



T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ ADI

ORTAOKULLARDA MEKANİK İTAAT VE BİLİNÇLİ UYUM
İKİLİMENDE YÖNETİMSSEL DİSİPLİN OLGUSUNA İLİŞKİN BİR
ARAŞTIRMA

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI

AYDIN KARABAY

DANIŞMAN
PROF. DR. HASAN AKGÜNDÜZ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2020

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ ADI

**ORTAOKULLARDA MEKANİK İTAAT VE BİLİNÇLİ UYUM
İKİLEMİNDE YÖNETİMSEL DİSİPLİN OLGUSUNA İLİŞKİN BİR
ARAŞTIRMA**

**ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI
AYDIN KARABAY**

**DANIŞMAN
PROF. DR. HASAN AKGÜNDÜZ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İSTANBUL-2020

4801180062 öğrenci numaralı Aydın KARABAY tarafından hazırlanan bu çalışma 22/07/2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Danışman

Prof.Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Üye

Doc.Dr.Filiz GIORGETTI MEŞECİ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Üye

Doc.Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

ÖNSÖZ

İyi bir yönetimin nasıl olması gerektiği tarih boyunca insanların hep araştırdığı bir merak alanı olmuştur. Bu alan üzerine geçmişten bugüne sayısız araştırma yapılmıştır ve araştırmaların devam ettiği de bilinen bir gerçekliktir. Eğitim yönetimi de benzer şekilde iyi bir eğitim yönetiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili olarak bu araştırmaların içinde yerini almıştır. Yönetimsel disiplin olgusu da bu bağlamda önemli unsurlardan birisidir. Bu araştırmada eğitim yönetiminde yönetimsel disiplin olgusuna ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Bugün bu çalışmayı bitirmiş olacak kapasiteye ulaşmam için emekleri geçen AİLEME, araştırmam boyunca bana destek olan olan kardeşim Dilay KARABAY'a, bu çalışmanın gerek ders yılı gerek tez yılı aşamasında başarılı olmam için beni destekleyen, sevgili eşim Gülsün KARABAY'a, süreç içerisinde hem derslerinden hem de danışmanlığından istifade ettiğim, katkılarıyla işimi kolaylaştıran danışman hocam Sayın Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e ve yüksek lisans vesilesiyle tanıştığım akran katkısının en güzel örneklerinden biri olan gerek insanlığı gerek fikir dünyası bakımından beni zenginleştiren Orhun KAPTAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Oğullarıma ilham olması dileğiyle...

AYDIN KARABAY

ÖZET

ORTAOKULLARDA MEKANİK İTAAT VE BİLİNÇLİ UYUM İKİLEMİNDE YÖNETİMSEL DİSİPLİN OLGUSUNA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

İnsanların bir arada yaşadığı ortamlarda tarih boyunca hep yönetime ihtiyaç duyulmuştur. Bu anlamda her kurum kendine has özelliklere ve ihtiyaçlarına göre yönetim anlayışını geliştirmeye çalışmıştır. Okul da insanların bir arada yaşadığı, sürekli bir etkileşim halinde olduğu bir kurumdur. Burada özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler yönetsel olarak sürekli bir paylaşım içerisinde olduklarından yönetsel disiplin okullarda önem arz etmektedir.

Araştırmada yönetsel disiplin olgusu öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri ışığında betimlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, yönetsel disiplin olgusunun tanımı, insanı nesneleştiren mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımları ve insanı özne olarak gören bilinçli uyum temelli disiplin yaklaşımlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Araştırma nitel araştırma olup amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve kartopu zincir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler çözümlenirken betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için görüşmeler katılımcıların gönüllülüğü esas alınarak yapılmış olup gerçekleştirildikten hemen sonra katılımcı teyidi alınmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; öğretmenler ve okul yöneticileri yönetsel disiplini benzer şekilde tanımlamakla birlikte iki tarafın birbirinden beklentileri ve birbirleriyle yaşadıkları sorunlar farklılık göstermektedir. Ayrıca iki tarafın da görüşü, insanı nesneleştiren mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımlarının her ne kadar olumsuz yanları olsa da bu yaklaşımın gerekli olduğu aksi takdirde yönetsel disiplinde kaos oluşacağı ve işlerin aksayacağı şeklindedir. Son olarak insanı özne olarak gören bilinçli uyum temelli yönetsel disiplin yaklaşımıyla ilgili olarak her iki taraf da gerekli olduğunu dile getirmekle birlikte öğretmenler bu yaklaşımın suistimale açık, zaafları da olan bir yönetim tarzı olduğunu da eklemişlerdir.

Kısacası hem öğretmenler hem okul yöneticileri yönetsel disiplinin dengeli, esnek, kurallı-ilkeli ve insancıl olması (zaaflarına dikkat etmek koşuluyla) gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Mekanik İtaat, Bilinçli Uyum, Yönetsel Disiplin, Örgüt Yönetimi, Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE FACT OF MANAGERIAL DISCIPLINE IN DILEMMA OF MECHANICAL OBEDIANCE AND CONSCIOUS COMMITMENT AT SECONDARY SCHOOLS

People have always been in need of management since they started to live together throughout history. The school is one of the institutions where people interact with each other constantly and spend most of their time all together. Here since especially school principals and teachers share the things related to management consistently, managerial discipline is considered important at schools.

In this research the fact of managerial discipline is tried to be described in the light of the teachers and school principles' views. In this context, the definition of the fact of managerial discipline and the interviewees were asked their opinions that are related to discipline approaches underlying mechanical obedience that make someone regarded as an object and discipline approaches underlying conscious commitment that consider someone as a subject of an action.

The research is a qualitative research and in the pattern of phenomenology. The sampling of the research is convenience sampling and snowball or chain sampling technique among non-probabilistic sampling. Descriptive analysis and content analysis are used in the process of data analysis. To increase the credibility of the research right after the interviews, member checking was received.

The findings of the research suggest that teachers and school principals define the managerial discipline in the same way; on the other hand the expectations both sides have and the problems both sides experience differ from each other. Furthermore, both sides think that although discipline approaches underlying mechanical obedience that make someone regarded as an object have negative aspects, they are also perceived necessary by both sides; otherwise the things will go wrong and there will be a chaos. In conclusion, both sides express that discipline approaches underlying conscious commitment that consider someone as a subject of an action are essential; on the other hand the teachers also added that this approach is a management type that has weak points and is open to abuse. In short, both teachers and school principals agree that managerial discipline should be balanced, flexible, in accordance with rules-principled and humanistic on condition of paying attention to the weak points of managerial discipline.

Keywords: Secondary school, Mechanical Obedience, Conscious Commitment, Managerial Discipline, Organizational Management, Educational Management, School Management

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	X
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. AMAÇ	3
1.3. ÖNEM	3
1.4. VARSAYIMLAR.....	4
1.5. SINIRLILIKLAR	4
1.6. TANIMLAR	4
BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1.YASA VE SEVGİ ZİHNİNE DAYALI DİSİPLİN YAKLAŞIMLARI	6
2.1.1.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı	7
2.1.2.Yönetim Süreçleri Yaklaşımı	9
2.1.3.Bürokrasi Yaklaşımı	10
2.1.4.İnsan İlişkileri: Mayo	12
2.1.5.Genel Sistem Teorisi	14
2.1.6.Durumsallık Yaklaşımı	16
2.1.7.Z Kuramı	17
2.1.8.Öğrenen Örgüt.....	18
2.2.EĞİTİM YÖNETİMİNDE DİSİPLİN OLGUSU, ÖRGÜTSEL UYUM VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK.....	20
2.2.1. Örgütsel Uyum (Sosyalizasyon)	20
2.2.2. Örgütsel Bağlılık	24
2.3.MEKANİK İTAAT VE BİLİNÇLİ UYUM İKİLEMİNDE YÖNETİMSEL DİSİPLİN OLGUSU/TEMEL SİSTEM DÜZEYİ	31
2.3.1.Temel Sistem Düzeyinde Yönetimsel Disiplin Yaklaşımlarının Kuramsal ve Tarihsel Çerçevesi	32
2.3.2.Temel Sistem Düzeyinde Yönetimsel Disiplin Yaklaşımlarının Güncel Görünümü	40
2.3.3.Liderlik Üzerine	59
2.3.4.Liderlik Kavramının Tanımı	60
2.3.5.Geleneksel Liderlik Teorileri	61
2.3.6. Davranışsal Liderlik Teorisi.....	62
2.3.7. Durumsal Liderlik Teorileri	67
2.3.8. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	71
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	78
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ	78
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU	78

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	81
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	81
BÖLÜM IV: BULGULAR	84
4.1. YÖNETİMSEL DİSİPLİN ANLAYIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	84
4.1.1. Yönetimsel Disiplinin Tanımına İlişkin Görüşler	85
4.1.2. Yönetimsel Disiplinde Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karşılıklı Beklentilerine İlişkin Görüşler	86
4.1.3. Yönetimsel Disiplinde Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karşılıklı Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşler	88
4.2. YASA ZİHNİ VE MEKANİK İTAAT TEMELLİ YÖNETİMSEL DİSİPLİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	91
4.3. SEVGİ ZİHNİ VE BİLİNÇLİ UYUM TEMELLİ YÖNETİMSEL DİSİPLİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	107
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	115
5.1. TARTIŞMA	115
5.2. SONUÇ	117
5.3. ÖNERİLER	120
KAYNAKLAR	123
EKLER	138
ÖZGEÇMİŞ	143

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma grubundaki öğretmenler ile ilgili bilgiler.....	79
Tablo 2:Çalışma grubundaki okul yöneticiler ile ilgili bilgiler.....	80
Tablo 3 : Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yönetsel disiplin(YD)olgusu hakkındaki görüşleri.....	84
Tablo 4:Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerini nesne gibi hissettikleri durumlara ilişkin görüşleri	92
Tablo 5:Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yasa zihni ve mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri-1.....	94
Tablo 6:Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yasa zihni ve mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri-2.....	96
Tablo 7: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yasa zihni ve mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri-3.....	98
Tablo 8: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yasa zihni ve mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri-4.....	104
Tablo 9: Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını azaltan unsurlara ilişkin görüşleri	105
Tablo 10 :Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerini özne olarak hissettikleri durumlara ilişkin görüşleri	107
Tablo 11:Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sevgi zihni ve bilinçli uyum temelli disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri	109
Tablo 12: Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını artıran unsurlara ilişkin görüşleri	112
Tablo 13:Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iyi bir okul yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri.....	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 ABD Okul Sistemi	43
Şekil 2 İngiltere Okul Sistemi	45
Şekil 3 Almanya Okul Sistemi	47
Şekil 4 Fransa Okul Sistemi	49
Şekil 5 Japonya Okul Sistemi	50
Şekil 6 Danimarka Okul Sistemi	52
Şekil 7 İsveç Okul Sistemi	54
Şekil 8 Türkiye Okul Sistemi	57

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlar bir arada yaşamaya başladıklarından beri çeşitli sebeplerden ötürü yönetime, yöneticiye ihtiyaç duymuşlardır. Her alanda ortaya çıkan bu ihtiyaç için çeşitli nedenlerden dolayı hep daha iyisi aranmış ve bunun üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu sebeple Bursalıoğlu (2016)'nın ifade ettiğine göre yönetim en eski bilimdir denilebilir çünkü insanlık var olduğundan beri hem yönetmiş hem de yönetilmiştir.

İlk olarak iç ve dış güvenliği sağlamak amacıyla ortaya çıkmış olan yönetim, ordu-askerlik yönetimi alanında gelişim sağlamıştır (Bursalıoğlu, 2016). Yine aynı dönemlerde insanların ahlak ve moral ihtiyaçlarını karşılayan dinsel ve ahlaki öğretiler doğmuş; bunun için de din öğretimini düzenleyen kurallar geliştirilmiştir. Dolayısıyla yönetim dini açıdan da gelişim göstermiştir. Tarihte daha ileri gidildiğinde medeniyetlerin birbirleriyle ticarete başladığı bu ticaretin düzenli olabilmesi için ise çeşitli kuralların getirildiği ve bu kuralların uygulanabilmesi için de ticaret yönetiminin oluşturulduğu görülecektir (Koçel, 2018).

Bugün anladığımız anlamda işletme yönetimi ise sanayi inkılabından sonra ortaya çıkmıştır. (Güney, 2017) Bu döneme kadar yapılan çalışmalar yönetim bilimini geliştirmekten çok dönemin yöneticilerine tavsiyede bulunmak için yapılmışken bu dönemden sonra Kameralizm, Taylor'un Bilimsel Yöntemi, 1926'da yayımlanan ilk kamu yönetimi ders kitabı gibi çalışmalarla iş yaşamı, örgüt yapısı ve buna bağlı olarak ihtiyaç duyulan yönetim yapısı üzerine çalışmalar yapılarak sistemli bir yönetim anlayışı geliştirilmeye başlanmıştır (Demirtaş, 2014). Yönetim çalışmalarının hiç kuşkusuz eğitime de yansımalarını görmek mümkündür.

