültürel değerleri öğrencilere aktarmada öğrenci, veli ve okul işbirliği gereklidir.”(M10) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici, sık sık eğitsel ve sosyal başarıları birlikte vurgular.”(M12) ve “Yönetici için öğrenme okul ve aile içerisinde gerçekleşir.”(M16) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Katılımcıların pedagojik yönetim anlayışı açısından postmodern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için öğrenme hayat boyu ve her yerde devam eder.”(M16) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici için bilgi, beceri ve kültürel değerleri öğrencilere aktarmada çoklu kaynaklar (teknoloji, geziler vb.) gereklidir.”(M10) ve “Yönetici için eğitim öğretimdeki asıl nokta öğrenciye nasıl öğreneceğini, düşüneceğini, yaratacağını ve geliştireceğini kazandırmaktır.”(M19) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Üç ayrı paradigmaya göre inceleme yapıldığında yöneticilerin pedagojik açıdan yönetim anlayışlarına yönelik öğretmen algılarında postmodern paradigma görüşünün daha hakim olduğu gözlenmiştir.

Tablo 24. Politik Boyuta İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Sıra Değerleri

Madde No		Ortalama± Standart Sapma	Sıra No
20	Pozitivist	3,059 ± 1,198	2
	Modern	3,353 ± ,849	2
	Postmodern	3,249 ± 1,231	3
21	Pozitivist	2,728 ± 1,339	4
	Modern	3,141 ± ,967	7
	Postmodern	3,070 ± 1,303	7
22	Pozitivist	2,338 ± 1,278	7
	Modern	3,230 ± ,953	3
	Postmodern	3,119 ± 1,255	6
23	Pozitivist	2,605 ± 1,246	5
	Modern	3,226 ± ,932	4
	Postmodern	2,921 ± 1,183	8
24	Pozitivist	2,442 ± 1,281	6
	Modern	3,223 ± ,947	5
	Postmodern	3,174 ± 1,160	5
25	Pozitivist	2,171 ± 1,155	8
	Modern	2,907 ± ,939	8
	Postmodern	3,390 ± 1,171	2
26	Pozitivist	2,754 ± 1,105	3
	Modern	3,487 ± ,920	1
	Postmodern	3,550 ± 1,140	1
27	Pozitivist	3,070 ± 1,177	1
	Modern	3,208 ± 1,011	6
	Postmodern	3,193 ± 1,295	4
POLİTİK BOYUT GENEL	Pozitivist	2,646 ± 0,922	
	Modern	3,222 ± 0,541	
	Postmodern	3,208 ± 0,925	

Tablo 24 incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Katılımcıların politik yönetim anlayışı açısından pozitivist paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici, okulda ilişki kurarken gerektiğinde sadece yardımcılar ile ilişki kurar.”(M27) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici için yönetim okulla sınırlıdır. (Okulu disiplin altında tutmak, eğitim öğretimin planlara uygun şekilde yürümesini sağlamak)”(M20) ve “Yönetici için okul amaçlarında sadece öğretimle ilgili amaçlara ulaşabilmek önemlidir.”(M26) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Katılımcıların politik yönetim anlayışı açısından modern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için okul amaçlarında akademik ve sosyal olarak örnek okul olabilmek önemlidir.”(M26) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici için yönetim okulu velilerle ve toplumun diğer üyeleriyle yakın ilişkiler kurarak yönetmektir.”(M20) ve “Yönetici karar sürecinde son söz kendisine ait olsa da öğretmenlerin fikirlerini dinler.”(M22) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Katılımcıların politik yönetim anlayışı açısından postmodern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için okul amaçlarında yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel düzeyde faydalı vatandaşlar yetiştirebilmek önemlidir.”(M26) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici, çevrenin sosyal ihtiyaçlarına ve taleplerine karşı uzun dönemli duyarlıdır.”(M25) ve “Yönetici için yönetim yeni bir vizyona sahip olmak, alanındaki gelişmeleri takip etmek ve liderlik ağını genişletmektir.”(M20) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Üç ayrı paradigmaya göre inceleme yapıldığında yöneticilerin politik açıdan yönetim anlayışlarına yönelik öğretmen algılarında modern paradigma görüşünün daha hakim olduğu gözlenmiştir.

Tablo 25. Kültürel Boyuta İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Sıra Değerleri

Madde No		Ortalama± Standart Sapma	Sıra No
28	Pozitivist	3,579 ±1,286	1
	Modern	3,353 ±,941	4
	Postmodern	3,379± 1,192	4
29	Pozitivist	2,535±1,297	4
	Modern	3,297±1,051	5
	Postmodern	3,501±1,148	2
30	Pozitivist	2,260±1,196	7
	Modern	3,371±,919	3
	Postmodern	3,304±1,150	5
31	Pozitivist	3,252±1,299	2
	Modern	3,397±,894	2
	Postmodern	3,449±1,197	3
32	Pozitivist	2,029±1,209	8
	Modern	3,624±,940	1
	Postmodern	3,639±1,123	1
33	Pozitivist	2,513±1,306	5
	Modern	3,141±,931	7
	Postmodern	2,959±1,237	8
34	Pozitivist	2,557±1,324	3
	Modern	3,163±,947	6
	Postmodern	3,174±1,147	7
35	Pozitivist	2,405±1,229	6
	Modern	3,119±,885	8
	Postmodern	3,241±1,141	6
KÜLTÜREL BOYUT GENEL		Pozitivist	2,641 ± 0,905
		Modern	3,308 ± 0,555
		Postmodern	3,331 ± 0,908

Tablo 25 incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Katılımcıların kültürel yönetim anlayışı açısından pozitivist paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici, okul başarısıyla üst makamları memnun etmek ister.”(M28) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici, için okul kültüründe önemli olan resmi kurallardır.”(M31) ve “Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin inanç ve değerleriyle ilgilenmez.”(M34) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Katılımcıların kültürel yönetim anlayışı açısından modern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için öğrenci-öğretmen-veli işbirliği önemlidir.”(M32) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici, için okul kültüründe önemli olan öğrenci-öğretmen-veli arasında olumlu duygular yaşatmaktır.”(M31) ve “Yönetici için öğrencilerin ihtiyaçları ve

kişisel özellikleri öğretimdeki seviyeyi belirlemek için önemlidir.”(M30) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Katılımcıların kültürel yönetim anlayışı açısından postmodern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için öğrenci-öğretmen-veli işbirliği öneminin ötesinde vatandaşlık duygusuyla toplumda ve eğitimde yaşam kalitesini geliştirmek önemlidir.”(M32) ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici, öğretmenlere karşı öğrencilere kaliteli eğitim-öğretim sunmaları için ilgilidir.”(M29) ve “Yönetici için okul kültüründe önemli olan öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatlarına aktarabilmesidir.”(M31) ifadelerinin izlediği görülmüştür.

Üç ayrı paradigmaya göre inceleme yapıldığında yöneticilerin kültürel açıdan yönetim anlayışlarına yönelik öğretmen algılarında postmodern paradigma görüşünün daha hakim olduğu gözlenmiştir.

Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigma Algılarının Boyutlar Bazında Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel yönetim anlayışlarına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist, modern ve postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre incelenmiştir.

Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigma Algısının Boyutlar Bazında Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel yönetim anlayışlarına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist, modern ve postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmen cinsiyetlerine göre farklılaşması sınanmıştır. Cinsiyet değişkeni iki kategoriye sahip olduğundan, cinsiyet değişkenine göre yapılacak testlerde Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Tablo 26. Pozitivist Paradigma Algısının Cinsiyete Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Ekonomik	Kadın	115	2,613	1,027	0,736	0,462
	Erkek	154	2,531	0,802		
Pedagojik	Kadın	115	3,002	0,726	0,544	0,587
	Erkek	154	2,957	0,639		
Politik	Kadın	115	2,706	0,989	0,924	0,356
	Erkek	154	2,601	0,868		
Kültürel	Kadın	115	2,644	0,945	0,044	0,965
	Erkek	154	2,639	0,878		

Tablo 26’ dan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=0,736$, $p=0,462>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=0,544$, $p=0,587>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=0,924$, $p=0,356>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark

istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=0,044$, $p=0,965>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Tablo 27. Modern Paradigma Algısının Cinsiyete Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Ekonomik	Kadın	115	3,212	0,650	-1,218	0,224
	Erkek	154	3,304	0,581		
Pedagojik	Kadın	115	3,375	0,527	0,980	0,328
	Erkek	154	3,311	0,530		
Politik	Kadın	115	3,191	0,577	-0,806	0,421
	Erkek	154	3,245	0,513		
Kültürel	Kadın	115	3,289	0,580	-0,495	0,621
	Erkek	154	3,323	0,537		

Tablo 27’den elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=-1,218$, $p=0,224>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test

istatistik değeri ($t=0,980$, $p=0,328>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=-0,806$, $p=0,421>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=-0,495$, $p=0,621>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Tablo 28. Postmodern Paradigma Algısının Cinsiyete Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Ekonomik	Kadın	115	2,975	1,065	-2,102	0,036*
	Erkek	154	3,227	0,897		
Pedagojik	Kadın	115	3,289	0,930	-1,210	0,227
	Erkek	154	3,423	0,871		
Politik	Kadın	115	3,054	0,995	-2,385	0,018*
	Erkek	154	3,323	0,854		
Kültürel	Kadın	115	3,209	0,991	-1,905	0,058
	Erkek	154	3,422	0,833		

*: 0,05 önem düzeyinde anlamlı farklılaşma var.