Özellikle bilimsel yönetimin eğitime girişi 20.yy başlarında işletme ilkelerinin okula aktarılması ile oldu. Ardından Hawthorne araştırmaları ile okul yönetimine sosyal sistem boyutu da eklendi. İşletme alanlarındaki bu yönetim ilkelerinin eğitim yönetimindeki sorunları da çözeceğine inanıldı (Bursalıoğlu, 2016). Araştırmalar bunlarla sınırlı kalmayıp bugüne kadar devam etmiştir ve eğitime aktarılan uygulamaların örneklerini çoğaltmak mümkündür. Bu bağlamda yapılan araştırmalar çok çeşitli alanlarda olmuştur.

Literatür tarandığında, yönetim ile ilgili araştırmalarla ilgili olarak liderlik tipleri, örgütsel değişkenler üzerine de çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yukarıda bahsedilenler nasıl eğitim yönetimine ilkeler olarak yansıdıysa bu bağlamda liderlik ve örgütsel değişkenlerle ilgili yapılan çalışmalar da eğitim yönetimine yansımıştır.

İşletme ilkelerinin eğitime yansımaları, eğitim yönetiminde bireyleri önce makine gibi görerek robotlaştırmış ve onlardan mekanik itaat beklemiş; ilerleyen dönemde ise bu bakış açısından uzaklaşarak bireyleri ön plana almış, onların yapacakları çalışmaları kendiliğindenlik düzeyine nasıl getirebileceklerini araştırarak bilinçli uyum sağlamanın yolları aranmıştır. Yönetimin bu evrimiyle paralel olarak çeşitli liderlik yolları, örgütsel bağlılığı ve uyumu artırma yolları aranmış ve çok çeşitli anlayışlar uygulamaya konmuştur. Ancak hem yönetim hem liderlik hem de bunların doğal sonucu olarak örgütsel uyum ve bağlılık konusunda sayısız araştırma bulunmasına rağmen hala bu konularla ilgili araştırmalar devam etmektedir. Başka bir deyişle bu konuyla ilgili olarak acaba nasıl bir davranış yöntemi geliştirilmeli sorusu kafaları kurcalamaya devam etmektedir.

En iyi yönetim nedir sorusu sorulduğunda herkes farklı cevaplar vermektedir. Kimine göre en iyi yönetim sert kimine göre ise en yumuşak olanıdır. Kimi kamusal düzeni över kimi de bireylerin özgürlüğünü (Rousseau, 2017, s.79). Asırlar önce yazılmış olan bu eserde bile bu bağlamda fikir ayrılıklarının olduğu görülmektedir.

Bir taraftan insancıl bulunmayan klasik yöntemlerin bazı uygulamalarından hala vazgeçilmezken, öte yandan bu yöntemlerden farklı bir anlayışa sahip olan çağdaş yönetim anlayışları da eğitim yönetiminin unsurlarından biri olarak uygulamalarda görülmeye devam etmektedir. Yani ortada bir ikilem olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; “Resmi ortaokullar örneğinde yönetsel disiplin olgusu mekanik itaat ve bilinçli uyum ikileminde yönetici-yönetilen görüşleri ışığında nasıl betimlenir?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı; Resmi ortaokullar örneğinde yönetimsel disiplin olgusunu mekanik itaat ve bilinçli uyum ikileminde yönetici-yönetilen görüşleri ışığında betimlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada cevabı aranacak alt sorular veya alt amaçlar şöyle sıralanabilir;

1-) Yönetimsel disiplin anlayışına ilişkin görüşler nelerdir?

2-)Yasa zihni ve mekanik itaat temelli yönetimsel disipline ilişkin görüşler nelerdir?

3-)Sevgi zihni ve bilinçli uyum temelli yönetimsel disipline ilişkin görüşler nelerdir?

1.3. ÖNEM

Bu araştırma ile öğretmen ve okul yöneticilerinin yönetime bakışları incelenerek eğitimin önemli iki paydaş grubu arasındaki yönetim anlayışı açısından farklılıklar ve benzerlikler ortaya konacaktır. Bu şekilde yönetimsel disiplin açısından algısal farkların ve sorunların neden kaynaklandığı ve nasıl giderilebileceği ile ilgili olarak sebep sonuç ilişkileri kurulmaya çalışılarak okullardaki yönetici ve öğretmenlerin kuruma bağlılığını arttıracak ve birlikte çalışmalarını kolaylaştıracak çözüm önerileri sunması bakımından önemlidir.

Araştırma, Ulusal Tez Tarama Merkezi Yöktez tarandığında görülecektir ki eğitim yönetimi alanında yapılan diğer birçok araştırmadan farklı olarak sadece iki değişkenin olduğu bir çalışma olmaktan çok eğitim yönetimi içerisinde birbiriyle doğrudan ilişkili liderlik yaklaşımları, yönetim yaklaşımları, örgütsel bağlılık, örgütsel uyum gibi kavramları bütünsel olarak ele aldığı için değerlidir.

Ayrıca, yine Ulusal Tez Tarama Merkezi Yöktez tarandığında bu araştırma içerisinde yukarıdaki paragrafta adı geçen kavramlar üzerine yapılmış gerek yüksek lisans gerek doktora bazındaki birçok çalışmanın çoğunun nicel paradigma ile yapılmış olması, çok azının nitel araştırma paradigmasıyla yapılmış olması, bu çalışmanın ise öznesi insan olan konuyla ilgili olarak onların ölçekler üzerinde ne

işaretlediğinden çok neler söylediğine odaklanması yani nitel paradigmayla yapılmış olması açısından da önemlidir.

1.4. VARSAYIMLAR

Katılımcıların sorulara samimi ve gerçek düşüncelerini yansıtan cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Yarı-Yapılandırılmış görüşme formunun ve görüşme esnasında formun verdiği esneklikle sorulan diğer soruların araştırmanın amacına uygun olduğu ve gerekli veriyi sağladığı varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1-) Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bu çalışmaya katılanların görüşleri ile sınırlıdır.

2-) Araştırma İstanbul ili sınırları içinde çalışmakta olan resmi ortaokullardaki yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Yönetimsel Disiplin : Türk Dil Kurumuna (TDK) (2019) ‘a göre disiplin : Kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü anlamına gelmektedir. Yönetimsel disiplinden kastedilen ise disiplinin yönetim boyutundan ele alınması durumudur.

Mekanik İtaat: TDK(2019)’ a göre itaat: Söz dinleme, boyun eğme, buyruğa uyma. Hasan Akgündüz (2019)’a göre, “mekanik itaat politik uyum demektir, sahte uyum yani. Sadece insanda olmuştur, gönülsüzce. Bu sadece insanda gerçekleşebilir, rol yapmak yani, -mış gibi yapmak.”

Bilinçli Uyum: TDK (2019)’a göre uyum: Toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon. Bilinçli uyum ile kastedilen ise bu uyum sağlama durumunun kendiliğinden, gönüllü olarak yapılmasıdır. Hasan Akgündüz (2019)’a göre “bilinçli uyum nihai yöntemin teslimiyet olduğu gerçekliğine uyanıştır. Teslimiyet başka çare olmadığı için değil çare teslim olmak

olduğu için teslim olmaktır. Teslimiyet ilk bakışta çaresizlik ve pes etme olarak algılanır aksine hayata koşulsuz evet diyebilme cesaretinin dışavurumudur”

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.YASA VE SEVGİ ZİHNİNE DAYALI DİSİPLİN YAKLAŞIMLARI

“İnsan varoluşunda kurallar çoğaldıkça yaşam azalmaktadır. İnsanın benlik mutasyonunda aslolan yasa zihninden sevgi zihnine evrilmek, korkudan güvene dikey mutasyon deneyimlemiş olmaktır çünkü her kural korkuyu, sınırı ve yaşlılığı ifade eder. Bu anlamda kültürel anlamda ilkelilik bir bakıma ilkelik ve nesneleşmedir. Geleneksel eğitim, insanı doğal-kültürel ahlak yani gereklilik-içtenlik ikileminde yasa zihninin dominant manipülasyonu altında yaşamaya mecbur kılmıştır. Bu zincirin metafizik altın veya fiziksel seküler metal olması bahse konu gerçeği değiştirmez. Bu nedenle hem dinsel benlik hem de modern benlikte kişilik bölünmesi ve suçluluk psikozu hayatı tanık değil yargıç olarak yaşama perspektifi genel geçer bir profile dönüşmüştür. Nesnel eğitimden beklenen evrimsel tıkanma sebebi bu kara büyüü bozmak; insanın kuralın stepnesi durumundan yaşayan kural olma bilinçliliğine evrilme yolculuğunda zekaya negatif koruma sağlamış olmaktır (Akgündüz, 2019).

Yasa zihni, kurallar ile insanı çevreleyen, sınırlayan, onun yaratıcılığını yok eden, insanın varoluşundaki yaşamı, özgürlüğü kısıtlayan zihin yapısıdır. Akgündüz (2013)’ e göre yasa zihni korkuyla çalışır. Korku ise bütünle ayrılmaya gerçeğin doğasına aykırı olarak ifadenin gümrüklenmesi ve sınırlandırılmasına neden olur.

Yasa zihninin etkili olabilmesi ve sorunsuz çalışabilmesi için insanı sınırlandırması gerekmektedir. Bunun için mekanik bir işleyişe ihtiyaç duymaktadır. Bu mekanik işleyiş için ritüellerden yararlandığı söylenebilir. Meşeci Giorgetti (2016)’ ya göre ritüel; “bir yandan kurumsal birlik ve dayanışmayı oluştururken, öte yandan hiyerarşi, konum, işlev, güç gibi farklılıkları ifade eden ve düzenleyen (otoriteyi kutsallaştıran) biçimlendirilmiş sembolik gösteri ve semboller kümesidir (s,59). Dolayısıyla işgörenlerin yasa zihnine dayalı yönetsel disiplin yaklaşımlarında da bu tanımdaki kavramların farklılıklarına uygun olarak hareket etmeleri beklendiği, bunun da Meşeci Giorgetti (2016)’nın kullandığı eğitim ritüellerinden yararlanıldığı söylenebilir.

Sevgi zihni ise aslolan, insanın benlik mutasyonunda ulaşılması beklenen noktadır. Böylece insan korkuya, sınıra dayalı nesneleşmeden kurallarla kısıtlanan olmaktan kurtulup kuralın kendisi olan özgürleşen ve özneleşen konuma evrilecektir. Akgündüz (2013)' e göre sevgiyle yaklaşım gerçeğin doğasına uygun olarak sınırsızlaşma, mutlakla göreceli arasındaki enerji akışının hiçbir gümrüğe tabii olmaması, ayrışma yerine bütüne genişleyerek bütün aracılığıyla var olma doğal yatkınlığı ve yetisini sağlamaktadır.

Bu bölümde insanı, yasa zihni ve sevgi zihni ile yönetmeye çalışan yaklaşımlar hakkında kuramsal çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımların genel olarak önce yasa zihni ile başlayıp sevgi zihnine evrildiğinin görüldüğü söylenebilir.

2.1.1.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

20. yy'ın ilk yıllarına kadar yönetim üzerine sistematik olarak yapılmış neredeyse hiçbir çalışma bulunmamaktaydı ve yönetim sadece sağduyu ile tecrübeye dayanarak icra edilmekteydi(Lunenburg ve Ornstein, 2013). Frederick Taylor 1911 yılında “Bilimsel Yönetim” adlı eserinde bu işin bilimsel olarak yapılmasıyla bu durum değişmiştir (Erdoğan, 2014). Bu eserle Taylor, yönetim bilimine oldukça önemli bir katkı yapmıştır (Seker, 2016).

Frederick Winslow Taylor, 1865-1915 yıllarında ABD’de yaşamış ustabaşıliktan mühendisliğe kadar çıkmış ve sanayide orta düzey yöneticilik yapmış birisidir (Bursalıoğlu, 2016). Taylor çalıştığı Bethel Steel Company’de işlerin nasıl yapılacağına dair mühendislik bakış açısıyla ve bilimsel yaklaşarak bir dizi çalışma başlatmıştır. Bu çalışmaların amacı verimliliği arttırmak, maliyeti mümkün olduğu kadar düşürmek suretiyle hem işletmelerin hem de çalışanların daha fazla kazanç elde etmelerini sağlamaktı (Koçel, 2018). Sonuç olarak çalışmalarını 1911 yılında “İşletmelerin Bilimsel Yönetimi” adlı kitabında yayımlamıştır (Eren, 2016; Eren, 2017). Taylor bu eserinde pozitivist felsefi bakış açısını insanı makinalaştırmaya- makine insanı- uyarlamaya çalışmıştır (Fırat, 2006). Bundaki amacı o dönem ülkesi ABD’nin amaçlarına uygun olarak sanayide çalışan çok fazla işçi ve memuru yönetme ihtiyacına çözüm getirmektir. (Özer, 2015) Bu amaç verimliliği arttırmak amacı ile de örtüşmektedir (Kılıç, 2019).

Taylor'un bilimsel yönetimi dört ilkeyle özetlenebilir:

1-) Bilimsel iş analizi: Geleneksel göz kararı, parmak hesabı yönetim yerine dikkat ve ölçme yoluyla yönetim. İş ile ilgili her basamağın planlanarak gereksiz hareketlerden kaçınılması (İpek, 2015).

2-) Personel seçimi: İşçilerin kendi işlerini seçmeleri ve kendi kendilerini yetiştirmeleri yerine personelin bilimsel olarak seçilmesi, işe alındıktan sonra eğitilmesi (Lunenburg ve Ornstein, 2013) ve ayrıca işe alımda aynı anda sadece bir işçiyle görüşülmesi kuralı (Kerman, 2016).

3-) Yönetim işbirliği: Yöneticilerin işlerin bilimsel olarak yapılıp yapılmadığını görebilmeleri için işçilerle işbirliği yapmalarını ifade etmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

4-) Fonksiyonel denetim: Yöneticiler yönetim işini yaparken işçiler geçmiştekinin aksine sadece işlerini yaparlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Bu dört ilke aslında Taylor'un yaklaşımında işveren-işçi ortak yarar paydasını inşa etmeye çalıştığı söylenebilir. Böylece iki tarafın da fayda sağlamasını hedeflemiştir (Asunakutlu ve Coşkun, 2005).

Bunlara ek olarak eski usuller terk edilip yeni yöntemler uygulamaya konmalı, gereksiz yapılan hareketler terk edilip zaman ve hareket etütlerine girişmelidir. Ayrıca işgören özendirilmeli (Eren, 2016; Eren, 2017), bunun için parça başı ücretleme (Uysal, 2015), prim ve ikramiye sistemi getirilmeli ki çalışanlar motive olsun. Çünkü işgören için tek motivasyon aracı ekonomik ödüllerdir (Özer, 2015). Bilimsel yöntemi uygulamak için ustabaşılar çalıştırılmalı ve kurallara uymayanlar cezalandırılmalıdır (Eren, 2016; Eren, 2017). Taylor bunun sebebi olarak işyerinde kaytarma davranışlarını gözlemlemiş ve verimsizliğe yol açan önemli bir unsur olarak nitelendirmiştir. Kaytarmayı doğal kaytarma ve sistematik kaytarma olarak ikiye ayırmıştır (Özer, 2015).

Özetle, bilimsel yönetim yaklaşımında, işgörenler sürekli takip edilmeli, her işin yapılış şekli, yeri, zamanı standartlaştırılmalı, planlı faaliyetler gerçekleştirilmeli, uzmanlaşma için sürekli eğitim programları düzenlenmelidir. Bütün bunların amacı ise verimliliği arttırmaktır (Güney, 2017). Görüldüğü gibi

bilimsel yönetimin algısında insan ekonomik güdülerden başka bir hedefi olmayan mekanik bir varlıktır (Çalık, 2014; Sarpkaya, 2014). Başka bir deyişle, bilimsel yöntemin temel kavramı makine metaforudur (Hoy ve Miskel, 2015). Verimlilik mühendisi Taylor'un sisteminin en temel amacı tam itaattir. Onun sisteminde itaat dini bir ilke gibi vazgeçilmezdir. İşgörenler iradelerinden vazgeçilerek çalıştırılırlarsa öngörülebilir hale gelir ve yönetimin onları kullanabileceği bağımlı insan kaynaklarına dönüşürler (Gatto, 2018, s.197). Bu görüşlerden farklı düşünceler de öne sürülmektedir.

100 yıldan fazla zaman önce ortaya atılmış olan bu teori bugün çağdışılık olarak nitelendirilip "Taylorizm" in öldüğü söylenmektedir. Ancak gerçekte böyle değildir. Sadece evrime uğramıştır çünkü Taylorizm her türlü verimlilik anlayışının temelidir ve her işletme de eninde sonunda verimliliği esas almak zorundadır (Koçel, 1998). Dolayısıyla bugün bile geçerliliği aslında devam eden bir teoriden söz edilmektedir.

2.1.2.Yönetim Süreçleri Yaklaşımı

Fayol, 1841-1925 yıllarında yaşayan başarılı bir mühendis olarak (Bursalıoğlu, 2016) Taylor gibi endüstrinin içinden gelmiş bir yazar olup 1916'da Fransa'da Sanayi ve Umumi İşlerde İdare adı altında bir eser yazarak düşüncelerini ortaya koymuştur. Bu eserde ekonomik etkinlik ve rasyonellik esas alındığından Taylor'un görüşlerinin tamamlayıcısı sayılabilir (Koçel, 2018).

Taylor'un bilimsel yönetimi özellikle işçilerin görevlerine detaylı bir şekilde odaklanırken Fayol yönetime odaklanmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Başka bir deyişle, örgütün nasıl daha iyi yönetileceğine (Sarpkaya, 2014), yönetimde bilişe (Çoruk ve Akçay, 2012) ve sürece vurgu yapan Fayol (Summak ve Özgan, 2007), Taylor'un işçilerden beklediğini yöneticilerden beklemiştir (Grosshan akt: Bursalıoğlu, 2016).

Fayol eserinde iyi bir organizasyonun nasıl olacağı ve yönetimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili prensipleri ortaya koyarak yönetimin öğretilerle bir şey olduğunu savunmuş ve aslında yöneticilik eğitimlerinin de fitilini ateşlemiştir (Karaboğa ve Zehir, 2020).

Fayol, yönetimi birbirinden ayrı ve kopuk olmayan (Karaboğa ve Zehir, 2020) beş işleve ayırmıştır:

1-) Öngörme ve Planlama

2-) Örgütlenme

3-) Emir-Kumanda, haberleşme ve yürütme

4-) Koordinasyon

5-) Denetleme ve Değerlendirme (Eren, 2016; Eren, 2017; Gül, 2017; Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Etkili kullanıldığında yönetiminde etkili olmasını sağlayan (Gül, 2017) bu işlevler, iş ve etkinliklerden çok bu iş ve etkinliklerin nasıl yönetileceği ile ilgili ihtiyaç duyulan ortamı hazırlamakla alakalıdır (Berber, 2016).

Fayol çalışmasında 14 ilke belirlemiştir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir: İşbölümü, Yetki, Disiplin, Emir-Komuta Birliği, Amaç Birliği, Genel Çıkarların Üstünlüğü, Ücretin Ödenmesi, Merkeziyet, Hiyerarşik Yapı, Düzen, Hakkaniyet, İş Güvenliğinde Denge, İnisiyatif ve Moral Güç (Koçel, 2018). Dikkatle incelendiğinde merkezi, hiyerarşik, tek merkez veya komuta kademesinin varlığı, sürekli memuriyet, genel çıkarlar gibi ilkelerle (Duyar, 2018) Fayol'un da insanı üretim araçlarından biri olarak nitelendirdiği görülecektir (Güney, 2017).

Fayol insanı daha sonra Douglas McGregor'un X teorisinde tanımını bulan şekliyle görmüştür. İnsanı bir robot, duygusuz bir araç olarak değerlendirmiş bu yüzden sistemi davranış açısından sorun kaynağı olmuş ve başarıya ulaşamamıştır (Eren, 2016 ; Eren, 2017).

2.1.3.Bürokrasi Yaklaşımı

Bürokrasi, ilk kez Fransız bir siyasal iktisatçı olan Vincent de Gournay tarafından kullanılmışsa da (Akçakaya, 2016) , kavrama bugünkü anlamını kazandıran Alman toplumbilimci Max Weber'dir (Yıldırım, 2009). Yüklediği bu

anlam sayesinde çoğu çağdaş örgütsel yapı ve işleyişin temelini oluşturmuştur (Hoy ve Miskel, 2015).

Weber, 1864-1920 yılları arasında yaşamış, yönetimin yapı boyutunu ele alan (İpek, 2015) hukuk, sosyoloji ve ekonomi alanlarında tanınmış bir profesör olarak bu boyuta sosyal açıdan da bakmıştır ve bürokratik yaklaşımı ortaya koymuştur (Bursalıoğlu, 2016). Bürokrasiye “yasal olarak kurulu ussallık” anlamı atfeden Weber, bürokrasiyi rasyonel örgütlenme biçimi olarak ifade edip oldukça sistemli bir çalışma üretmiştir (Aksan ve Çelik, 2011). Ona göre bürokrasi her zaman ve her yerde geçerli olabilecek evrensel yönetim ilkelerinden oluşmaktadır (Yıldırım, 2009; Güney, 2017).

Günlük hayatta bürokrasi terimi genelde halk arasında “bugün git yarın gel”, “iş zora koşma”, gereksiz formalite gibi olumsuz şeyler çağrıştırmaktadır (Akçakaya, 2016b; Koçel, 2018). Güney (2017)’ye göre de kamu kurumlarında işlerin yapılmasında yazışmalara ihtiyaç duyulandan fazla önem verilmesi olarak kullanılan bir kavramdır. Aslında yönetimde keyfiliği önleyen (Demir, 2011) yaygın düşünceye zıt olarak başarılı olan (Riggio, 2018) beşeri etkileri asla içinde barındırmayan (Akçakaya, 2016), ilişkilerin resmi olduğu, görevin gereklerine uygun davranışların esas olduğu (Sarpkaya, 2014) mantığın en önemli unsur olduğu bir kurallar bütününe sahip olan duygusallığa asla müsaade etmeyen etkin bir organizasyon yaklaşımıdır (Gökçe ve Şahin, 2002). Dolayısıyla bürokrasi ideal bir kamu yönetimi olarak nitelendirilebilir (Aksan ve Çelik, 2011). Bu yaklaşımda Weber, var olduğunu savunduğu bir yapıyı değil, ideal bürokrasiyi ortaya koymuştur (Sarpkaya, 2014) ve bu 5 adımda özetlenebilir:

1-) İş bölümü: Tüm işler uzmanlaşılabilir şekilde bölünmeli ve her çalışana bu işleri yapabilecek yetki verilmelidir.

2-) Kurallar: Görevler önceden belirlenmiş kurallara göre yapılmalıdır ki performansta standart olsun.

3-) Yetki Hiyerarşisi: Tüm makamlar mutlaka hiyerarşiye uygun düzenlenmelidir. Bir alt makam bir üstte bulunan makamın kontrolü altında olmalıdır, yukarıdan aşağıya belirgin bir emir-komuta zinciri olmalıdır

4-) Kişisel Olmama: Astlara karşı sosyal mesafe koymak. Bu durum rasyonel kararlar almayı kolaylaştırır.

5-) Yeterlik: İşe alımlar mutlaka bireyin niteliklerine göre olmalı ve performansa göre terfi verilmeli çünkü böylece işgörenin işten çıkarılmasına gerek kalmaz ve bağlılığı artırır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Weber, sisteminde görevleri hiyerarşik olarak düzenleyerek her kademedekilere yetki ve sorumluluk vermiştir ve bu yetki ve sorumluluklar kanunlarla resmi olarak belirlenmiştir(Güney, 2017).

Weber, çalışmasında, sistemin en üstünde olan kişinin yetkisinin en çok, aşağıya doğru giderek kişi sayısı arttıkça yetki miktarının azaldığı bir sistem öngörmüştür (Akçakaya, 2016a).

Weber, insanlar neden itaat eder sorusuyla hareket etmiştir (Akçakaya, 2016b) Başka bir deyişle, insanları etkilemekte nelerin etkili olduğunu incelemiş ve bunun sonucunda karizmatik yetki, geleneksel yetki ve bürokratik yetki olmak üzere üç tip ortaya koymuştur (Bursaloğlu, 2016). Buna göre;

1-) Karizmatik yetki; liderlerin takipçilerini karizmatik özellikleri sayesinde harekete geçirebilmesidir. Tek bir kişiye inanmaya bağlılığa dayalıdır (Akçakaya, 2016b). Bu yetki tipinde rasyonellik yoktur (Akçakaya, 2016a).

2-) Geleneksel yetki; toplumsal geleneklere dayalı olarak bazı kişilerin diğerlerini işe koşabilmesidir. Otoritenin gücü geleneksel kurallarla belirlenmiştir (Türkmenoğlu ve Bulduklu, 2013).

3-) Bürokratik yetki ise; rasyonel-yasal (meşru) temeli olan, belirli kurallara bağlanmış olarak başkalarının davranışlarını etkileyebilmeye denir (Koçel, 2018). Bu rasyonel düzenlemelere ve yasalara dayandığından yöneticiler de dahil olmak üzere toplumdaki herkesin uymak zorunda olduğu tiptir (Eren, 2016; Eren, 2017).

2.1.4.İnsan İlişkileri: Mayo

İnsan ilişkileri yaklaşımı, bir felsefe ve psikoloji profesörü olan (Bursaloğlu, 2016) Elton Mayo'nun, 1927 ve 1933 yılları arasında Hawthorne fabrikalarında

yönetim anlayışının değişmesinde büyük katkıda bulunan (Koçel, 2018) ve öncülüğünü yaptığı bir dizi çalışma sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar Hawthorne araştırmaları olarak ünlenmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

İnsan ilişkileri yaklaşımı ilk başta ışık koşullarının işçi üretimine etkisini ölçmek amacıyla işçi davranışının fizyolojik, psikolojik, ekonomik ve diğer bütün yönlerinin incelendiği bir araştırma olarak başlamıştır (Bursalıoğlu, 2016). Yani klasik teorinin bir uygulaması niteliğinde başlamış ancak elde edilen veriler sonucu yeni bir yaklaşımın ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Koçel, 2018).