Tablo 28'den elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=-2,102$, $p=0,036<0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında gözlenen matematiksel fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışına yönelik postmodern paradigmadan aldıkları ortalama 2,975 iken, erkeklerin ortalaması 3,227'dir. Bu durumda ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin erkek öğretmenlerin görüşleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=-1,210$, $p=0,227>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=-2,385$, $p=0,018<0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında gözlenen matematiksel fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin politik yönetim anlayışına yönelik postmodern paradigmadan aldıkları ortalama 3,054 iken, erkeklerin ortalaması 3,323'dür. Bu durumda politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin erkek öğretmenlerin görüşleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($t=-1,905$, $p=0,058>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları

postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlene de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigma Algısının Boyutlar Bazında Okul Türüne Göre İncelenmesi

Ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel boyutta okul yöneticilerinin pozitivist, modern ve postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması sınanmıştır. Okul türü değişkeni ikiden fazla kategoriye sahip olduğundan, bu değişkene göre yapılacak testlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 29. Pozitivist Paradigma Algısının Okul Türüne Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
Ekonomik	İlkokul	72	2,482	1,045	0,427	0,653	-
	Ortaokul	60	2,600	0,939			
	Lise	137	2,596	0,809			
Pedagojik	İlkokul	72	2,790	0,750	4,312	0,014*	İlkokul<Ortaokul
	Ortaokul	60	3,116	0,716			
	Lise	137	3,013	0,599			
Politik	İlkokul	72	2,364	0,967	7,214	0,001**	İlkokul<Ortaokul
	Ortaokul	60	2,962	0,957			
	Lise	137	2,656	0,839			
Kültürel	İlkokul	72	2,329	0,867	6,075	0,003**	İlkokul<Ortaokul İlkokul<Lise
	Ortaokul	60	2,733	0,925			
	Lise	137	2,765	0,884			

** : 0,01 önem düzeyinde anlamlı farklılaşma var.

* : 0,05 önem düzeyinde anlamlı farklılaşma var.

Tablo 29'dan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,427$, $p=0,653>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında

matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmlarına ilişkin ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında fark yoktur.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=4,312$, $p=0,014<0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan okul türünü belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmlarına ilişkin ilkokulda görev yapan öğretmen görüşlerinin ortaokulda görev yapan öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=7,214$, $p=0,001<0,01$) 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan okul türünü belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmlarına ilişkin ilkokulda görev yapan öğretmen görüşlerinin ortaokulda görev yapan öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=6,075$, $p=0,003<0,01$) 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan okul türünü belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist

paradigmalarına ilişkin ilkökulda görev yapan öğretmen görüşlerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 30. Modern Paradigma Algısının Okul Türüne Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
Ekonomik	İlkokul	72	3,200	0,710	6,600	0,002**	Ortaokul<Lise
	Ortaokul	60	3,064	0,510			
	Lise	137	3,386	0,572			
Pedagojik	İlkokul	72	3,348	0,606	0,070	0,932	-
	Ortaokul	60	3,316	0,499			
	Lise	137	3,343	0,502			
Politik	İlkokul	72	3,208	0,563	0,569	0,567	-
	Ortaokul	60	3,166	0,481			
	Lise	137	3,253	0,555			
Kültürel	İlkokul	72	3,338	0,571	0,431	0,650	-
	Ortaokul	60	3,252	0,591			
	Lise	137	3,317	0,533			

** : 0,01 önem düzeyinde anlamlı farklılaşma var.

Tablo 30'dan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=6,600$, $p=0,002<0,01$) 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan okul türünü belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin ortaokulda görev yapan öğretmen görüşlerinin lisede görev yapan öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,070$, $p=0,932>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani ilkökul,

ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,569$, $p=0,567>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani ilkök, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,431$, $p=0,650>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır. Yani ilkök, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında fark yoktur.

Tablo 31. Postmodern Paradigma Algısının Okul Türüne Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
Ekonomik	İlkokul	72	3,083	1,152	7,503	0,001**	Ortaokul<Lise
	Ortaokul	60	2,735	0,843			
	Lise	137	3,306	0,887			
Pedagojik	İlkokul	72	3,443	0,950	7,786	0,001**	Ortaokul<İlkokul Ortaokul<Lise
	Ortaokul	60	2,975	0,935			
	Lise	137	3,497	0,806			
Politik	İlkokul	72	3,295	0,990	10,923	0,000**	Ortaokul<İlkokul Ortaokul<Lise
	Ortaokul	60	2,737	0,974			
	Lise	137	3,369	0,796			
Kültürel	İlkokul	72	3,408	0,969	6,772	0,001**	Ortaokul<İlkokul Ortaokul<Lise
	Ortaokul	60	2,960	0,975			
	Lise	137	3,453	0,803			

** : 0,01 önem düzeyinde anlamlı farklılaşma var.

Tablo 31’den elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=7,503$, $p=0,001<0,01$) 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan okul türünü belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin ortaokulda görev yapan öğretmen görüşlerinin lisede görev yapan öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=7,786$, $p=0,001<0,01$) 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan okul türünü belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin ortaokulda görev yapan öğretmen görüşlerinin ilkököl ve lisede görev yapan öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=10,923$, $p=0,000<0,01$) 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan okul türünü belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin ortaokulda görev yapan öğretmen görüşlerinin ilkököl ve lisede görev yapan öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=6,772$, $p=0,001<0,01$) 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan okul türünü belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin ortaokulda görev yapan öğretmen görüşlerinin ilkökul ve lisede görev yapan öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigma Algısının Boyutlar Bazında Yaşa Göre İncelenmesi

Ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel boyutta okul yöneticilerinin pozitivist, modern ve postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmen yaşlarına göre farklılaşması sınanmıştır. Yaş değişkeni ikiden fazla kategoriye sahip olduğundan, bu değişkene göre yapılacak testlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 32. Pozitivist Paradigma Algısının Yaşa Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
Ekonomik	20-30 yaş arası	60	2,654	0,978	2,765	0,028*	31-40<51-60
	31-40 yaş arası	87	2,315	0,846			
	41-50 yaş arası	81	2,652	0,950			
	51-60 yaş arası	37	2,803	0,660			
	61 yaş ve üzeri	4	2,785	1,220			
Pedagojik	20-30 yaş arası	60	2,993	0,721	1,704	0,149	-
	31-40 yaş arası	87	2,829	0,635			
	41-50 yaş arası	81	3,056	0,712			
	51-60 yaş arası	37	3,100	0,589			
	61 yaş ve üzeri	4	3,150	0,665			
Politik	20-30 yaş arası	60	2,772	1,007	2,903	0,022*	31-40<61 ve +
	31-40 yaş arası	87	2,387	0,897			
	41-50 yaş arası	81	2,713	0,909			
	51-60 yaş arası	37	2,851	0,751			
	61 yaş ve üzeri	4	3,125	0,940			
Kültürel	20-30 yaş arası	60	2,685	0,884	4,948	0,001**	31-40<41-50
	31-40 yaş arası	87	2,321	0,888			
	41-50 yaş arası	81	2,780	0,919			31-40<51-60
	51-60 yaş arası	37	2,976	0,744			
	61 yaş ve üzeri	4	3,031	0,986			

** : 0,01 önem düzeyinde anlamlı farklılaşma var.

* : 0,05 önem düzeyinde anlamlı farklılaşma var.

Tablo 32’den elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=2,765$, $p=0,028<0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan yaş gruplarını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin 31-40 yaş grubu öğretmen görüşlerinin, 51-60 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,704$, $p=0,149>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitif paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=2,903$, $p=0,022<0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan yaş gruplarını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin 31-40 yaş grubu öğretmen görüşlerinin 61 yaş ve üzeri olan yaş grubu öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=4,948$, $p=0,001<0,01$) 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan

aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan yaş gruplarını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin 31-40 yaş grubu öğretmen görüşlerinin 41-50 ve 51-60 yaş grubu öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 33. Modern Paradigma Algısının Yaşa Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
Ekonomik	20-30 yaş arası	60	3,135	0,619	2,060	0,086	-
	31-40 yaş arası	87	3,331	0,677			
	41-50 yaş arası	81	3,199	0,559			
	51-60 yaş arası	37	3,447	0,498			
	61 yaş ve üzeri	4	3,392	0,683			
Pedagojik	20-30 yaş arası	60	3,320	0,569	0,743	0,563	-
	31-40 yaş arası	87	3,367	0,553			
	41-50 yaş arası	81	3,311	0,473			
	51-60 yaş arası	37	3,402	0,496			
	61 yaş ve üzeri	4	2,975	0,834			
Politik	20-30 yaş arası	60	3,162	0,569	0,459	0,766	-
	31-40 yaş arası	87	3,204	0,576			
	41-50 yaş arası	81	3,259	0,463			
	51-60 yaş arası	37	3,260	0,559			
	61 yaş ve üzeri	4	3,406	0,773			
Kültürel	20-30 yaş arası	60	3,227	0,644	0,949	0,436	-
	31-40 yaş arası	87	3,395	0,547			
	41-50 yaş arası	81	3,277	0,473			
	51-60 yaş arası	37	3,293	0,574			
	61 yaş ve üzeri	4	3,406	0,695			

Tablo 33'ten elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=2,060$, $p=0,086>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,743$, $p=0,563>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,459$, $p=0,766>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,949$, $p=0,436>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Tablo 34. Postmodern Paradigma Algısının Yaşa Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
Ekonomik	20-30 yaş arası	60	2,647	0,940	4,979	0,001**	20-30<31-40
	31-40 yaş arası	87	3,274	1,040			20-30<41-50
	41-50 yaş arası	81	3,271	0,922			
	51-60 yaş arası	37	3,142	0,815			
	61 yaş ve üzeri	4	3,535	0,759			
Pedagojik	20-30 yaş arası	60	3,085	1,028	2,007	0,094	-
	31-40 yaş arası	87	3,466	0,869			
	41-50 yaş arası	81	3,407	0,849			
	51-60 yaş arası	37	3,470	0,802			
	61 yaş ve üzeri	4	3,600	0,697			
Politik	20-30 yaş arası	60	2,860	1,117	3,217	0,013*	20-30<31-40
	31-40 yaş arası	87	3,357	0,911			20-30<41-50
	41-50 yaş arası	81	3,307	0,783			
	51-60 yaş arası	37	3,165	0,790			
	61 yaş ve üzeri	4	3,593	0,799			
Kültürel	20-30 yaş arası	60	3,039	1,080	2,440	0,047*	20-30<31-40
	31-40 yaş arası	87	3,491	0,937			
	41-50 yaş arası	81	3,354	0,766			
	51-60 yaş arası	37	3,337	0,748			
	61 yaş ve üzeri	4	3,687	0,806			

** : 0,01 önem düzeyinde anlamlı farklılaşma var.

* : 0,05 önem düzeyinde anlamlı farklılaşma var.