Mayo, Fritz Roethlisberger ile birlikte yaptığı deneylerin sonunda çalışanların performansını etkileyen grup içi ilişkiler ve grup etkileşimi olan (Bowditch ve Buono, 1997: aktaran Memduhoğlu, 2014) informal bir yapının varlığını ortaya koymuştur. Bu iki bilim adamı informal normları, değerleri, duyguları ve iletişim yolları bulunan sosyal bir yapının çalışanların davranışlarını sadece resmi rolleri ile açıklanamayacak kadar etki ettiğini ifade etmişlerdir (Hoy ve Miskel, 2015). Öyle ki arkadaşlık duygusunun geliştirilmesi, öğle yemeği aralarında işçilerin sosyalleşebilmesi, yönetimin işçileri takdir etmesi, çeşitli organizasyonlar düzenlemesi ve işçilere hediyeler vermesi, işçilerin sağlığına dikkat edilmesi ve onların psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarının düzenlenmesi işçilerde yönetime karşı sevgi, güven oluştururken örgüte de bağlanma duygusunu gerçekleştirmiştir (Eren, 2016; Eren, 2017).

Mayo ve arkadaşları klasik yöntemin:

1-) Çalışma ortamının fiziksel şartlarıyla çalışanların verimi arasında pozitif bir ilişki vardır.

2-) Çalışanlar kazançlarını daima yükseltmek istegindedirler. Bu yüzden kazançlarını arttıracak olan yöntemlere ihtiyaç vardır varsayımlarını test etmek üzere başladıkları çalışmada (Güney, 2017) aşağıdaki sırayla süreci gerçekleştirmişlerdir (Koçel, 2018).

Birinci aşamada ışık şiddetindeki artış ve azalmaların verimlilikte etkisinin olup olmadığına bakılmış, sonraki aşama Röle Montaj Deneyi adını almış ve burada fiziksel yorgunluğun iş verimi üzerine etkisi araştırılmıştır. Ayrıca çalışma

saatlerinde kısıtlamalar ve dinlenme molalarının arttırılmasının ne gibi etkiler yaptığına bakılmıştır. Üçüncü çalışma İkinci Röle Montaj Deneyi adıyla yapılmış ve bu kez bir öncekinden farklı olarak teşvikli ücretin etkisine bakılmıştır. Dördüncü çalışmada Mika Yarma Test Odası Deneyi adını almış ve burada da ücret artışı devre dışı bırakılarak sadece molalardaki artışların ve haftalık çalışma süresinin arttırılmasının ne gibi etkiler yapacağına bakılmıştır. Beşinci aşamada deneylerin sonuçlarının nedenlerini kavrayabilmek için işçilerle mülakatlar yapılmıştır. Altıncı aşamada da sosyal grupların oluşması, grup üyelerinin davranış analizi açısından Seri Bağlama Gözlem Odası Deneyi adını taşımıştır (Eren, 2016; Eren, 2017).

Bügun hala önemli etkileri olan Mayo'nun çalışmaları, olumlu yanları olmasına rağmen motivasyon, grup üyelerinin morali ve motivasyonu gibi kavramları bilimsel yönetimin kavramlarını yumuşatmaktan başka bir işe yaramadığı ve samimi olmadığı şeklinde eleştirilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015).

2.1.5.Genel Sistem Teorisi

Teoriyi daha iyi anlayabilmek için sistem kavramını ele almakta fayda vardır. Bu yüzden burada önce tanım yapılarak başlamakta fayda görülmektedir.

Sistem, birbirine bağımlı olan iki veya daha fazla parça veya alt sistemlerden oluşan, çalışma ve özellikleri itibariyle belirli bir sınırı olan ve diğer sistemlerden ayırt edilen örgütlenmiş ve bölünmez bir bütündür (Eren, 2016, Eren, 2017). Başka bir deyişle, sistem belli parçalardan oluşan bir bütündür (Koçel, 2018).

Sistem teorisi klasik yönetim anlayışı ile insan ilişkileri yaklaşımının bir sentezidir denilebilir. Bu yaklaşımda örgütün hem formal hem de informal boyutu bir arada ele alınmaya çalışılmıştır (Çalık, 2014). Ayrıca örgütlerin, dış faktörlerden ayrı tutulamayacağı bir gerçektir (Hoy ve Miskel, 2015) ve örgütler etrafındaki çevreden de etkilendiğinden çevre faktörünün de dikkate alındığı bir yaklaşımdır (Eren, 2016; Eren, 2017) ki bu sistem yaklaşımın getirdiği en önemli farklılıktır (Yalçınkaya, 2002). Bu bakımdan sosyal birimlerin yapısal analizinde ulaşılan en modern teoridir denilebilir (Güney, 2017) çünkü bu yaklaşım diğerlerinden farklı olarak bütünü oluşturan parçalar ve bunların arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Koçel, 2018).

Ludwig Bertalanffy, genel sistem teorisini ilk kez 1920’lerde çalışmaya başlayıp 1972 yılında ölene kadar çalışmıştır (Koçel, 2018). Bertalanffy, bu teori ile bilimler arası sistemli bir çerçeve kurmak istemiştir. Ayrıca bu teori örgüt yapıları ve yönetim süreçlerine ilişkin önemli çalışmalara yönelmiştir. Bu teoriye göre sistem, karmaşık ve etkileşimli parçalar (Bursalıoğlu, 2016) birbirleriyle ilişkili hale getirilmiş bir bütündür (Güney, 2011). Esasen bu teorinin özellikle vurguladığı bütünün parçaların toplamından fazla olmasıdır (Erdoğan, 2014). Çünkü her sistem başka bir sistemin alt sistemi olup kendisi de bir alt sisteme sahiptir (Sarpkaya, 2014).

Bertalanffy’e göre 9 farklı sistem vardır:

1-) Duruk yapılar: Bina, tesis, araç ve gereç.

2-) Yalın devinimli yapılar: Mekanik saat gibi kurulup bu kurguya göre işleyen yapılar

3-) Özdevinimli yapılar: Kendi kendini kontrol edebilen termostat gibi yapılar

4-) Öz yaşamlılar: Bakteri ve hücre gibi çevresiyle alış-veriş içinde, kendi hayatını sürdüren varlıklar

5-) Bitkiler

6.-) Hayvanlar

7-) İnsanlar

8-) Sosyal Sistemler

9-) Soyut Sistem (Bursalıoğlu, 2016).

Bertalanffy sistem teorisiyle yönetim alanında yeni bir çığır açmaya öncü olurken bu teoriyi Katz ve Kahn’ın açık sistem teorisi esasen yönetim bilimi alanına taşımıştır (Bursalıoğlu, 2016). Onlara göre daha önceki yönetim yaklaşımlarında örgütte psikolojik durumlar görmezden gelinmiştir (Eren, 2016; Eren, 2017).

Açık sistem, çevreleriyle bilgi alışverişi olan (Kaban, 1994) dinamik olup hem yapı hem de süreçlerle ilgilenen (Hoy ve Miskel, 2015) çevreden enerji alarak

bunu işleyip çevreye çıktı olarak sunan sistemlere denir ve okullar açık (toplumsal) sistemlerdir (Erdoğan, 2014).

Açık sistemlerin belli başlı özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1-) Sistemin çalışması için gerekli olan enerjiyi çevresinden alır.
- 2-) Enerjiyi işler ve sonunda bir ürüne dönüştürür.
- 3-) Çevreye çıktı verir.
- 4-) Girdi, işlem, çıktı çemberseldir. Sistem bir girdiyi işler ve çevreye çıktı olarak sunar; bu çıktıdan elde edilen tekrar sistemin girdisi olur.
- 5-) Sistem kullanacağından fazla enerji alarak ihtiyacı olmayanı daha sonra gerektiğinde kullanmak üzere depolar ki bu durum entropiyi azaltır.
- 6-) Sistem yalnızca kendi ihtiyacı olan ve çevrenin ihtiyaç duyduğu çıktıyı sağlayacak girdileri alır.
- 7-) Dinamik bir dengededir. Yani ne kadar girdi olursa o kadar çıktı olur.
- 8-) Farklılaşma ve ayrışma vardır. Dolayısıyla yapıda gelişme görülür.
- 9-) Amaçları gerçekleştirmek için farklı durumlardan hareket ederek farklı yollar denemesi söz konusudur. İşte bu dokuz özellik birbirine bağlı ve birbirini tamamlayan bir bütün ise açık sistem oluşur (Erdoğan, 2014).

2.1.6.Durumsallık Yaklaşımı

İlk kez 1965 yılında Woodward'un 100'ün üzerinde küçük işletmede yaptığı araştırmanın sonucu olarak en iyi ve tek bir yöntemin olmadığı tezi ile başlayan süreçte (Çalık, 2014) sistem yaklaşımı, yerini Durumsallık yaklaşımına bırakmıştır. Bu yaklaşımın ortaya çıkmasının nedeni olarak sistem yaklaşımına getirilen eleştiriler gösterilebilir. Sistem yaklaşımının soyut kavramlara dayanması ve çok genel olması sebebiyle ve ayrıca her ne kadar kolay anlaşılabilir olma ve ortak noktalar bulma gibi hedefleri olsa da bu yaklaşıma yetersizdir denmiştir. (Eren, 2016).

Durumsallık yaklaşımı, örgütlerin çevre koşullarının neler olduğu, bunların nasıl ölçülebileceği, bunların yapı ve süreçleri nasıl etkileyeceği ve nasıl uygun hale getirileceği gibi konuları esas alarak örgütlerin çevreye farklı durumlarda çevreye uyumunu ön plana almıştır (Koçel, 2018). Bu yaklaşımda örgüt bir açık sistem olarak görüldüğünden örgütü etkileyen çeşitli içsel ve dışsal koşullar vardır (Güney, 2017). Bu sebeple, içsel ve dışsal koşulları farklı olan sistemler için izlenecek yol ve yöntemin de farklı olduğunu savunan bir yaklaşımdır (Sarpkaya, 2013).

Durumsallık yaklaşımında ana fikir örgütlerde yöneticilerin nasıl davranması gerektiği ile ilgili net bir modelin olmamasıdır (Eren, 2017) çünkü örgütün yapısı ve işleyişi içinde bulunan durumlardan etkilenmektedir. Dolayısıyla bu durumlara göre hareket edilmelidir (Sarpkaya, 2013). Yani bir örgüt için geliştirilen bir model başka bir örgüt için kullanılamayabilir (Eren, 2017).

2.1.7.Z Kuramı

William Ouchi, 1981’de Amerikan örgütlerini geliştirmek için (Sarpkaya, 2013) verimlilik üzerine yaptığı araştırmasında verimlilik sağlayan Japon şirketlerini inceleyerek Z kuramını ortaya atmıştır (Eren, 2016; Eren, 2017). Bu teori, McGregor’un insanı geleneksel olarak mekanik değerlendiren X ve daha insancıl olarak gören Y teorisinin (Beycioğlu, 2007) devamı niteliğinde olup onlardan farkı bir yöneticinin bütün örgüt kültürüyle ilgilenmesidir. Başka bir deyişle X ve Y kuramında olduğu gibi tavır ve davranışlardan çok örgütün nasıl bir araya geldiğiyle ve nasıl yönetildiğiyle ilgilenerek bunların örgütün kültürünü nasıl etkilediğini inceler (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Dolayısıyla Z kuramının insana bakışı da farklıdır. Bu kurama göre insan;

1-) İnsan ne kalıplanmış ne de özerktir. Düşünme ve karar verme gibi yeteneklere sahiptir.

2-) İnsan doğuştan ne iyi ne de kötü olarak adlandırılmaz. İkisine de meyil edebilir.

3-) İnsan bulunduğu konuma, duruma göre hareket eder.

4-) İnsan zorla veya tamamen kendi isteğiyle güdülenemez onlara mantıklı nedenler sunulmalıdır.

5-) Bireyin kendisi veya bir grup üyesi olmaktan çok etkileşim önemlidir

6-) İnsan X ve Y teorisindeki gibi siyah beyaz olarak değil tarafsız olarak ele alınmalıdır (Erdoğan, 2014).

Japon örgütleri incelendikten sonra ortaya çıkan başarının temeli olarak söz konusu başarının Japon kültüründe filizlendiği ve geliştiği görülmektedir (Şahin, 2005). Sonuç olarak bu başarının nedenleri araştırıldığında Z kuramının temel prensipleri olarak aşağıdakiler ifade edilebilir:

1-) İşgörenlerin ömür boyu aynı işyerinde istihdamı

2-) İşgörenleri yavaş değerlendirme ve yavaş terfi ettirme

3-) Kararları alırken katılımcı bir yaklaşım uygulama

4-) Ortak sorumluluk bilinci

5-) Gelişmiş otokontrol becerisi

6-) Üst düzey sosyal bütünleşme ve dayanışma (Güney, 2017).

2.1.8.Öğrenen Örgüt

Son yıllarda dünyadaki gelişmeler her açıdan daha hızlı olmaktadır ve örgütler de hayatta kalabilmek için buna ayak uydurmak durumundadırlar. Bu bakımdan ortaya öğrenen örgüt kavramı çıkmıştır (Basım, Şeşen ve Meydan, 2009).

Öğrenen örgüt terimi 1990'da Senge tarafından ortaya atılmıştır (Sarpkaya, 2013). Senge'e göre öğrenen örgüt hedeflenen sonuçların elde edilmesi için insanların sürekli kapasitelerini arttırdığı, yeni ve açık düşünme örüntülerinin ortaya çıkarıldığı, ortak isteklerin dile getirildiği ve insanların birlikte nasıl öğreneceğini öğrendikleri yerdir. Öneren (2008)'e göre öğrenen örgüt çevresindeki değişiklikleri zamanında öğrenerek kendi kendini eğiten, sürekli gelişen ve öğrenen, her olaydan ders almasını bilen, problem çözme yeteneğini geliştiren ve böylece yeniliklere ayak uydurarak ilerleyen ve tüm bu faaliyetlerini kurumsallaştıran örgüttür. Dolayısıyla, Basım, Şeşen ve Meydan (2009)' a göre öğrenen örgütler nefes alan, hayatın içinde olan varlıklardır.

Öğrenen örgüt, bireylerin, takımların ve örgütün faydası için örgüt içinde öğrenmeyi sağlama ve öğrenilenleri paylaşmaya dönük bir stratejidir. Bu değişen çevre koşullarına göre sürekli bilgi girişini sağlamaya devam etmek, girişi sağlanan yeni bilgileri sisteme uygulamak ve tekrar çıktı sağlamak için öğrenen örgüt tarafından yapılır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Diğer bir deyişle, işgörenlerin öğrenmeye açık olduğu, öğrenmeyi öğrenmiş işgörenlerin olduğu ve elde ettiği bilgiyi nasıl kullanacağını bilen bireylerden oluşan ve bilgi üreten bir örgüttür (Sarpkaya, 2013).

Örgütler dört yolla örgütsel sermayelerini geliştirmektedirler. Bunlar bilgi edinme, bilgi paylaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi depolamadır (McShane ve Glinow, 2016). Öğrenen örgüt haline gelmek için bunları kullanarak önce öğrenen birey ardından öğrenen takım ardından da öğrenen örgüt oluşturulmaktadır (Atak ve Atik, 2007).

Yalçın ve Ay (2011)'in Senge (2003)'ten aktardığına göre öğrenen örgütlerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1- Problemleri bir bütün olarak gören sistem düşüncesi
- 2-) Sadece bireylerin öğrenmesiyle ilerleyebilecek olan örgütün bireylerinin bunu yapabilecek kişisel yetkinlikte olmaları.
- 3-) Değişime uyum sağlayabilecek düşünsel modeller geliştirme.
- 4-) Örgüt çalışanlarına paylaşılan bir vizyon oluşturma
- 5-) Diyalog yoluyla işgörenlerin birbirleriyle iletişime geçerek takım öğrenmesini sağlama.

Bu özellikleri oluşturup örgütsel sermayeyi geliştirmeye yönelik dört yolu çalıştıran öğrenen örgütlerin oluşması sonucu aşağıdaki yetenekler ortaya çıkmaktadır:

- 1-) Sistematik çözüm üretme
- 2-) Yeni yaklaşımlar deneme

3-) Geçmiş deneylerden öğrenme

4-) İşi en iyi yapanların deneyimlerinden ve başkalarından öğrenme

5-) Bilginin hızlı ve etkin bir şekilde kullanılması (Senge, 2003'den aktaran: Yalçın ve Ay, 2011).

2.2.EĞİTİM YÖNETİMİNDE DİSİPLİN OLGUSU, ÖRGÜTSEL UYUM VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Eğitim yönetiminde yönetsel disiplin olgusuna bakış açısının yöneticilerin yönetsel disipline bakış açıları buna göre okul içi davranışlarının öğretmenler üzerinde çeşitli etkileri olduğu literatürde bilinen bir gerçektir. Okul yöneticilerinin bu davranışlarının öğretmenlerin örgüte uyum ve örgütsel bağlılığını davranışa göre olumlu ya da olumsuz etkilediği de yine literatür incelendiğinde görülmektedir. Bu bağlamda bu bölümde, örgütsel uyum ve örgütsel bağlılığın kuramsal çerçevesi ele alınmıştır.

2.2.1. Örgütsel Uyum (Sosyalizasyon)

Bu yüzyılda insanlar çalışma saatlerinin ve günlerinin uzaması, değişen yaşam tarzı, ekonomik düzen ile birlikte geçen yüzyıla göre daha uzun süre mensubu olduğu örgütte bulunmaktadır ve bu kolaylıkla gözlenebilen bir gerçekliktir. Bu yüzden örgütlerin etkin bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Zira örgütlerin en önemli paydaşı işgörenlerdir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017). İşgörenlerin örgütte başarılı olması isteniyorsa örgütlerin birer sosyal sistem ve bireylerin de biricik olduklarının farkında olunmalıdır (Çalık, 2003b).

Örgütler de sosyal işbirliği alanları olduğundan belli amaçlara sahiptir ve işgörenlerini bu amaçlar için ortak noktada buluşturmaları gerekmektedir. Bunun için birçok etken vardır. Örgütsel uyum bunlardan birisidir (Akbaş, 2011).

Uyum TDK (2020)' ye göre, toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon ve bir bütünün parçaları arasında bulunan uygunluk, ahenk olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel uyum (sosyalizasyon) konusuyla ilgilenen birçok araştırmacı bu kavramı kuralları öğrenme süreci olarak tanımlamıştır

(Çalık, 2003b). Örgütsel uyum, bireyin kendisi ve örgüt için gerekli yeni bilgileri öğrenmesi, problem çözme becerisi geliştirmesi ve örgütün amaç ve beklentilerini öğrenmesini kapsar (Van Maanen ve Schein, 1979).

Uyum kavramı, birçok bakış açısından değişik tanımlanmasa da literatürde genel olarak Enz'inki benimsenmektedir. Enz, tanımlamasında değer benzerliği (aynı maddeler kümesi) ve değer in gücü kavramlarını birlikte kullanmıştır ve bu iki zorunlu koşul bir arada bulunmuyorsa örgütte uyumdan söz edilemez demektir (McDonald, 1993'den aktaran Sağnak, 2004).

İlk olarak, örgüt üyeleri tarafından aynı değerler kümesi paylaşılmalıdır. Benzer örgütsel değerler mutlak olmalıdır ama ikinci koşul, örgütsel değerler kümesi önemli olarak görülmelidir. Böylece değer uyumu, değerlerin paylaşımını ve değerlerin önemini kapsar (McDonald, 1993'den aktaran Sağnak, 2004).

Birey-Örgüt Uyum u

Birey-örgüt uyumu, değer uygunluğu, hedef uygunluğu, çalışma ortamındaki mevcut güçlerin eşleşmesi, bireyin kişiliği ile örgütün özelliklerinin eşleşmesi olarak farklı şekillerde tanımlanmıştır (Chatman, 1991; McCulloch ve Turban, 2007 aktaran İlkım ve Derin, 2018). Başka bir deyişle bireyin değerleri ve kişiliği ile örgütün değerleri ve kişilik arasındaki yakınlık şeklinde ifade edilmiştir (Uysal, 2014).

Bu uyum örgütün, bireyin ihtiyaç ve isteklerini karşıladığında gerçekleşirken, bazı araştırmacılara göre ise sadece bireyin örgütün isteklerini yerine getirebilecek durumda olursa gerçekleşmektedir (Kristof-Brown, 1996).

Birey-örgüt uyumu bireyler ve örgütler için faydalıdır (Akbaş, 2011) çünkü kişi ile örgütün uyumlu olup olmama durumunun, işgörenlerin örgütsel yaşamın değişik yönlerine ilişkin algı, tutum ve davranışları açısından direk ya da dolaylı bir şekilde önemli sonuçlar doğurma olasılığı yüksektir (Öcel, 2013). Birey-Örgüt uyumu düşük düzeyde olan işgörenlerin düşük düzeyde örgütsel bağlılık gösterdikleri görülmekte (Sarris 2009'den aktaran Pekdemir, Koçoğlu, Gürkan, 2013); uyumun üst düzeyde olması, benzer değerlere sahip olan bireylerin örgütlerde daha rahat hissetmesini ve kendilerini yeterli hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Akbaş, 2011). Ayrıca kişi örgüt uyumunun örgütler için önemi; işten ayrılma oranı,

örgütsel vatandaşlık davranışı, takım çalışması, etik davranışlar, stres ve iş tatmini, iş performansı ile arasındaki ilişkilerle görülmektedir (Yıldız, 2013).

Birey-örgüt uyumunu; örgüt kültürü ve örgütsel iklim, kişilik, iletişim, sosyal algılama, liderlik, bireycilik ve kolektivizm, esneklik ve esnek çalışma saatleri, karşılanamayan ihtiyaçlar ve motivasyon, olumlu düşünme, bireyin statüsü, örgütsel adalet, örgütsel kontrol, bireye örgütü sevdirmek gibi faktörler etkilemektedir denebilir (Ulutaş, 2011).

Birey-Örgüt uyumunun olması sonucunda işgörenlerin örgüte güven, örgüte bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel verimliliğinin artması ortaya çıkmaktadır (Yücel ve Çetinkaya, 2016). Birey-örgüt uyumunun yetersiz olması durumunda ise birey örgüte karşı yabancılaşmakta, devamsızlığı artmakta ve umursamaz olmaya başlamakta ya örgütü kendi bırakmakta ya da örgüt tarafından çıkarılmaktadır (Ulutaş, 2011).

Bireyin içinde bulunduğu çevreyle uyumunu açıklayan iki temel yaklaşım vardır: Tamamlayıcı Uyum (Complementary Fit) ve Bütünleyici Uyum (Supplementary Fit) (Saraç ve Meydan, 2013'den aktaran Kerse, Soyaloğlu ve Karabey, 2016).

Tamamlayıcı uyumda örgüt ve birey birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya katkıda bulunmaktadır. Bütünleyici uyum ise örgüt ve bireyin benzer özellikleri paylaşmasıdır (Kim, 2012).

Literatürde Birey-Örgüt uyumu ile ilgili başlıca kuramlar şöyle sıralanabilir: Schneider'in Çekim-Seçim Çekişme(ASA) Kuramı, Chatman'ın Birey-Örgüt Uyum Modeli, Kristof'un Birey-Örgüt Uyum Kuramı, Cable ve Judge'ın Birey-Örgüt Uyum Yaklaşımı, O'Reilly vd.'nin Örgütsel Kültür Profili (OCP).

Türkiye'de örgüte uyum konusunda yapılan bazı çalışmalara örnek olarak ise, Çalık (2003) işgörenlerin örgüte uyumu, Akbaş (2011) kişi-örgüt uyumunun örgütsel vatandaşlık ile ilişkisi, Öcel (2013) örgüt uyumunda örgütsel bağlılığının aracılık rolünü, Yıldız (2013) kişi-örgüt uyumu, tanınırlık, imaj, örgütsel çekicilik ve işe başvurma niyeti arasındaki ilişkiyi, Uysal-Irak (2014) çalışanların örgüt uyumlarının yaşama ilişkin doyum ve işten ayrılma niyetiyle ilişkisini, Yücel ve Çetinkaya (2016)

birey-örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide cinsiyetin rolünü, Kerse, Soyaltın ve Karabey (2016) kişi-örgüt uyumu, nötrleştirme ve algılanan yönetici desteğinin sanal kaytarmaya etkisini, Bıyık (2016), örgütsel bağlılık, örgütsel özdeşleşme, kişi-örgüt uyumu ve iş tatmini ilişkisini İlkım ve Derin (2018) iş tatmini ve birey-örgüt uyumudur.

Örgütsel uyumun başarılı olması durumunda işğörenler daha iyi performans gösterip daha yüksek iş doyumuna ulaşarak örgütte kalma istekleri daha fazla olur (Çalık, 2003). Bu durumda okul yöneticilerinin öğretmenlerin okula uyumlarını başarılı bir şekilde sağlamaları, öğretmenlerin okulda daha iyi çalışmalarını, iş doyumuna ulaşmalarını ve çalıştıkları okulda daha uzun süreli görev yapmalarını sağlayabilecekleri tahmin edilebilir.

Öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerleriyle ilgili algılarında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Araştırmada eşitlik, adalet ve özgürlük kavramları bakımından öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerleri arasında uyumsuzluk tespit edilmiştir. Bu da okulda olumsuz bir çalışma ortamına yol açabilir (Taştan, 2010). Dolayısıyla bu bağlamda öğretmenlerin bireysel değerleri ile örgütsel değerleri arasında bir ortak nokta bulunabilirse ya da bir üst hedef olarak ortak bir değer algısı yaratılabilirse öğretmenler bulundukları kurumu daha çok benimseyecekleri ve olumlu bir çalışma atmosferi oluşabileceği söylenebilir.

İşğörenlerin çalıştıkları örgütte uyumlu oldukları düşünceleri onların iş doyumunu ve işten ayrılma düşünceleriyle ilişkilidir (Uysal-Irak, 2014). Buna göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgüte uyumları onların iş doyumunun yüksek veya düşük olmasına yol açabilir.

Birey-Örgüt uyumu ile örgütsel bağlılığın alt boyutlarından olan duygusal ve normatif bağlılıkta pozitif ilişki, devam bağlılığında da negatif ilişki vardır (Yücel ve Çetinkaya, 2016). Bu durum okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin birey-örgüt uyumları arttıkça örgüte bağlılıklarının artacağı şeklinde yorumlanabilir.