Tablo 34'ten elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=4,979$, $p=0,001<0,01$) 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan yaş gruplarını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin 20-30 yaş grubu öğretmen görüşlerinin 31-40 ve 41-50 yaş grubu öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=2,007$, $p=0,094>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=3,217$, $p=0,013<0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan yaş gruplarını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin 20-30 yaş grubu öğretmen görüşlerinin 31-40 ve 41-50 yaş grubu öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=2,440$, $p=0,047<0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan yaş gruplarını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin 20-30 yaş grubu öğretmen görüşlerinin 31-40 yaş grubu öğretmen görüşlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigma Algısının Boyutlar Bazında Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel boyutta okul yöneticilerinin pozitivist, modern ve postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaşması sınanmıştır. Eğitim durumu değişkeni ikiden fazla kategoriye sahip

olduğundan, bu değişkene göre yapılacak testlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 35. Pozitivist Paradigma Algısının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Ekonomik	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	2,410	1,184	0,406	0,749	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	2,642	0,101			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	2,550	0,910			
	Yüksek lisans	30	2,723	0,822			
Pedagojik	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	2,637	0,730	0,774	0,509	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	3,150	1,343			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	2,979	0,667			
	Yüksek lisans	30	3,030	0,709			
Politik	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	2,000	0,954	2,250	0,083	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	3,437	0,441			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	2,637	0,903			
	Yüksek lisans	30	2,833	1,009			
Kültürel	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	1,921	0,586	2,088	0,102	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	3,250	0,353			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	2,651	0,885			
	Yüksek lisans	30	2,716	1,075			

Tablo 35'ten elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,406$, $p=0,749>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitif paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,774$, $p=0,5099>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı

boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=2,250$, $p=0,083>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=2,088$, $p=0,102>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Tablo 36. Modern Paradigma Algısının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
Ekonomik	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	3,392	0,846	0,276	0,843	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	3,000	1,010			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	3,267	0,603			
	Yüksek lisans	30	3,228	0,618			
Pedagojik	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	3,512	0,591	0,449	0,718	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	3,100	1,131			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	3,338	0,523			
	Yüksek lisans	30	3,310	0,542			
Politik	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	3,312	0,438	0,681	0,565	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	2,812	0,441			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	3,232	0,531			
	Yüksek lisans	30	3,145	0,639			
Kültürel	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	3,609	0,510	1,270	0,285	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	2,875	1,060			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	3,296	0,555			
	Yüksek lisans	30	3,345	0,532			

Tablo 36'dan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,276$, $p=0,843>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,449$, $p=0,718>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,681$, $p=0,565>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,270$, $p=0,285>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Tablo 37. Postmodern Paradigma Algısının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
Ekonomik	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	3,375	1,150	0,907	0,438	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	2,500	0,707			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	3,142	0,970			
	Yüksek lisans	30	2,919	1,016			
Pedagojik	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	3,837	0,738	1,122	0,341	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	2,700	0,565			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	3,353	0,906			
	Yüksek lisans	30	3,383	0,866			
Politik	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	3,671	0,661	1,791	0,149	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	2,187	0,265			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	3,221	0,916			
	Yüksek lisans	30	3,054	1,015			
Kültürel	2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksekokul veya önlisans	8	3,640	0,686	1,176	0,319	-
	3 yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul	2	2,375	0,530			
	4 yıllık yüksekokul veya fakülte	229	3,341	0,910			
	Yüksek lisans	30	3,233	0,943			

Tablo 37’den elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,907$, $p=0,438>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,122$, $p=0,341>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,791$, $p=0,149>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,176$, $p=0,319>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigma Algısının Boyutlar Bazında Toplam Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

Ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel boyutta okul yöneticilerinin pozitivist, modern ve postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması sınanmıştır. Toplam hizmet süresi değişkeni ikiden fazla kategoriye sahip olduğundan, bu değişkene göre yapılacak testlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 38. Pozitivist Paradigma Algısının Toplam Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
Ekonomik	1-5 yıl arası	39	2,516	0,942	2,112	0,064	-
	6-10 yıl arası	65	2,571	0,982			
	11-15 yıl arası	50	2,417	0,761			
	16-20 yıl arası	51	2,487	0,976			
	21-25 yıl arası	39	2,978	0,791			
	26 yıl ve üzeri	25	2,451	0,802			
Pedagojik	1-5 yıl arası	39	2,979	0,763	1,507	0,188	-
	6-10 yıl arası	65	2,963	0,670			
	11-15 yıl arası	50	2,912	0,548			
	16-20 yıl arası	51	2,905	0,733			
	21-25 yıl arası	39	3,238	0,641			
	26 yıl ve üzeri	25	2,872	0,682			
Politik	1-5 yıl arası	39	2,676	1,046	2,021	0,076	-
	6-10 yıl arası	65	2,671	0,934			
	11-15 yıl arası	50	2,477	0,774			
	16-20 yıl arası	51	2,480	0,953			
	21-25 yıl arası	39	3,022	0,882			
	26 yıl ve üzeri	25	2,625	0,855			
Kültürel	1-5 yıl arası	39	2,631	0,932	3,783	0,003**	6-10<21-25 11-15<21-25 16-20<21-25
	6-10 yıl arası	65	2,592	0,915			
	11-15 yıl arası	50	2,487	0,776			
	16-20 yıl arası	51	2,438	0,964			
	21-25 yıl arası	39	3,179	0,869			
	26 yıl ve üzeri	25	2,670	0,755			

** : 0,01 önem düzeyinde anlamlı farklılaşma var.

Tablo 38’den elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=2,112$, $p=0,064>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,507$, $p=0,188>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel

olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=2,021$, $p=0,076>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=3,783$, $p=0,003<0,01$) 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklı toplam hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasındaki fark matematiksel anlamlı olduğu gibi istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ortalamalar arası farka neden olan toplam hizmet yılını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Tukey sonucuna göre, kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin 21-25 yıl arası meslek hayatına sahip olan öğretmen görüşlerinin 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmen görüşlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 39. Modern Paradigma Algısının Toplam Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Ekonomik	1-5 yıl arası	39	3,197	0,591	0,388	0,857	-
	6-10 yıl arası	65	3,228	0,614			
	11-15 yıl arası	50	3,265	0,619			
	16-20 yıl arası	51	3,341	0,682			
	21-25 yıl arası	39	3,241	0,615			
	26 yıl ve üzeri	25	3,342	0,494			
Pedagojik	1-5 yıl arası	39	3,425	0,451	0,410	0,842	-
	6-10 yıl arası	65	3,280	0,590			
	11-15 yıl arası	50	3,330	0,505			
	16-20 yıl arası	51	3,364	0,518			
	21-25 yıl arası	39	3,317	0,553			
	26 yıl ve üzeri	25	3,356	0,537			
Politik	1-5 yıl arası	39	3,240	0,527	0,552	0,737	-
	6-10 yıl arası	65	3,182	0,571			
	11-15 yıl arası	50	3,160	0,530			
	16-20 yıl arası	51	3,294	0,534			
	21-25 yıl arası	39	3,195	0,524			
	26 yıl ve üzeri	25	3,315	0,566			
Kültürel	1-5 yıl arası	39	3,256	0,613	0,130	0,986	-
	6-10 yıl arası	65	3,325	0,580			
	11-15 yıl arası	50	3,322	0,509			
	16-20 yıl arası	51	3,338	0,507			
	21-25 yıl arası	39	3,291	0,560			
	26 yıl ve üzeri	25	3,285	0,616			

Tablo 39’den elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,388$, $p=0,857>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,410$, $p=0,842>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,552$, $p=0,737>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,130$, $p=0,986>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Tablo 40. Postmodern Paradigma Algısının Toplam Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Ekonomik	1-5 yıl arası	39	2,864	0,920	1,767	0,120	-
	6-10 yıl arası	65	2,964	1,083			
	11-15 yıl arası	50	3,182	0,990			
	16-20 yıl arası	51	3,336	0,950			
	21-25 yıl arası	39	3,102	0,909			
	26 yıl ve üzeri	25	3,377	0,833			
Pedagojik	1-5 yıl arası	39	3,248	0,999	1,624	0,154	-
	6-10 yıl arası	65	3,176	0,948			
	11-15 yıl arası	50	3,430	0,875			
	16-20 yıl arası	51	3,551	0,853			
	21-25 yıl arası	39	3,315	0,840			
	26 yıl ve üzeri	25	3,616	0,745			
Politik	1-5 yıl arası	39	3,016	1,065	1,855	0,103	-
	6-10 yıl arası	65	3,042	1,026			
	11-15 yıl arası	50	3,372	0,869			
	16-20 yıl arası	51	3,370	0,823			
	21-25 yıl arası	39	3,102	0,813			
	26 yıl ve üzeri	25	3,450	0,785			
Kültürel	1-5 yıl arası	39	3,153	1,056	1,332	0,251	-
	6-10 yıl arası	65	3,205	1,036			
	11-15 yıl arası	50	3,430	0,851			
	16-20 yıl arası	51	3,507	0,765			
	21-25 yıl arası	39	3,243	0,812			
	26 yıl ve üzeri	25	3,515	0,782			

Tablo 40'tan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,767$, $p=0,120>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,624$, $p=0,154>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,855$, $p=0,103>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,332$, $p=0,251>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Farklı toplam hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigma Algısının Boyutlar Bazında Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

Ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel boyutta okul yöneticilerinin pozitivist, modern ve postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin çalıştıkları okulda geçen hizmet sürelerine göre farklılaşması sınanmıştır. Okulda geçen hizmet süresi

değişkeni ikiden fazla kategoriye sahip olduğundan, bu değişkene göre yapılacak testlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 41. Pozitivist Paradigma Algısının Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Ekonomik	1 yıldan az	39	2,348	0,933	1,158	0,329	-
	1-5 yıl arası	107	2,646	0,986			
	6-10 yıl arası	70	2,485	0,794			
	11-15 yıl arası	27	2,693	0,868			
	16-20 yıl arası	13	2,802	0,910			
	21-25 yıl arası	7	2,816	0,754			
	26 yıl ve üzeri	6	2,142	0,433			
Pedagojik	1 yıldan az	39	2,835	0,780	0,792	0,577	-
	1-5 yıl arası	107	3,003	0,713			
	6-10 yıl arası	70	3,027	0,647			
	11-15 yıl arası	27	2,977	0,633			
	16-20 yıl arası	13	3,015	0,542			
	21-25 yıl arası	7	3,114	0,260			
	26 yıl ve üzeri	6	2,566	0,225			
Politik	1 yıldan az	39	2,516	0,962	1,030	0,406	-
	1-5 yıl arası	107	2,696	0,979			
	6-10 yıl arası	70	2,591	0,900			
	11-15 yıl arası	27	2,726	0,853			
	16-20 yıl arası	13	2,653	0,818			
	21-25 yıl arası	7	3,250	0,633			
	26 yıl ve üzeri	6	2,166	0,332			
Kültürel	1 yıldan az	39	2,467	0,929	1,159	0,329	-
	1-5 yıl arası	107	2,599	0,927			
	6-10 yıl arası	70	2,660	0,918			
	11-15 yıl arası	27	2,796	0,896			
	16-20 yıl arası	13	2,836	0,817			
	21-25 yıl arası	7	3,285	0,664			
	26 yıl ve üzeri	6	2,437	0,293			

Tablo 41’den elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,158$, $p=0,329>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,792$, $p=0,577>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,030$, $p=0,406>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,159$, $p=0,329>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları pozitivist paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Tablo 42. Modern Paradigma Algısının Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Ekonomik	1 yıldan az	39	3,263	0,554	1,249	0,282	-
	1-5 yıl arası	107	3,178	0,664			
	6-10 yıl arası	70	3,414	0,579			
	11-15 yıl arası	27	3,174	0,652			
	16-20 yıl arası	13	3,362	0,542			
	21-25 yıl arası	7	3,183	0,243			
	26 yıl ve üzeri	6	3,357	0,467			
Pedagojik	1 yıldan az	39	3,266	0,506	0,544	0,774	-
	1-5 yıl arası	107	3,343	0,535			
	6-10 yıl arası	70	3,394	0,595			
	11-15 yıl arası	27	3,277	0,478			
	16-20 yıl arası	13	3,407	0,459			
	21-25 yıl arası	7	3,142	0,427			
	26 yıl ve üzeri	6	3,450	0,122			
Politik	1 yıldan az	39	3,109	0,413	0,736	0,621	-
	1-5 yıl arası	107	3,218	0,527			
	6-10 yıl arası	70	3,282	0,636			
	11-15 yıl arası	27	3,157	0,542			
	16-20 yıl arası	13	3,307	0,477			
	21-25 yıl arası	7	3,196	0,438			
	26 yıl ve üzeri	6	3,458	0,584			
Kültürel	1 yıldan az	39	3,166	0,456	0,933	0,472	-
	1-5 yıl arası	107	3,355	0,595			
	6-10 yıl arası	70	3,339	0,599			
	11-15 yıl arası	27	3,185	0,460			
	16-20 yıl arası	13	3,413	0,474			
	21-25 yıl arası	7	3,410	0,276			
	26 yıl ve üzeri	6	3,250	0,642			

Tablo 42’den elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,249$, $p=0,282>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,544$, $p=0,774>0,05$) $0,05$ önem

düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,736$, $p=0,621>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=0,933$, $p=0,472>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları modern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Tablo 43. Postmodern Paradigma Algısının Okulda Geçen Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

		Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Ekonomik	1 yıldan az	39	3,109	0,894	1,393	0,218	-
	1-5 yıl arası	107	2,942	1,063			
	6-10 yıl arası	70	3,308	0,916			
	11-15 yıl arası	27	3,153	0,945			
	16-20 yıl arası	13	3,395	0,888			
	21-25 yıl arası	7	3,000	0,837			
	26 yıl ve üzeri	6	3,523	0,892			
Pedagojik	1 yıldan az	39	3,246	0,978	1,074	0,378	-
	1-5 yıl arası	107	3,279	0,919			
	6-10 yıl arası	70	3,491	0,893			
	11-15 yıl arası	27	3,425	0,798			
	16-20 yıl arası	13	3,476	0,848			
	21-25 yıl arası	7	3,157	0,759			
	26 yıl ve üzeri	6	3,966	0,484			
Politik	1 yıldan az	39	3,121	0,964	1,193	0,310	-
	1-5 yıl arası	107	3,111	1,008			
	6-10 yıl arası	70	3,378	0,846			
	11-15 yıl arası	27	3,069	0,842			
	16-20 yıl arası	13	3,461	0,715			
	21-25 yıl arası	7	3,142	0,635			
	26 yıl ve üzeri	6	3,687	0,835			
Kültürel	1 yıldan az	39	3,115	1,023	1,024	0,410	-
	1-5 yıl arası	107	3,314	0,964			
	6-10 yıl arası	70	3,425	0,848			
	11-15 yıl arası	27	3,222	0,898			
	16-20 yıl arası	13	3,625	0,540			
	21-25 yıl arası	7	3,357	0,556			
	26 yıl ve üzeri	6	3,770	0,583			

Tablo 43'ten elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ekonomik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,393$, $p=0,218>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pedagojik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,074$, $p=0,378>0,05$) 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet

süresine sahip olan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Politik yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,193$, $p=0,310>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin politik yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Kültürel yönetim anlayışına yönelik okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşması incelenmiş ve test istatistik değeri ($F=1,024$, $p=0,410>0,05$) $0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Görev yaptığı okulda farklı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı boyutundan aldıkları postmodern paradigma ortalamaları arasında matematiksel bir fark gözlense de bu fark istatistiksel olarak anlamsızdır.

Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigmada Boyutlar Arasındaki İlişkiler

Üç ayrı paradigmada ekonomik, pedagojik, politik ve kültürel yönetim anlayışları arasındaki ilişkileri görmek için Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Pozitivist, Modern ve Postmodern Paradigmada Boyutlar Arasındaki İlişkiler

		Ekonomik	Pedagojik	Politik	Kültürel
Pozitivist Paradigma	Ekonomik	1			
	Pedagojik	0,617**	1		
	Politik	0,769**	0,769**	1	
	Kültürel	0,733**	0,694**	0,840**	1
Modern Paradigma	Ekonomik	1			
	Pedagojik	0,477**	1		
	Politik	0,511**	0,627**	1	
	Kültürel	0,528**	0,635**	0,668**	1
Postmodern Paradigma	Ekonomik	1			
	Pedagojik	0,763**	1		
	Politik	0,815**	0,862**	1	
	Kültürel	0,776**	0,830**	0,876**	1

** : $0,01$ önem düzeyinde anlamlı ilişki var.

Tablo 44'ten elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Pozitivist paradigmada pedagojik ile ekonomik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,617$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Pozitivist paradigma anlayışında pedagojik yönetim anlayışı ve ekonomik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiye rastlanmıştır.

Pozitivist paradigmada politik ile ekonomik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,769$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Pozitivist paradigma anlayışında politik yönetim anlayışı ve ekonomik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiye rastlanmıştır.

Pozitivist paradigmada politik ile pedagojik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,769$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Pozitivist paradigma anlayışında politik yönetim anlayışı ve pedagojik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiye rastlanmıştır.

Pozitivist paradigmada kültürel ile ekonomik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,733$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Pozitivist paradigma anlayışında kültürel yönetim anlayışı ve ekonomik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiye rastlanmıştır.

Pozitivist paradigmada kültürel ile pedagojik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,694$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Pozitif paradigma anlayışında kültürel yönetim anlayışı ve pedagojik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiye rastlanmıştır.

Pozitivist paradigmada kültürel ile politik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,840$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Pozitivist paradigma anlayışında kültürel yönetim anlayışı ve politik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiye rastlanmıştır.

Modern paradigmada pedagojik ile ekonomik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,477$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur. Modern paradigma anlayışında pedagojik yönetim anlayışı ve ekonomik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü zayıf ilişkiye rastlanmıştır.

Modern paradigmada politik ile ekonomik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,511$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Modern paradigma anlayışında politik yönetim anlayışı ve ekonomik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiye rastlanmıştır.