2.2.2. Örgütsel Bağlılık

Örgütler kar elde etmek, topluma hizmet etmek ve işletmeyi ayakta tutmayı sürdürmek için kurulan sosyal yapılardır. Örgütler iş imkanı sağlama, bulundukları alanda bir ürün ve hizmet verme, öncülük etme, yenilik yapma gibi bazı amaçlara da sahiptirler (Güney, 2017).

Özellikle entelektüel sermayenin yönetimi (Özdevecioğlu, 2003) değişim ve küreselleşmenin getirdiği zorluklar, örgütlerin sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmek istemeleri (Demirel, 2008) ve ilerleyen rekabet koşulları, sürekli farklılaşan bireysel ihtiyaçlar olması nedenleriyle işgörenlerin örgütte tutulması bir zorunluluk olmakla birlikte sorun da olmuştur (Durna ve Eren, 2005). Bu bakımdan işverenler özellikle nitelikli çalışanlarını kaybetmemek ve kendi örgütleri için çalışmaya devam etmelerini sağlamak için onları daha fazla anlama çabası içerisine girmişlerdir (Yüceler, 2009) ;çünkü işgörenler örgüte ne kadar çok bağlı olursa, örgüt o kadar güçlenir. Bu yüzden örgütsel bağlılık örgütler için oldukça önemli bir kavramdır (Bolat ve Bolat, 2008).

Rekabet koşullarında büyük bilgi birikimine sahip işgörenleri örgütte tutmanın tek yolu artık sadece para değildir. Farklı sebeplerden dolayı nitelikli işgücünün örgütten ayrıldığı ve daha az kazancı olmasına rağmen başka örgütlerde çalışmayı kabul ettiği durumlar görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri olarak örgütün ve örgüt yöneticilerinin, işgörenleri örgüte bağlamada başarısız olmalarıdır (Doğan ve Kılıç, 2007). Bu bağlamda yapılan araştırmalar sonucunda örgütsel bağlılık kavramı ortaya çıkmıştır.

Kavram İngilizce “Commitment” kelimesinden gelmektedir ve Longman (2009)’ a göre bireyin bir etkinlik, bir organizasyon için verdiği sıkı çalışma ve sadakat olarak tanımlanmaktadır. Collins Cobuild Dictionary(1990) ise bireyin özellikle davranışları ve hareketleriyle bir fikre , bir sisteme güçlü bir şekilde inandığını göstermesidir.

Türkçe’de “Bağlılık” (www.seslisozluk.com, www.tureng.com, www.zargan.com, 2020) olarak ifadesini bulan kavram, TDK (2020)’de bağlı olma durumu ve birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat olarak tanımlanmaktadır.

Aşağıda örgütsel bağlılık kavramının literatürde geçen birkaç tanımı verilmiştir.

Örgütsel bağlılık, örgüt ile çalışanların amaçlarının örtüşmesi ve uyum içinde olmasıdır ve aynı zamanda işgörenlerin enerjilerini örgüt için harcama isteğidir (Mowday, Porter ve Steers, 1982). Başka bir deyişle, bir işgörenin, örgütünün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılığı (Balay, 2000), çalışanların örgüte olan sadakatleriyle ilgili bir durumdur (Luthans, 1995).

Yüksel (2000)'e göre ise örgütsel bağlılık örgütün iyiliği ve başarısını sürdürmesi için örgüt üyelerinin örgüt için çaba göstermeleri demektir.

Eren (2017)'ya göre örgütsel bağlılık kişinin bireysel istek, amaç ve değerlerine katkıda bulunan örgütün amaçlarına bağlı olma, örgüt için fedakârlık yapma kendini örgüte adama anlamına gelmektedir.

Kısacası örgütsel bağlılık bir çalışanın örgüt içinde kalma isteği, örgüt amaç ve değerlerine olan bağlılığı (Doğan ve Kılıç, 2007) belli bir örgüte olan duygusal yakınlığı (Yüksel, 2003) ve örgütsel özdeşleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Mcshane ve Von Glinow, 2016).

Örgütsel bağlılık ile ilgili 1950'li yıllardan beri çalışmalar yapılmaktadır (Koç, 2009) ancak bu kavram Porter, Steers ve Mowday ve diğerleri tarafından tanımlanmasıyla ön plana çıkmıştır (Güney, 2017).

Buluç (2009)'a göre, örgütsel bağlılık konusundaki çalışmalar incelendiğinde; Buchanan (1974), örgütsel bağlılık ve yöneticilerin sosyalleşmesi, Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974), örgütsel bağlılık ve iş doyumu, Cook ve Wall (1980) örgütsel bağlılığın ölçülmesi, Meyer ve Allen (1991), Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığın boyutları, Celep (2000), eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı, Balay (2000) yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, Wasti (2002) duygusal ve süreklilik bağlılığı, Özdevecioğlu (2003) örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerinde çalıştıkları görülmektedir.

Türkiye'de örgütsel bağlılık konusundaki çalışmalar incelendiğinde bazıları; Bolat ve Bolat (2008) otellerde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlığı, Demirel (2008) örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ilişkisini, Doğan ve Kılıç (2008) örgütsel

bağlılığı sağlamak için personel geliştirmenin önemi, Yüceler (2009) örgütsel bağlılık ve örgüt iklimini, Koç (2009) örgütsel bağlılık ve örgütsel sadakati, Durna ve Eren (2011) örgütsel bağlılıkta üç bağlılık unsurunu, Küçüközkan (2015) örgütsel bağlılık ve cinsiyeti, Yavuz ve Bedük (2016) örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılığı, Kahveci, Bahadır ve Kandemir (2019) toksik liderlik ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, Koşar ve Pehlivan (2020) ilköğretim kurumu yöneticilerinin etkileme taktikleriyle öğretmenlerin örgütsel bağlılığı olarak görülmektedir.

Genel olarak 1980'lerden başlayarak özellikle endüstriyel ve örgütsel psikoloji literatüründe öne çıkan bir kavram olan (Tayyah ve Tariq, 2001) örgütsel bağlılıkta en çok öne çıkan araştırmacılar; Etzioni (1961), Kanter (1968), Mowday, Steers and Porter (1979), O'Reilly and Chatman (1986) ve Allen and Meyer (1990) dir (Koç, 2009). Bunlar içerisinde alanyazında en çok kabul gören ve kullanılan model, Allen ve Meyer'in modeli olmuştur. (Seymen, 2008). Aşağıda, bu modeller ele alınmıştır.

Bu modellerde özetle, örgütsel bağlılığın artmasının, moral ve motivasyonlarının daha yüksek olduğuna, örgütsel sadakatin arttığına (İbicioğlu, 2000), örgütsel performansı olumlu etkilediğine, işe geç gelmeyi, işe devamsızlık yapmayı ve işten ayrılma gibi sonuçları azalttığına inanılmakta (Doğan ve Kılıç, 2007) ayrıca kavramın, çalışanın örgütte hem uzun zaman çalışması açısından hem de örgütte sürdürülebilir rekabet gücü açısından önemli olduğu ortaya konmuştur (Koçel, 2018) denilmektedir.

Öğretmenlerin en çok duygusal bağlılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durum örgüte bağlılıkta istenen bir durumdur (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğren, 2010). Örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin iş tatmini üzerinde de bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu iki değişken arasındaki ilişki yüksek olup duygusal faktörler daha etkilidir (Karataş ve Güleş, 2010). Dolayısıyla okul yöneticileri daha olumlu bir çalışma ortamı oluşturabilmek için öğretmenlerin duygusal bağlılıklarına katkı yapacak tedbirler almaları gerektiği söylenebilir.

Kısacası okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını artıracak eylemlerde bulunmaları onların örgütsel sadakatini artıracak, örgütsel performansını olumlu etkileyecek ayrıca örgütte uzun süre çalışmalarına katkı sağlayacağı tahmin

edilmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin iş ile ilgili olumsuz davranışlarını da azaltacağı söylenebilir.

Aşağıda literatürde öne çıkan bağlılık modelleri ele alınmıştır.

2.2.2.1.Etzioni'nin Örgütsel Bağlılık Modeli

Etzioni'ye göre örgütsel bağlılık çalışanların örgütsel direktiflere olan itaatleriyle ilgilidir. Buna göre örgütlerin bireyler üzerinde sahip olduğu güç ve yetkinin temeli, çalışanların örgüt ile ilgisine dayanmaktadır (Güney, 2017). Bu bağlılık modeli ahlaki ilgi, hesaplı ilgi ve yabancılaştırıcı ilgi olarak üç başlıkta incelenebilir (Erdoğan, 2014).

Ahlaki bağlılık, örgüte karşı, örgütün hedeflerinin, değerlerinin içselleştirilmesine ve otorite ile özdeşleşmeye dayanan olumlu bir davranışı ifade eder (Balay, 2000).

Hesaplı bağlılıkta üyelerin bağlanma nedeni, kendilerinin örgüte katkılarına karşılık aldıkları ödüller arasında faydalı ve denk bir değiş-tokuş ilişkisidir (Bayram, 2006).

Yabancılaştırıcı bağlılık ise örgüte karşı olumsuz bir durumu ifade eder çünkü bireysel sınırlandırma vardır (Güney, 2017).

2.2.2.2.Kanter'in Örgütsel Bağlılık Modeli

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf ettiği bir süreçtir ve farklı bağlılık biçimleri örgütlerin üyelerine yükledikleri farklı davranışsal gereklerin sonucu olarak ortaya çıkar. Devam bağlılığı, birleşme bağlılığı ve kontrol bağlılığı olmak üzere üç bağlılık biçimi vardır (Kanter, 1968).

Devam bağlılığı, örgütlerdeki üyenin örgütü kalıcılığını sağlamaya kendini adanması olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlar ayrılmanın kendisine getireceği yüksek maliyet, ayrılmayı güçleştirecek kişisel fedakârlıklar ve yatırımlar yapmaları nedeniyle bağlılıklarını sürdürürler (Güney, 2017).

Birleşme bağlılığı ise grup birliğini arttıran törenlere katılma gibi tekniklerle oluşturulan örgüt içi sosyal ilişkilere duyulan bağlıdır. (Güney, 2017).

Kontrol bağıllığı ise üyenin davranışı istenilen yönde şekillendirmeye yarayan örgütsel normlara bağlılığını ifade eder (Güney, 2017).

2.2.2.3.Katz ve Kahn'ın Örgütsel Bağlılık Modeli

Katz ve Kahn örgütsel bağıllığın, bir örgütteki işgörenleri, örgüte bağıllık duymaya iten çeşitli ödüllere dayalı devreler olduğunu ifade etmiştir (Balay, 2000).

İşgörenlerin örgütteki eylemleri, hem iç ödüller hem de bazı dış ödüllerin bir sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi, dış ödüller ise araçsal devreyi ifade etmektedir (Bayram, 2006).

2.2.2.4.Mowday, Steers ve Porter'ın Örgütsel Bağlılık Modeli

Örgütsel bağıllık, bireyin davranışları aracılığıyla faaliyetlerine ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanmasıdır (Mowday, Steers ve Porter 1979).

Mowday, Porter ve Steers'ın bağıllık modeline göre örgütsel bağıllığı belirleyen dört faktör bulunmaktadır. Bunlar; bireysel faktörler, iş ve role ilişkin faktörler, iş deneyimi ve çalışma ortamına ilişkin faktörler ve örgüt yapısına ilişkin faktörlerdir (Yalçın ve İplik, 2005, s.399)

Mowday, Steers ve Porter (1979) bu modelde tutumsal bağıllık ve davranışsal bağıllık olarak iki tür örgütsel bağıllık tanımı öne sürmüştür.

Tutumsal (duygusal) bağıllık, işgörenin çalışma ortamını değerlendirmesi sonucu oluşan ve işgöreni örgüte bağlayan duygusal bir tepkidir (Doğan ve Kılıç, 2007) ve örgüte katılımının gücüdür (Çöl, 2004). Başka bir deyişle örgüt ile bireyin ilişkisinden ortaya çıkar, bireyin örgüt üzerindeki düşüncesine odaklanır (Woods, 2007'den aktaran Demirel, 2008).

Tutumsal bağıllığın çalışanların örgüte olan bağıllığını olabildiğince yükselterek verimliliği en üst seviyeye çekmek ve örgüte olan bağıllığı geliştirmek için kişisel özelliklerin ve ortam koşullarının ortaya çıkmasını sağlamak olmak üzere iki temel amacı vardır (Paine, 2007'den aktaran Demirel, 2008).

Davranışsal bağlılık, kişinin kendi davranışlarıyla ilgilidir (Bolat ve Bolat, 2008) ve bu davranışlar; örgütü sahiplenme, maliyetleri düşürme, problem çözmede sorumluluk alma (Woods, 2007'den aktaran Demirel, 2008), bağlılığın dışavurumu, örgütte kalmaya niyetli olma, örgütten ayrılmama ve devamsızlık yapmama gibi davranışlardan oluşmaktadır (Gül, 2003).

Davranışsal yaklaşımın amacı, bireyin herhangi bir durumda sergilediği davranışların benzer durumlarda da tekrarlanıp tekrarlanmadığını ortaya koymaktır (Paine, 2007'den aktaran Demirel, 2008).