Modern paradigmada politik ile pedagojik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,627$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Modern paradigma anlayışında politik yönetim anlayışı ve pedagojik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiye rastlanmıştır.

Modern paradigmada kültürel ile ekonomik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,528$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Modern paradigma anlayışında kültürel yönetim anlayışı ve ekonomik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiye rastlanmıştır.

Modern paradigmada kültürel ile pedagojik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,635$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Modern paradigma anlayışında kültürel yönetim anlayışı ve pedagojik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiye rastlanmıştır.

Modern paradigmada kültürel ile politik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,668$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Modern paradigma anlayışında kültürel yönetim anlayışı ve politik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiye rastlanmıştır.

Postmodern paradigmada pedagojik ile ekonomik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,763$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Postmodern paradigma anlayışında pedagojik yönetim anlayışı ve ekonomik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiye rastlanmıştır.

Postmodern paradigmada politik ile ekonomik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,815$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Postmodern paradigma anlayışında politik yönetim anlayışı ve ekonomik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiye rastlanmıştır.

Postmodern paradigmada politik ile pedagojik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,862$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Postmodern paradigma anlayışında politik yönetim anlayışı ve pedagojik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiye rastlanmıştır.

Postmodern paradigmada kültürel ile ekonomik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,776$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Postmodern paradigma anlayışında kültürel yönetim anlayışı ve ekonomik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiye rastlanmıştır.

Postmodern paradigmada kültürel ile pedagojik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,830$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Postmodern paradigma anlayışında kültürel yönetim anlayışı ve pedagojik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiye rastlanmıştır.

Postmodern paradigmada kültürel ile politik yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen $r=0,876$ korelasyon katsayısı 0,01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Postmodern paradigma anlayışında kültürel yönetim anlayışı ve politik yönetim anlayışı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiye rastlanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısı kadın öğretmenlerin sayısından fazladır. Bununla birlikte, yönetim paradigmaları ölçülmek istenen okul yöneticilerinin de büyük çoğunluğu, hem evren hem örneklem içerisinde erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türüne bakıldığında liselerde görev yapan öğretmenlerin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine göre sayıca fazla olduğu görülmektedir. Bu durum evren ve örneklem içerisinde liselerin fazla olması ve liselerde çalışan öğretmen sayılarının fazla olması ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında en çok 31-40 yaş arası öğretmenlerin araştırmada yer aldığı, genel olarak 20-50 yaş arasının yoğun, 50 yaş ve sonrasının az olduğu görülmektedir. Bu veriden Darıca ilçesinde görev yapan öğretmenlerin orta yaşlı veya genç oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin baskın bir şekilde 4 yıllık lisans eğitime sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu, toplam hizmet süresi olarak 6-10 yıl arası, görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi olarak 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ekonomik yönetim anlayışı açısından modern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici, okula kaynak sağlamak için okul çevresinin olanaklarından yararlanır.” ifadesine katıldıkları bunu sırası ile “Yönetici, eğitim-öğretimde yeniliklerin gerektirdiği kaynakları (Lab. malzemeleri, projeksiyon vb.) sağlamaya

çalışır.” ve “Yönetici, kaynakların öğretim işlerinin yanında öğrencilerin sosyal ihtiyaçları için de kullanılmasını sağlar.” ifadelerinin izlediği görülmüştür. Bunun sonucu olarak, öğretmenler ekonomik boyutta okul yöneticilerinin pozitivist ve postmodern paradigmaya oranla modern paradigmaya sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların ekonomik boyutta pozitivist paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici, belirli bir işin nasıl ve hangi görevlilerle yapılacağına kendi karar verir.” ifadesine katıldıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pedagojik yönetim anlayışı açısından postmodern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için öğrenme hayat boyu ve her yerde devam eder.” ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici için bilgi, beceri ve kültürel değerleri öğrencilere aktarmada çoklu kaynaklar (teknoloji, geziler vb.) gereklidir.” ve “Yönetici için eğitim öğretimdeki asıl nokta öğrenciye nasıl öğreneceğini, düşüneceğini, yaratacağını ve geliştireceğini kazandırmaktır.” ifadelerinin izlediği görülmüştür. Bunun sonucu olarak, öğretmenler pedagojik boyutta okul yöneticilerinin pozitivist ve modern paradigmaya oranla postmodern paradigmaya sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların pedagojik boyutta pozitivist paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için sadece merkezi sınav sonuçları önemlidir, il ve ilçe ortalamalarının altına düşmemek gerekir.” ifadesine katıldıkları ve modern paradigmaya ilişkin görüşleri arasında en fazla “Yönetici için bilgi, beceri ve kültürel değerleri öğrencilere aktarmada öğrenci, veli ve okul işbirliği gereklidir.” ifadesine katıldıkları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin başarıyı sadece yazılı sınavlarla ölçtüğü ancak öğrenci-veli- okul işbirliğini okuluna yansıttığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin politik yönetim anlayışı açısından modern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için okul amaçlarında akademik ve sosyal olarak örnek okul olabilmek önemlidir.” ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici için yönetim okulu velilerle ve toplumun diğer üyeleriyle yakın ilişkiler kurarak yönetmektir.” ve “Yönetici karar sürecinde son söz kendisine ait olsa da öğretmenlerin fikirlerini dinler.” ifadelerinin izlediği görülmüştür. Bunun sonucu olarak, öğretmenler politik boyutta okul yöneticilerinin pozitivist ve postmodern paradigmaya oranla modern paradigmaya sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların politik boyutta pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında en fazla “Yönetici, okulda ilişki kurarken gerektiğinde sadece yardımcıları ile ilişki kurar.” ifadesine katıldıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel yönetim anlayışı açısından postmodern paradigmaya ilişkin görüşler arasında en fazla “Yönetici için öğrenci-öğretmen-veli işbirliği öneminin ötesinde vatandaşlık duygusuyla toplumda ve eğitimde yaşam kalitesini geliştirmek önemlidir.” ifadesine katıldıkları, bunu sırası ile “Yönetici, öğretmenlere karşı öğrencilere kaliteli eğitim-öğretim sunmaları için ilgilidir.” ve “Yönetici için okul kültüründe önemli olan öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatlarına aktarabilmesidir.” ifadelerinin izlediği görülmüştür. Ancak katılımcıların kültürel boyutta pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında en fazla “Yönetici, okul başarısıyla üst makamları memnun etmek ister.” ifadesine katıldıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pozitivist, modern ve postmodern paradigma ifadelerine katılma derecelerinin ortalamaları incelendiğinde, ekonomik ve politik boyutta modern paradigma ifadelerine katılma düzeylerinin pozitivist ve postmodern paradigmalara oranla daha yüksek olduğu; pedagojik ve kültürel boyutta postmodern paradigma ifadelerine katılma düzeylerinin pozitivist ve modern paradigmalara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Darıca ilçesinde okul yöneticilerinin modern ve postmodern yönetim paradigmalarıyla okulu yönettiklerini göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla ekonomik ve politik boyutta okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin algıları daha yüksektir. Darıca ilçesinde yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkeklerden oluşması, erkek öğretmenlerle yöneticilerin yakın ilişkiler kurmasını ve erkek öğretmenlerin postmodern algılarının yüksek olmasını etkilemiş olabilir.

Okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin ilkökul öğretmenlerinin algıları pedagojik ve politik boyutta ortaokul öğretmenlerinin algılarına oranla düşük; kültürel boyutta hem ortaokul hem lise öğretmenlerinin algılarına oranla düşüktür.

Okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin modern paradigmalarına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algıları ekonomik boyutta lise öğretmenlerinin algılarına oranla düşüktür.

Okul türü değişkenine göre, okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin ekonomik boyutta lise öğretmenlerinin algılarına oranla düşük; pedagojik, politik ve kültürel boyutta hem ilkökul hem lise öğretmenlerinin algılarına oranla düşüktür.

Yaş değişkenine göre, araştırmaya katılan 31-40 yaş arası öğretmen grubunun okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin algıları ekonomik boyutta 51-60 yaş, pedagojik boyutta 61 yaş ve üzeri, kültürel boyutta 41-50 ve 51-60 yaş arası öğretmen grubunun algılarına oranla daha düşüktür.

Yaş değişkenine göre, araştırmaya katılan 20-30 yaş arası öğretmen grubunun okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin algıları ekonomik, politik ve kültürel boyutta 31-40 ve 41-50 yaş arası öğretmen grubunun algılarına oranla daha düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam hizmet süresi değişkeni pozitivist paradigmaya ilişkin incelendiğinde, kültürel boyutta anlamlı farklılık vardır. Kültürel boyutta, araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam hizmet sürelerinin artmasıyla okul yöneticilerinin pozitivist paradigmalarına ilişkin algıları fazlalaşmaktadır. Kültürel boyutta 21-25 yıl arası toplam hizmet süresi olan öğretmenler, 6-10, 11-15 ve 16-20 arası toplam hizmet süresi olan öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha pozitivist değerlendirmişlerdir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Öneriler geliştirilirken öğretmenlerin yöneticilerin paradigmalarına ilişkin en çok katıldıkları maddeler göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla ekonomik ve politik boyutta okul yöneticilerinin postmodern paradigmalarına ilişkin algıları daha yüksektir. Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkeklerden oluşması, erkek öğretmenlerle yöneticilerin yakın ilişkiler kurmasını ve erkek öğretmenlerin postmodern algılarının yüksek olmasını etkilemiş olabilir. Erkek öğretmenlerin okul yöneticileri hakkındaki bu algılarının dayanağının postmodern paradigmanın erkeksi özelliklerle örtüşüp örtüşmediğinin araştırılması gerekebilir. Kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin paradigmalarına ilişkin algıları da aynı şekilde araştırılabilir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin baskın bir şekilde 4 yıllık lisans mezunu olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi açısından lisans mezunu ile yüksek lisans mezunları arasında postmodern paradigmaya ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır. Geleceğin paradigması olarak görülen postmodern paradigma anlayışına göre, okul yöneticilerinin

yaratıcı ve çok yönlü düşünebilen bir eğitim ortamı yaratabilmesi için daha üst düzeyde akademik bir eğitime (lisansüstü) sahip olması gerektiğinin üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle eğitim düzeyi açısından fark çıkmamış olmasının yapısal ya da kültürel nedenlerinin araştırılmasında yarar görülmektedir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin kararları tek başına verdiği ortaya çıkmıştır. Oysaki postmodern paradigmaya dayalı okul ortamının yaratılması, kararların farklı ve çelişen görüşlere göre alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenleri uzmanlık alanı ile ilgili kararlara dahil etmesi gerekir.

2. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Okul yöneticileri için sadece merkezi sınav sonuçları önemlidir, il ve ilçe ortalamalarının altına düşmemek gerekir.” ifadesine katıldıkları görülmüştür. Yani, başarı için tek ölçüt yazılı sınav sonuçları olmamalıdır. Yönetici ve öğretmenler öğrencilerin bireysel ilgi ve performans gelişimlerinin farkında olmalıdır. Bu anlayış, tepeden yani ilden ilçeye, ilçeden okul yöneticilerine kağıt kalem test sonuçlarının eğitim ve öğretimde en önemli noktaymış gibi gösterilmesinden kaynaklanmaktadır. Oysaki her öğrencinin bireysel ilgileri, gelişimleri ve performansları mevcuttur. Okul yöneticileri, öğretmen ve veli işbirliği ile öğrencinin bireysel performans gelişimine bakarak öğretmeni ve öğrenciyi eğitim öğretimden sorumlu tutmalıdır. Aynı düşünce, test sonuçlarıyla okul yöneticilerini başarı veya başarısızlıklarıyla sorumlu tutan veya hesap soran İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’nde de olmalıdır.

3. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Yönetici için okul amaçlarında, akademik ve sosyal olarak örnek okul olabilmek önemlidir.” ifadesine yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Postmodern paradigmada ise okul amaçlarında yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel düzeyde faydalı vatandaşlar yetiştirebilmek önemlidir. Okul yöneticisi sadece bulunduğu bölgeyi ölçüt almamalıdır.

4. Eğitim yönetiminin iç boyutunda yer alan pedagojik ve kültürel boyutta postmodern paradigma, dış boyutta yer alan ekonomik ve politik boyutta ise modern paradigma algısı yüksek çıkmıştır. Ekonomik ve politik boyutta okul liderliğinde modern paradigmanın çıkması, okul yöneticilerinin hala hiyerarşik yapıyı sürdürmesi, yetkiyi zor paylaşması ile

açıklanabilir. Okul yöneticisi, yönetimde daha demokratik davranmalı, okul çevresinin ihtiyaçlarına ve taleplerine karşı daha duyarlı olmalı ve öğretmenleri alt çalışanı olarak değil birer uzman olarak görmelidir.

5.Ortaokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin modern özellikle de postmodern paradigmalarına ilişkin algıları ilkokul ve lise öğretmenlerine oranla çok daha düşüktür. Postmodern eğitim ve postmodern yönetimle ilgili ortaokul öğretmenlerine ve yöneticilerine seminerler veya hizmetiçi eğitimler verilmelidir. Aslında bakıldığında, en fazla başarının beklendiği ve rekabetin yer aldığı okullar ortaokullardır. Ortaokuldan mezun olan öğrenci akademik başarısına ve ilgisine göre liselere yerleşmektedir. Liseler bu anlamda sınıflandırılmıştır. Ancak, ortaokullarda böyle bir sınıflama olmadığı için her okuldan üst düzey performans beklenmektedir. Velilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin ortaokullarda daha gergin olduğu söylenebilir. Bazı gelişmiş ülkelerde olduğu gibi doğru bir planlamayla ortaokullarda da akademik başarı ve öğrenci kapasitesine göre sınıflandırma yöntemi izlenebilir.

6. 21-25 yıl arası toplam hizmet süresi olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel yönetim anlayışlarını, daha az hizmet süresi olanlara oranla daha pozitivist değerlendirdikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin kültürel yönetim anlayışları genel olarak postmodern anlayışta çıkmasına rağmen, hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin yöneticilerini kültürel yönetimde pozitivist değerlendirmeleri dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerin kendilerini okul kültürüne ait hissetmeleri için yöneticiler tarafından okul içi kültürel etkinliklere dahil edilmesi gerekmektedir. Bu öğretmenler kıdemlerinin fazla olmasından dolayı güncel ve geleceğin gerektirdiği eğitim yaklaşımlarından uzak kalmıştır. Bilgilerinin yenilenmesi için okul yöneticisi güdüleyici önlemler alabilir ve bu öğretmenlerin bakış açısının değişmesi için fırsatlar yaratabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2002). Felsefeye giriş. Ankara: Vadi Yayınları.
- Aypay, A. (2001). "Örgütsel analizde teorik gelişmeler: Yeni kuramcılık". Eğitim Yönetimi, 28, 501-511.
- Balcı, A. (2001). Etkili okul ve okul geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Barker, J.A. (1992). Paradigms: The Business of Discovering the Future. New York: Harper Collins.
- Başaran, İ. E. (2000). Yönetim. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi (Çev. S.Turan, M. Şişman). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28, 573-592.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (1991). Images of Leadership, Occasional Paper No.20, Cambridge, MA, Harvard University, National Center for Educational Leadership, 1-21.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (1997). Reframing Organizations: Artistry, Choice And Leadership, San Francisco: Jossey-Bass.
- Burns, J. M. (1978). Leadership, New York: Harper And Row.
- Burrell, G. ve Morgan, G. (1979). Sociological Paradigms And Organizational Analysis. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, C. (2014). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Celep, C. ve Çetin, B. (2014). Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chapman, J., Sackney, L. ve Aspin, D. (1999). Internationalization In Educational Administration: Policy And Practice, Theory And Research, In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.), Handbook of Research In Educational Administration, San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc., p.73-98.
- Cheng, Y. C. (1994). Principal's Leadership As A Critical Indicator of School Performance: Evidence From Multi-Levels of Primary Schools. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 5(3), 299-317.
- Cheng, Y. C. (2005). New Paradigm For Re-engineering Education: Globalization, Localization And Individualization. The Netherlands: Springer.
- Cheng, Y. C. ve Mok, M., (2008). What Effective Classroom? Towards a Paradigm Shift, School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 19:4, 365-385.
- Cheng, Y. C. (2009). Paradigm Shifts in Leadership for Learning, the Hong Kong Institute of Education. (<https://www.ied.edu.hk/.../getfile.php?...Cheng...>)
- Clarke, M. ve Butcher, D., (2009). Political Leadership, Bureaucracies and Business Schools: A Comfortable Union?, Management Learning, Vol. 40(5): 587- 607.

- Cranston, N., (2002). School-based Management: Leaders and Leadership: Change and Challenges for Principals, *ISEA*, Vol. 30, No.1, 2-12.
- Creemers, B. ve Van Der Weef, G., (2000). Economic Viewpoints in Educational Effectiveness: Cost-effectiveness Analysis of an Educational Improvement Project, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 11:3, 361-384.
- Covey, S. (1998). Etkili İnsanların 7 alışkanlığı (Çev. G. Suveren, O. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Cunningham, W. G. ve Cordeiro, P. A. (2006). Educational Leadership. A Problem-Based Approach. Boston: Pearson Education, Inc.
- Dalin, P. (1998). School development, theories and strategies. London: Cassell, Imtec.
- Deal, T. ve Peterson, K. (1998). Shaping School Culture: The Heart of Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dimmock, C. ve Goh, J., (2011). Transformative Pedagogy, Leadership and School Organization for the Twenty-first Century Knowledge-based Economy: The Case of Singapore, *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 31:3, 215-234.
- Donaldson, L. (1998). The Myth of Paradigm Incommensurability In Management Studies: Comments By An Integrationist. *Organization*, 5(2), 267-272.
- Donmoyer, R. (1999). The Continuing Quest For A Knowledge Base. In J. Murhpy & K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of Research In Educational Administration*, Second Edition, San Francisco: Jossey-Bass.
- Drake, T. L. ve Roe, W. H. (1999). The Principalship, Upper Saddle River, NJ, Merrill.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). Yönetimde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Epstein, J. (2001). School, Family And Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools, Boulder, CO, Westview Press.
- Fayol, H. (1949). General And Industrial Management. London: Sir Issac Pitman And Sons.
- Fişek, K. (1979). Yönetim. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Follett, M. P. (1942). Dynamic Administration. New York: Harper.
- Gauthier, A., (2013). Educating Co-leadership to Embody a Radically New Development Paradigm, *World Futures: The Journal of Global Education*, 69:1, 20-28.
- Güngör, S. (2004). Eğitim Yönetiminde Paradigmalara İlişkin İlköğretim Okul Yöneticileri, Öğretmenleri ve Müfettişlerinin Görüşleri. Yüksek lisans yeterlik tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Habermas, J. (2004). İdeoloji olarak teknik ve bilim (Çev. M. Tüzel). İstanbul: YKY.
- Haustatter, R. (2004). An Alternative Framework for Conceptualizing and Analyzing Special Education Research, *European Journal of Special Needs Education*, 19:3, 367-374.

- Heck, R. ve Hallinger, P. (1999). Next Generation Methods For The Study of Leadership And School Improvement, In J. Murhpy & K. Seashore Louis (Eds.), Handbook of Research In Educational Administration, San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.,p.141-162.
- Henderson, A. ve Mapp, K. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family And Community Connections on Student Achievement, Austin, TX, Southwest Education Development Laboratory.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (1991). Educational Administration: Theory and Practice. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). Educational Administration: Theory, Research and Practice. Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama. (Çev. S.Turan). Ankara, Nobel Yayın.
- Hudson, P., Lane, R. ve Murray, M., (2012). Making Mentoring Explicit: Articulating Pedagogical Knowledge Practices, School Leadership & Management: Formerly School Organization, 1-18.
- Kantabutra, S. ve Tang, J., (2006). Urban-Rural and Size Effects on School Efficiency: The Case of Northern Thailand, Leadership and Policy in Schools, 5:4, 355-377.
- Karasar, N. (2006). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, On sekizinci basım.
- Koçel, T. (1998). İşletme yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kuhn, T.S. (1962). The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1982). Bilimsel devrimlerin yapısı (Çev. N. Kuyaş). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Kuhn, T.S. (1996). The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Lewis, M. ve Kelemen, M. (2002). Multiparadigm Inquiry: Exploring Organizational Pluralism and Paradox, Human Relations, Volume 55(2), 251-275.
- McAdam,R. ve McCreedy, S. (1999). A Critical Review of Knowledge Management Models. The Learning Organization, 6(3), 91-101.
- Morgan, G. (1998). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor (Çev. G. Bulut). İstanbul: Metal Sanayicileri Sendikası.
- Peters, T. J., Waterman, R. H. (1995). Yönetme ve yükseltme sanatı “mükemmeli arayış” (Çev. S. Sargut). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Pindur, W., Rogers,S. E., Kim, P. S. (1995). The history of management: a global perspective. Journal of Management History, 1 (1), 59-77.
- Pounder, D. ve Merrill, R. (2001). Job Desirability of the High School Principalship: A Job Choice Theory Perspective, Education Administration Quarterly 37(1), p.27-57.
- Sandler, B. ve Wiggins, T., (1985). Cultural Context of Administration of Theory: In Consideration of a Multidimensional Paradigm, Educational Administration Quarterly, 21,1, Winter 1985, 95-117.

- Schein, E. (1985). *Organizational Culture And Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership And Excellence in Schooling, *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J., (1998). Leadership as Pedagogy, Capital Development and School Effectiveness, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1:1, 37-46.
- Sheldon, S. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships In Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests, *Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Sigri, U. ve Nielsson, L., (2003). Efficiency and Effectiveness of Distributed Learning, *NATO Training Group Working Group on Individual Training and Educational Developments (NTG WG/IT &ED)*, September 2003.
- Sigri, U., (2010). The Paradigm Shift in Educational Management: An Evaluation of Distributed Learning as Future Approach, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, April 2010, Volume 9, Issue 2.
- Strand, A. ve Tjeldvoll, A. (2003). Creativity, Curricula and Paradigms, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47:3, 359-372.
- Şimşek, H. (1997). 21. Yüzyılın eşiğinde paradigmlar savaşı: Kaostaki Türkiye. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 395-422.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taylor, F. W. (1947). *Scientific Management*. New York: Harper.
- Stack, J. P. (1998). Kendinizi ve işi paylaşmak. İnsan yönetimi (Çev: G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-8.
- Urwick, L. F. (1937). *Organization As A Technical Problem*. Papers On the Science of Administration. New York: Institute of Public Administration, Columbia University, p.47-88.
- Van Voorhis, F. (2001). Interactive Science Homework: An Experiment in Home And School Connection, *NASSP Bulletin*, 85 (675), 20-32.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social And Economic Organization*. New York: Free Press.
- Whitehead, A.N. (1985). *Science And The Modern World*, London, Free Association Books.
- Park, S. H. (1999). The development of Richard Bates's critical theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*. 37(4), 367.
- Winder, R. (2003). Stratetegic managemet. *Academic Research Library*. 27 (1/2), 30-55.

Wren, D. A., Bedeian, A.G., Breeze, J.D. (2002). The foundations of Hanry Fayol' s administrative Theory. *Management Decision*. 40 (9), 906-918.

Wrigley, T. (2008). School Improvement in a Neo-liberal World, *Journal of Educational Administration and History*, 40:2, 129-148.

EKLER- EK I

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM ANLAYIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Sayın Meslektaşım,

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yönetim anlayışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir. Araştırma anketi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere; ikinci bölümde ise okul yöneticisinin yönetim anlayışlarına yönelik sorular bulunmaktadır. Sorularda yer alan durumla ilgili gerçek düşüncenizi yansıtmaz, okullarımızdaki çalışma ortamının iyileştirmesine yönelik çalışmalara ışık tutabilecektir.

Anketteki her sorunun değerlendirilmesi ve ankete **İSİM YAZILMAMASI** önemle rica olunur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Danışman:

Prof.Dr.Cevat CELEP

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ELİF ŞAHİN

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı
Yüksek Lisans Öğrencisi/ elifsahiney@gmail.com

I. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz. ✍

1. Cinsiyetiniz

() 1. Kadın () 2. Erkek

2. Okul Türü

() 1. İlkokul () 2. Ortaokul () 3. Lise

3. Yaşınız

() 1. 20-30 () 2. 31-40 () 3. 41-50 () 4. 51-60 () 5. 61 ve Yukarısı

4. En son bitirdiğiniz okul

- () 1. 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü, Yüksekokul veya Önlisans
() 2. 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü veya Yüksekokul
() 3. 4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte
() 4. Yüksek Lisans
() 5. Doktora

5. Meslekte toplam hizmet süreniz

() 1. 1-5 yıl () 2. 6-10 yıl () 3. 11-15 yıl () 4. 16-20 yıl () 5. 21-25 yıl
() 6. 26 ve daha fazla yıl

6. Bu okulda geçen hizmet süreniz

() 1. 1 yıldan az () 2. 1-5 yıl () 3. 6-10 yıl () 4. 11-15 yıl () 5. 16-20 yıl
() 6. 21-25 yıl () 7. 26 ve daha fazla yıl

II. BÖLÜM

Bu bölümde, her maddede üç temel bakış açısını (paradigmayı) içeren seçenekler bulunmaktadır. Bu araştırmada paradigma "**bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimini ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bir perspektif, bir model**" olarak tanımlanmaktadır. Aşağıda her maddede üç farklı paradigmaya göre (pozitivist, modern ve postmodern) okul yöneticilerinin davranışları ve bakış açıları ifade edilmiştir. Bu araştırmada; **a) Pozitivist Paradigma:** Okul yöneticisi sadece resmi kurallara ve üst makamlara bağlı okulu yönetir ve okul başarısıyla ilgilenir. **b) Modern Paradigma:** Okul yöneticisi kaliteyi arttırmak için çevreyle ilişkilere ve insan ilişkilerine önem verir, rekabetçidir. **c) Postmodern Paradigma:** Okul yöneticisi bilgi temelini merkeze alır, öğrenmede bireyselliği, yerelliği ve evrenselliği hedef alır, çoklu zekâya göre fırsatlar sunar. Bu durumların okulunuzda ne derecede gösterildiğine ilişkin, her bir seçeneğe **öncelik sırasına göre 1 ila 5 arasında birbirinden farklı** değer veriniz. **(1 hiçbir zaman, 2 çok az, 3 ara sıra, 4 çoğu zaman, 5 her zaman)**

Üç seçenektan **en çok yapana en çok değer, orta derecede yapana orta değer, en az yapana en düşük değer** veriniz. **Örneğin,** "Yönetici, okula kaynak sağlamak için okul çevresinin a) *olanaklarından yararlanmaz.*" durumu okulunuzda asla **söz konusu değilse (1)** değeri, "*b) olanaklarından yararlanır.*" durumu okulunuzda **her zaman gösteriliyorsa (5)**, "*c) olanaklarıyla yetinmez, farklı topluluklara da ulaşabilir.*" durumu okulunuzda **ara sıra gösteriliyorsa (3)** değeri veriniz.