2.2.2.5.O'Reily ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Modeli

O'Reily ve Chatman örgütsel bağlılığı bireyin ait olduğu örgüt için hissettiği psikolojik bağ olarak tanımlamaktadır. Örgütsel bağlılığı uyum bağlılığı, özdeşleşme bağlılığı ve içselleştirme bağlılığı olarak üçe ayırmışlardır (Balay, 2000).

Uyum bağlılığı, belirli ödülleri elde etmek için oluşur. Özdeşleşme bağlılığı, çalışanlar arasında tatmin edici bir ilişki kurmak veya bu ilişkiyi devam ettirmek için oluşturulan bir bağlılık türüdür. İçselleştirme bağlılığı ise kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyum sonucu oluşan bağlılık türüdür (Güney, 2017).

2.2.2.6.Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Modeli

Allen ve Meyer (1990)' a göre örgütsel bağlılık çalışanların örgütle arasındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik bir durumdur (Eren, 2017) ve duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç başlıkta incelemişlerdir (Eren, 2017; Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Allen, 1991; Demirel, 2008; Wasti, 2003; İnce ve Gül, 2005).

Duygusal bağlılık, çalışanların örgüte içten katılımlarını içermektedir ve örgütsel amaçlara, kurallara duyulan saygı, sevgi, örgütsel vizyon ve misyonun paylaşılması (Tutar, 2007), örgüte olan duygusal bağ ile bağlantılı bir boyuttur (Riggio, 2018).

Duygusal bağlılıktan dolayı örgütte kalmaya devam eden işgörenler, buna ihtiyaç duymalarından ziyade kendileri istediği için örgütte kalmaya devam etmektedirler (Meyer ve Allen, 1991).

Allen ve Meyer'in ileri sürdüğü işgörenlerin duygusal bağlılıklarını etkileyen faktörler şu şekilde sıralanmaktadır: İşin Cazibesi, Rol Açıklığı, Amaç Açıklığı, Amaç Güçlüğü, Önerilere Açıklık, İşgörenler Arasındaki Uyum, Eşitlik, Örgütsel Güvenirlilik, Bireye Önem, Geri Besleme, Katılım(Allen ve Meyer, 1990). Duygusal bağlılığı etkileyen bu etmenler işgörenlerin bağlılığının sağlanmasında önemli bir rol oynayacaktır denebilir (Doğan ve Kılıç, 2007).

Devam bağlılığı, örgütte kalmaya ihtiyaç duymak, örgütten ayrılmanın maliyetini göz önünde bulundurmak (Allen ve Meyer, 1990) işgörenin örgüte yapmış olduğu yatırımların boyut ve sayısı ile ilgilidir. Bu yatırımlar iş arkadaşları, yakın sosyal ilişkiler, emeklilik hakları, kıdem ve bir örgütte uzun dönem çalışmakla alakalı özel bilgi, tecrübe ve yetenekler olarak sıralanabilir (Durna ve Eren, 2005). Çalışanlar örgütten ayrılırlarsa bu kazanımları kaybedeceklerini düşündüklerinden örgüte bağlılıkları devam eder (Eren, 2017). Buna göre çalışan örgüte ne kadar çok yatırım yapmış ise o kadar az ayrılmaktan yana olur.

Özetle söylemek gerekirse devam bağlılığında temel olan örgüte bağlı kalmaya ihtiyaç duymaktır (Doğan ve Kılıç, 2007).

Devam bağlılığını etkileyen bu faktörler şunlardır: Yetenekler, eğitim, yer değiştirmek, bireysel yardım, emeklilik primi, toplum ve seçeneklerdir (Allen ve Meyer, 1990).

Normatif bağlılıkta ise çalışanlar örgüte karşı minnettarlık duyup (Dunham vd, 1994) yükümlülük duyguları (Meyer ve Allen, 1991) ve sorumlulukları olduğuna inanarak örgütte kalmayı zorunlu hissederler (Güney, 2017; Riggio, 2018). Bu bağlılık hissi, işgörenlerin yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğunu düşündükleri için belirli davranışsal eylemleri sergilemelerine sebep olmaktadır (Balay, 2000:22).

Özetle, normatif bağlılıkta işgören, örgüte karşı sadakatin önemli olduğunu düşünerek bu konuda ahlaki bir zorunluluk hissetmektedir (Doğan ve Kılıç, 2007).

2.3.MEKANİK İTAAT VE BİLİNÇLİ UYUM İKİLEMİNDE YÖNETİMSEL DİSİPLİN OLGUSU/TEMEL SİSTEM DÜZEYİ

“Geleneksel eğitim insanı kültürel savunma beni noktasında sabitlemiş. kültürel benliği mutlaklaştırmış buna bağlı olarak yaşamı izzeti nefis, ego adlarıyla katı direnç ve irade temelinde algılamış varoluşla ilişkiyi sinme veya düello ikiliğine sabitleyerek pozitif katarsisi yegâne yaşama şekli olarak vurgulamıştır. Dinsel eğitim yarattığı kulluk psikozuyla doğa karşısına sinmeyi yani mekanik itaati egoyu baskılama üzerinden sağlamaya çalışırken, modern eğitim egoyu semirterek düello ve açık çatışmayı yaşam biçimi haline getirmiş insanı bir savaşçı olarak konumlandırmış birey-bütün ilişkisi içinde pozitif katarsis kolaycılığını lazım olanı alıp olmayanı öteleme kolaycılığını özendirmiştir. Oysa izlenecek yol egonun bastırılması veya semirtilmesi değil belli bir olgunluğa geldikten sonra egonun çözülmesi, benliksizlik (hiçlik) dediğimiz mutlak sınırsızlığa yani kozmik bene dikey evrimeldir. İşte nesnel eğitimden beklenen geleneksel eğitimin yol açtığı evrimsel tıkanmayı açmak, insanın sınırsızlık zekasının olağan işleyişine iklim yaratmak ve insanın bilinçli hiç haline sınırsızlaşmasına, bilinçli sınırsızlığa ve birliğe evrilmesi için zekaya negatif koruma sağlamış olmaktadır.” (Akgündüz, 2019).

“Çatışma iyidir ama yöntem olarak iyidir. Nihai nokta uyumdur. Bilinçli uyumdur, bilinçli senkronizasyondur. Oraya büyümeden insan yaşayamaz. O yüzden denilir bebekler ve bilgiler huzur içinde yaşarlar. Niye sizce? Çünkü bebeklerde çatışma yoktur. Onlar bilinçsiz uyum halindedirler. Bilgiler aşkın olduğu için bilinçli uyuma büyümüşlerdir. Çatışma modunda kalırsa insan biter. Çünkü parça bütünü yok edemez yani bütüne karşı savaşamaz. Bütüne karşı savaşmaya devam ederse evrimsel atığa dönüşür (Akgündüz, 2019).”

Akgündüz (2019)’un sözleri ışığında, geleneksel eğitim, dini eğitim, modern eğitim, mekanik itaati empoze ederek bireylerde baskılanmış olmalarından kaynaklı olarak çatışmalar ortaya çıkarmakta ve bu durum onları evrimsel atığa dönüştürmektedir. Oysa olması gereken nesnel eğitim yoluyla bireyin bilinçli uyuma evrilmesini sağlamaktır.

En ilkel toplumlardan başlayarak bugüne kadar toplum üyelerini birbirine bağlamak bir ihtiyaç olmuştur. Özellikle uluslaşma ile birlikte bugün bu ihtiyaç

devlet okulları aracılığıyla karşılanmaktadır. Devlet bunu yaparken okulları kendi varlıklarını sürdürmek için bir araç olarak kullanmaktadır (Meşeci Giorgetti, 2016, s.17).

Araç olarak kullanılan okullar iki amaç için kullanılır. İlk olarak gerekli iş gücünü sağlamak için akademik ve mesleki becerileri aktarıp toplumu heterojen hale getirmek ikinci olarak da düzen içindeki egemenliğini meşrulaştırıp düzeni koruyup toplumsal dayanışma için homojenleşmeyi sağlamaktır (Meşeci Giorgetti, 2016, s.17). Dolayısıyla bu iki işlevi sağlamak için okulların da devletlerin ideolojisine göre şekillenmesi gerekmektedir.

Tarihe bakıldığında eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşmasını sağlayan esas unsur üst ve aracı sistemlerin güdülediği temel sistem örgütlenmesidir, başka bir deyişle okullardır çünkü okullar eğitim sistemlerinin halka açılan kapılarıdır (Akgündüz, 1996). Dolayısıyla bu sistemlerin halka açılan kapıları olan okullar esasen üst ve aracı sistemlerin birer izdüşümleridir denilebilir.

Bahsi geçen güdülemeyi sağlayabilmek için geçmişten bugüne medeniyetlerin çeşitli uygulamaları olmuştur. Bu sebeple aşağıda geçmişten bugüne eğitim tarihi anahatlarıyla ele alınarak kuramsal ve tarihsel çerçeve çizilmek istenmiştir.

2.3.1.Temel Sistem Düzeyinde Yönetimsel Disiplin Yaklaşımlarının Kuramsal ve Tarihsel Çerçevesi

Tarih boyu eğitim örgütleri incelendiğinde eğitim örgütlenmelerinin yönetimsel yapısı üç başlıkta toplanabilir. Devletin ideolojisini aktarmak üzere yapılanmış üst sistem düzeyi, bu ideolojiyi okullara ulaştırmak üzere yapılanmış aracı sistem düzeyi ve okullardan oluşan temel sistem düzeyi (Akgündüz, 1996). Buna göre üst sistemden temel sisteme doğru bir hiyerarşinin olması kaçınılmazdır denilebilir. Üst sistem unsurları temel sisteme doğru kendi yapılanmaları doğrultusunda şekil verecektir çünkü temel sistemler, sistemin tam manasıyla işleyebilmesi için üst sistemlerin birer izdüşümü olmak zorundadırlar. Burada aslolan yetiştirilmek istenen insan tipine ulaşmak için ihtiyaç duyulan yapılanmadır.

Antik Yunan da yetiştirilmek istenen insan tipi kahraman insandır. Buna göre eğitimin görevi de kuvvetli olma, becerikli olma, kibar ahlak, şan, şerefe ve başarılı olmak gibi yeteneklerin geliştirilmesidir. Ancak bu eğitim özellikle asiller tabakasına uygulanan bir eğitim olmuştur (Aytaç, 2018, s.21). Bu eğitimin uygulandığı okullar kent dışında şehirden izole bir şekilde ve öğretmenlerin gözetiminde faaliyet göstermektedir. Şehir devletlerini genel olarak iyi vatandaş yetiştirmek hedefiyle yetkiyi öğretmenlere bırakmıştır. Bu bakımdan merkezi yönetim sisteminden daha çok yerinden yönetim anlayışıyla yönetsel disiplinin sağlandığı görülmektedir. Okullar ücretli olup şehir devletlerinin yasalarının çizdiği çerçevede eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmektedir (Bağdatlı Çam, 2016).

Sparta’da da eğitim, küçük yaşlardan başlayarak devlet tarafından verilir, itaatkar ve savaşçı askerler yetiştirilirdi (Erdoğan, 2017, s.63). Devlet bunu sağlamak için üst düzey yöneticiler arasından görevlendirdiği “paidonomos” olarak adlandırılan kişilerin denetiminden yararlanmaktaydı. Bu kişilerin yanında kamçı taşıyan gençler de görevlendirmişlerdi. Paidonomoslar bu gençlerin yardımıyla devletin de verdiği yetkiyle çocukları cezalandırma yetkisiyle korkuya ve tam itaate dayalı bir uygulamaya ile yönetsel disiplini sağlıyorlardı (Çığır Dikyol, 2016, s.7). 12 yaşına gelen çocuklar artık kendilerinden 2 yaş büyük “Eiren” adı verilen gençlerin gözetiminde eğitim alırlardı. Eirenleri gerektiğinde yöneticilerin önünde çocukları cezalandırırdı. Bu sırada yöneticiler müdahale etmez ancak öğrenciler ayrıldıktan sonra Eirenlerle verilen cezaların uygun olup olmadığı konusunda eleştiriler yaparlardı (Çığır Dikyol, 2016, s.9).

Antik dönemde eğitim için Sokrates, Aristoteles ve Platon gibi önde gelen filozofların yeni eğitim anlayışları ve kurdukları okullar ve fikirleri çok önemlidir (Erdoğan, 2017). Bunlardan mekanik itaate uygun olarak Platon’un görüşleri örnek olarak verilebilir.

Buna göre insanlar da hayvanlar gibidir. Dolayısıyla daha güçlü bir nesil için evlenmeleri de üremeleri de devlet eliyle kontrol altına alınmalıdır. Yeni doğan çocuklar anne ve babalarından ayrılmalıdır ve anne-babalarını hiç tanımamaları gerekir. Onları, devlet bakımevlerinde büyütmeli ki böylece herkes devletin çıkarlarına ortak olarak bağlansın (Platon, 2007, s. 164). Görüldüğü gibi bu düşüncede insan, bir özne olarak düşünülmemekte devlet eliyle üremesine, kiminle

çiftleşeceğine, kimden çocuk sahibi olacağına kadar devlet tarafından karar verilmekte hatta çocukların anne babalarından doğar doğmaz ayrılmaları da olması gereken bir şey olarak görülmektedir. Onlara göre insan devletin yaşaması için kullanılması gereken bir üreme makinasıdır denilebilir. Şüphesiz bu sistemin oturabilmesi için, insanların devletin bu politikasını kabul etmesi için bu durumun meşrulaştırılması, bunun en kalıcı olarak yapılmasının yolu da eğitim aracılığıyla bu düşünceyi benimsemeleridir.