Her bir seçeneğe öncelik sırasına göre 1 ila 5 arasında değer veriniz. (1 hiçbir zaman, 2 çok az, 3 ara sıra, 4 çoğu zaman, 5 her zaman)	
1) Yönetici, okula kaynak sağlamak için okul çevresinin a) olanaklarından yararlanmaz. b) olanaklarından yararlanır. c) olanaklarıyla yetinmez, farklı topluluklara da ulaşabilir.	(.....) (.....) (.....)
2) Yönetici, eğitim-öğretimde yeniliklerin gerektirdiği kaynakları (Lab. malzemeleri, projeksiyon vb.) a) göz ardı eder. b) sağlamaya çalışır. c) sağlamanın yanında ulaşılması zor öğretim materyalleri temin etmeye çalışır.	(.....) (.....) (.....)
3) Yönetici, kaynakların a) sadece öğretim işleri için kullanılmasını sağlar. b) öğretim işlerinin yanında öğrencilerin sosyal ihtiyaçları için de kullanılmasını sağlar. c) öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenebileceği öğrenme ortamları için kullanılmasını sağlar.	(.....) (.....) (.....)
4) Yönetici, öğretmenlere rol ve sorumluluklarını a) açık bir şekilde her fırsatta hatırlatır. b) ancak velilerden bir şikâyet gelirse veya problem çıkarsa hatırlatır. c) hatırlatma gereği duymaz, öğretmenine güvenir.	(.....) (.....) (.....)
5) Yönetici, belirli bir işin nasıl ve hangi görevlilerle yapılacağına a) kendi karar verir. b) müdür yardımcılarını ve lider öğretmenlerle karar verir. c) o konuda etkili uzman öğretmenler takımı ile karar verir.	(.....) (.....) (.....)
6) Yönetici, öğretmenler için öğretimsel kuralları a) odasında kendi başına belirler. b) velilerden gelen taleplere göre öğretmeni de karşısına alarak belirler. c) öğretmenlerin kendilerinin belirlemesini ister.	(.....) (.....) (.....)
7) Yönetici, okul ihtiyaçlarını öğretmenlerle a) tartışmaz. b) tartışır, bilgi toplar. c) tartışır, bilgi toplamakla kalmaz, ihtiyaç duyulan kaynağı mutlaka temin eder.	(.....) (.....) (.....)
8) Yönetici, okul ihtiyaçlarının önemini a) farkında değildir. b) sadece farkındadır. c) farkındadır, eğitimin kalitesini nasıl ve ne kadar etkileyebileceğini hesaplar.	(.....) (.....) (.....)
9) Yönetici için okul ihtiyaçları, a) akademik başarıya katkısı olacaksa önemlidir. b) veli ve öğretmen için önemliyse önemlidir. c) öğrencinin yaparak yaşayarak ve hayat boyu öğrenme sağlayabilmesi için önemlidir.	(.....) (.....) (.....)
10) Yönetici için bilgi, beceri ve kültürel değerleri öğrencilere aktarmada a) öğretmen ve müfredat yeterlidir. b) öğrenci, veli ve okul işbirliği gereklidir. c) çoklu kaynaklar (teknoloji, geziler vb.) gereklidir.	(.....) (.....) (.....)
Her bir seçeneğe öncelik sırasına göre 1 ila 5 arasında değer veriniz. (1 hiçbir zaman, 2 çok az, 3 ara sıra, 4 çoğu zaman, 5 her zaman)	
11) Yönetici, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesini (lisansüstü programlara veya seminerlere katılmasını) a) ancak akademik başarıya faydası olacaksa destekler. b) okulunu övmek için destekler. c) öğrencilere iyi bir ayna olacağı için destekler.	(.....) (.....) (.....)
12) Yönetici, sık sık a) eğitsel başarıları vurgular. b) eğitsel ve sosyal başarıları birlikte vurgular. c) çoklu zekâya göre öğretimi vurgular.	(.....) (.....) (.....)
13) Yönetici, öğrencileri ve öğretmenleri a) sadece akademik başarıları teşvik etmek için ödüllendirir. b) sadece akademik başarılar için değil sosyal etkinliklerdeki başarıları ve örnek davranışları teşvik etmek için de ödüllendirir. c) içsel motivasyon kazanmaları için teşvik eder.	(.....) (.....) (.....)
14) Yönetici için sadece merkezi sınav sonuçları a) önemlidir, il ve ilçe ortalamalarının altına düşmemek gerekir. b) önemli değildir, il ve ilçe ortalamalarını geçmek yetmez, diğer okullarla rekabet vardır. c) önemli değildir, öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcılık ruhu kazanmaları da önemlidir.	(.....) (.....) (.....)
15) Yönetici, öğretmenlerin sadece müfredat programını uygulamasını a) yeterli görür. b) yeterli görmez, örnek davranışlar için öğrencilere model olmasını da teşvik eder. c) yeterli görmez, öğrencilere bireysel öğrenme düzeylerine göre bireyselleştirilmiş programlar uygulamasını teşvik eder.	(.....) (.....) (.....)

16) Yönetici için öğrenme, a) belirli bir sürede ve okul içerisinde gerçekleşir. b) okul ve aile içerisinde gerçekleşir. c) hayat boyu ve her yerde devam eder.	(.....) (.....) (.....)
17) Yönetici, öğrencilerin proje ve çalışmalara katılmalarını a) desteklemez. b) yerel düzeyde destekler. c) yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel düzeyde destekler.	(.....) (.....) (.....)
18) Yönetici, yeni eğitim ilkelerini, planlarını ve tekniklerini a) takip etmez; kendi bilgi ve tecrübesini yeterli görür. b) başarı için bir zorunluluk olarak takip eder. c) mesleğinin bir gereği olarak ilgi ve merakla takip eder.	(.....) (.....) (.....)
19) Yönetici için eğitim öğretimdeki asıl nokta, a) öğrencilerin merkezi sınavlarda yüksek puanlar almasıdır. b) okul-veli işbirliğidir. c) öğrenciye nasıl öğreneceğini, düşüneceğini, yaratacağını ve geliştireceğini kazandırmaktır.	(.....) (.....) (.....)
20) Yönetici için yönetim, a) okulla sınırlıdır. (Okulu disiplin altında tutmak, eğitim öğretimin planlara uygun şekilde yürütmesini sağlamak) b) okulu velilerle ve toplumun diğer üyeleriyle yakın ilişkiler kurarak yönetmektir. c) yeni bir vizyona sahip olmak, alanındaki gelişmeleri takip etmek ve liderlik ağını genişletmektir.	(.....) (.....) (.....)
21) Yöneticinin öğretmenlerle iletişimi a) hiyerarşiktir, tek yönlüdür. b) otoriter rolü hissedilse de çift yönlüdür. c) otoriteden uzak çift yönlüdür.	(.....) (.....) (.....)
22) Yönetici karar sürecinde, a) öğretmenlerin fikirlerini dinlemez. b) son söz kendisine ait olsa da öğretmenlerin fikirlerini dinler. c) öğretmenlerle eşit role sahiptir, fikirleri için öğretmenlere başvurmadan çekinmez.	(.....) (.....) (.....)
23) Yönetici, öğretme sürecinde, a) öğretmenlere sorumluluklarında serbestlik tanımaz. b) otoriter rolünü elinde tutsa da öğretmenlere sorumluluklarında serbestlik tanır. c) sorumluluğu tamamen öğretmene teslim eder.	(.....) (.....) (.....)
Her bir seçeneğe öncelik sırasına göre 1 ila 5 arasında <u>birbirinden farklı</u> değer veriniz. (1 hiçbir zaman, 2 çok az, 3 ara sıra, 4 çoğu zaman, 5 her zaman)	
24) Yönetici, okulu dış çevreden a) soyutlar, okulu sadece resmi kurallara göre düzenler ve yönetir. b) soyutlamaz , okulu yerel çevrenin özelliklerine göre düzenler ve yönetir. c) soyutlamaz , sadece yerel çevrenin özelliklerine göre değil ulusal ve uluslararası düzeydeki yenilikleri takip ederek düzenler ve yönetir.	(.....) (.....) (.....)
25) Yönetici, çevrenin sosyal ihtiyaçlarına ve taleplerine karşı a) duyarlı değildir. b) kısa dönemli duyarlıdır. c) uzun dönemli duyarlıdır.	(.....) (.....) (.....)
26) Yönetici için okul amaçlarında, a) sadece öğretimle ilgili amaçlara ulaşabilmek önemlidir. b) akademik ve sosyal olarak örnek okul olabilmek önemlidir. c) yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel düzeyde faydalı vatandaşlar yetiştirebilmek önemlidir.	(.....) (.....) (.....)
27) Yönetici, okulda ilişki kurarken a) gerektiğinde sadece yardımcıları ile ilişki kurar. b) sadece yardımcıları ile değil, önce lider öğretmenler sonra diğer öğretmenlerle ilişki kurar. c) yardımcılarıyla ve tüm öğretmenlerle eşit bir şekilde ilişki kurar.	(.....) (.....) (.....)
28) Yönetici, okul başarısıyla a) üst makamları memnun etmek ister. b) öğretmenleri ve velileri memnun etmek ister. c) ve bireysel başarılarla öğrencilerin memnun hissetmesini ister.	(.....) (.....) (.....)
29) Yönetici, öğretmenlere karşı a) soğuktur. b) okulda mutlu bir hava olması için ilgilidir. c) öğrencilere kaliteli eğitim-öğretim sunmaları için ilgilidir.	(.....) (.....) (.....)
30) Yönetici için öğrencilerin ihtiyaçları ve kişisel özellikleri a) önemli değildir. b) öğretimdeki seviyeyi belirlemek için önemlidir. c) farklı yöntemlerle çoklu zekâya göre öğretim için önemlidir.	(.....) (.....) (.....)

31) Yönetici, için okul kültüründe önemli olan a) resmi kurallardır. b) öğrenci-öğretmen-veli arasında olumlu duygular yaşatmaktır. c) öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatlarına aktarabilmesidir.	(.....) (.....) (.....)
32) Yönetici için öğrenci-öğretmen-veli işbirliği a) önemli değildir . b) önemlidir. c) öneminin ötesinde vatandaşlık duygusuyla toplumda ve eğitimde yaşam kalitesini geliştirmek önemlidir.	(.....) (.....) (.....)
33) Yöneticinin yönetsel süreci, a) baskıcıdır. b) yarı demokratik ve yarı katılımcıdır. c) tam demokratik ve tam katılımcıdır.	(.....) (.....) (.....)
34) Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin inanç ve değerleriyle a) ilgilenmez . b) ilgilenir, problem çıkmaması için yönetim sürecini buna göre şekillendirir. c) ilgilenir, bağlılık duygusu için okuldaki hizmetleri ve etkinlikleri buna göre şekillendirir.	(.....) (.....) (.....)
35) Yönetici, okul çevresinin inanç ve değerleriyle a) ilgilenmez . b) ilgilenir, problem çıkmaması için yönetim sürecini buna göre şekillendirir. c) ilgilenir, güven duygusu için okuldaki hizmetleri ve etkinlikleri buna göre şekillendirir.	(.....) (.....) (.....)

Bunlardan başka görüşleriniz varsa lütfen maddeler halinde yazınız.

.....
.....
.....
.....

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.