Bir başka örnek ise Aristoteles'in dönemin kölelik sistemini insanların tabiatı gereği farklı olduklarını savunarak normal görmesi ve bu bakımdan hürlerin çocuklarına verilecek eğitim üzerinde durmasıdır (Aytaç, 2018, s. 50). Aristoteles gibi bir filozofun bile o günün şartlarına göre bugün insanların reddettiği köleliği normal görmesi ve eğitimi o gün önemli olan hürlere göre düzenleme ve köleleri yok sayma çabası manidardır. Bu bakımdan eğitimin mevcut sistemi devam ettirmeye yönelik bir işlevde kullanıldığı söylenebilir.

Antik Roma, eğitimde her ne kadar Yunan etkisinde kalsa da, Yunanlılardan farklı olarak felsefi ve teorik becerilerden çok pratik hayata yönelme olmuştur. (Meşeci Giorgetti, 2016, s.81). Bu eğitim, önceleri ağırlıklı olarak anne-babaların çocuklarına usta-çırak ilişkisi içinde aktarılıp mesleki hayata geçecekleri zamanda bir meslek ustasının yanına verilerek devam etmiştir. Açılan okullar üzerinde ise devletin doğrudan bir etkisi olmamıştır. Ancak imparatorluğun büyümesiyle birlikte okul açma yetkisi sadece hükümdarın elinde bulundurduğu bir yetki olmuş ve özel okul açılması yasaklanmıştır (Aytaç, 2018). İmparatorluğun büyümesiyle hükümdarların mevcut kazanımlarını kaybetmek istememeleri, imparatorluğun devamını sağlamak istemeleri için eğitimi kullanmaya çalıştıklarının bir işareti olarak yetkiyi tekellerine almaları gösterilebilir.

Antik Roma'da okullar, ilkokullar, gramer okulları ve retorik okullar olarak üç grupta toplanabilir. Bu okullarda devlet kendi anlayışı doğrultusunda üst sınıf olan hürlerin çocuklarına eğitim verirdi. (Aytaç, 2018, s.64).

Avrupa medeniyetlerinin Hristiyanlığa geçişiyle birlikte, 4.yüzyıldan itibaren Hristiyanlığı yaymak amacıyla Kateşet okulları açılmış ve bu okullarla birlikte manastırlar da eğitim-öğretim yapılan kurumlar olmuştur (Erdoğan, 2017, s.68).

Antik kültüre ait ögelerden Hristiyanlık açısından tehlikeli olanlar atılmış olup, dini aşılamaya yönelik olanlar kullanılmıştır. Bunu sağlamak için çok uzun süre eğitim ve öğretimin merkezi manastırlar, halkın öğretmenleri de papazlar olmuştur (Meşeci Giorgetti, 2016, s. 83). Dolayısıyla Hristiyanlaşan Avrupa medeniyetlerinin yeni eğitim felsefelerini yerleştirerek Hristiyanlaşabilmek için eskilerin izlerini silmeleri bunu yapabilmek için de eğitimi kullandıkları söylenebilir ta ki Rönesans dönemine kadar.

Rönesans dönemiyle dini insan tipinden uzaklaşmak ve Antik  ağdaki benzer bir estetik insan tipi yetiştirilmek istenmiştir. Hümanizm  n plana çıkarılarak kilisenin dogmaların geri planda bırakılarak bilimsel veriye dayalı eğitime geçilmeye çalışılmıştır. Rönesansla başlayan bu akım aydınlanma çağına kadar evrilerek devam etmiştir (Aytaç, 2018). Rönesans ortaya koyduğu canlılıkla aydınlanma çağının meydana gelmesine yol açmıştır (Erdoğan, 2017, s.71).

Aydınlanma çağıyla aklın bağımsızlığı ve üstünlüğü ön plana çıkarılmış ve bilgi güçtür ilkesine uygun olarak okullar açılmıştır. Doğaüstü herşey reddedilerek doğaya dönüş esas alınmıştır. Dini aklın otoritesine alarak dini ahlak yerine tabii ahlaka yönelim olmuştur. Bu dönemde Ampirizm ve Rasyonelizm  n plana çıkmıştır. Dönemin görüşüne göre insan zihni boş bir levha gibidir ve eğiticiler, insanı istedikleri şekillere sokabileceklerdir (Aytaç, 2018, s. 167).

Endüstrileşme çağıyla birlikte o döneme kadar olan eğitim anlayışlarındaki i e dönük yaklaşım artık dışa dönük bir yaklaşıma evrilmeye başlamış ve dış dünyadaki sosyal ve ekonomik dünyaya çözümler aranmaya başlanmış ve eğitim sistemleri buna göre kurgulanmaya başlamıştır. Dönem aynı zamanda liberal ve ihtilalci eğitim akımlarının da ortaya çıkmasının söz konusu olduğu bir dönemdir (Aytaç, s.257). Bu dönemde Ulus-Devlet anlayışı ağırlık kazanmaya başlamış ve devletler dinin insanda yarattığı bağlılık hissini devlete karşı hissedebilmeleri için eğitimden yararlanmışlardır (Meşeci Giorgetti, 2016, s.116).

Görüldüğü  zere Avrupa'da antik çağlardan bu yana eğitim çeşitli amaçlar doğrultusunda evrilmiş ve üst sistem düzeyinin felsefesi temel sistem düzeyindeki karşılığını bularak yetiştirilmek istenen insan tipine uygun yapılanma

oluşturulmuştur. Burada Türk eğitim tarihinin evrimine de göz atmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türklerin Müslüman Olmadan Önce Eğitim Sisteminin Anahatları

Eski Türkler adıyla da anılan bu dönemdeki devletlerden en önemlilerin Hunlar, Göktürkler, Uygurlar olduğu söylenebilir (Doğan, 2012, s.36 ; Akyüz, 2015). Genel olarak eğitim özellikleri birbirine benzetmekle birlikte farklılıklar göstermektedir. Bu dönemdeki devletlerin eğitim anlayışları yaşama biçimlerinden doğrudan etkilenmiştir. Buna bağlı olarak bireylerin topluma kazandırılması için töreler temel referans noktası olmuştur (Hali ve Rencüzoğulları, 2017, s. 435).

Eğitim yaşam boyu devam etmekte olup kız erkek ayrımı yapılmaksızın bazen otağlarda bazen dağlarda bazen de meydanlarda sürdürülmektedir. Eğitimi devlet adamları, kumandanlar, şairler, zanaatkarlar vermekte olup uygulamaya yöneliktir. Anlatım, gözlem ve uygulama eğitimde öne çıkan özelliktir (Büyükkaragöz ve Livatyalı, 1994, s.143).

İhtiyaçtan dolayı olduğu söylenebilmesi mümkün olan mesleki eğitime de önem verilmiştir. Mesleki eğitimde usta-çırak ilişkisi ön plandadır. Ancak Uygurların bilgi ve kültür düzeyleri daha yüksek olduğundan mesleki eğitimin yanı sıra devlet saraylarında katiplik, bürokratik, tercümanlık gibi meslekleri de öğretmenler yoluyla öğrendikleri bilinen bir gerçekliktir (Akyüz, 2015).

Eski Türklerde yetiştirilmek istenen insan tipi “alp insan” olarak öne çıkar. Buna göre Oğuz Kağan destanı bu tipi tarif eden bir model olarak görülebilir. Oğuz Kağan kendisine tüm dünyanın itaat etmesini bekler ve kendisini tüm dünyanın yöneticisi olarak görür (Akyüz, 2015). Alp insan toplumun onayını alan ve toplumun yararını en üst düzeyde gözetken kişidir. Buna ulaşmak için sadakat, itaat ve tabi olma durumu(uyum), büyüklere saygı, korku, edep gibi manevi değerler eğitimde ön plana çıkmıştır (Doğan, 2012, s. 37).

Selçuklularda Eğitim Sisteminin Anahatları

Selçuklular, Türk toplumuna Müslümanlıkla geçen medrese sisteminin önce Orta Doğu'da gelişmesine ve tüm ülkeye yayılmasına ardından tüm dünyada yayılmasına aracılık etmişlerdir (Ergun, 2018, s.9).

Bu dönem eski Türk değerlerinin bazılarının yavaş yavaş zayıflamaya başladığı dönemdir. Dede Korkut kitabındanda görüleceği üzere “alp insan” tipinden “gazi insan” tipine bir geçiş söz konusudur (Akyüz, 2015).

Selçukluların eğitime önem vermesinden dolayı örgün ve yaygın eğitimin gelişmiş olduğu söylenebilir. Örgün eğitim kurumları arasında medreseler ve mektepler vardır (Akyüz, 2015).

Medreselerde eğitim din eğitimi ve pozitif bilimler eğitimi olmak üzere ikiye ayrılırdı. Üniversite düzeyinde olan bu kurumlar çoğunlukla hükümdarlar, devlet ileri gelenleri tarafından inşa edilip vakıflar tarafından finanse edilmiştir (Şaman-Doğan, 2018, s.429).

Devletin vakıflar aracılığıyla eğitim sağladığı medreselerde eğitim sistemi her ne kadar ailelerin, kişilerin veya toplumun isteği doğrultusunda şekillenmiş gibi görünse de esasen belirleyici olan devletin yetiştirmek istediği insan tipidir (Güven, 1998). Bununla birlikte devlet medreselerdeki müderrislere dönemine göre önemli görülecek şekilde özerklik tanımış gerek yönetsel disiplini sağlamaları konusunda gerek programların oluşturulması konusunda belli sınırlar çerçevesinde bu vesileyle özgürlük tanımıştır. Böylece medreseler dönemin önemli eğitim kurumları haline gelmişlerdir (Güven, 1998, s.141).

Selçuklularda medreseler, imparatorluğun ihtiyaç duyduğu memuru ve din adamlarını yetiştirmek, İslamiyete yeni geçmiş Oğuzların, İslamiyeti benimsemeleri için eski inançlara ait değerleri silmek, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için yoksul ve yetenekli öğrencileri topluma kazandırmak, bilginleri bir görev ve maaşla medreselere bağlayarak devlete karşı gizli harekete katılmalarının önüne geçmek gibi amaçlarla kullanılmıştır (Ergun, 2018, s.13).

Medreselerde eğitim daha çok ezbere dayanmaktadır. Belli bir öğretim süresi olmayan medreselerde esas olarak yıl bitirme değil belli başlı kitapları okuyup bitirmek amaçlanmıştır. Bu da öğrencinin çabası ve müderrisin takdirine göre

değişmekteydi. Müderrisler medreselerde hocalık yapanlara verilen addır. Hükümdarlar veya vezirler tarafından atanmaktadırlar ve genellikle ölünceye kadar görev yapmaktadırlar (Akyüz, 2015).

Mektepler ise daha çok ilköğretim düzeyinde kurumlar olup okuma yazma öğretme, Kur'an, din ve aritmetik eğitimi verme işlevlerini yerine getirirlerdi. Genellikle camilere bitişik olarak inşa edilmekteydiler (Akyüz, 2015). Mahalle mektepleri ya da Sıbyan mektepleri olarak anılan bu okullarda eğitim 5-6 yaşlarında her iki cins için başlar kızlar için 8-9 yaşlarında biterdi. Bu yaşlardan itibaren evlerinde evlilik adayı olarak aile içinde yetiştirilirlerdi (Doğan, 2012, s.74).

Yaygın eğitim yerleri olarak ise cami, mescitleri bilginlerin evleri, kütüphaneler ve en önemlisi olarak Ahilik sayılabilir. Ahilik, küçük esnaf, usta kalfa ve çırakları kapsayan onların dayanışmaları ve iş kalitelerini artırmaya yönelik amaçları olan bir lonca teşkilatıdır. Ahilik eğitiminde işbaşında eğitim yapıldığı gibi iş dışında da örgütün toplantı yerlerinde dinin esasları, okuma, yazma, terbiye, örgütün düzeni, geleneği, ilahiler, şiirler gibi çok çeşitli alanlarda eğitim verilirdi (Akyüz, 2015).

Osmanlılarda Eğitim Sisteminin Anahatları

Osmanlılarda eğitim deyince ilk akla gelecek şeylerden birisi medreselerdir öyle ki eğitim bağlamında tüm Osmanlı dönemine medrese dönemi denilebilir. Tüm ülkeye yayılmışlardır. Genel eğitim-öğretim anlayışı ezberci eğitim olup temel amaç dinidir. Müspet bilimlere ilgi kişilerin inisiyatifine bırakılmış ve süresizdir (Akyüz, 2015).

Medreseler, Osmanlının akademik ve idari yapısını toplumsal düzeyde bütünleştirmeye yarayan lokomotifler olmuşlardır. Özellikle kuruluş döneminde vakıflar aracılığıyla çok çabuk yaygınlaşmışlar ancak tam bir hiyerarşik yapıya ulaşmaları vakıfların ve müderrislerin yetkisine bırakıldıklarından mümkün olmamıştır. Bunun bir diğer sebebi de her yeni gelen padişahın yaptırmış olduğu medresenin en üst düzey medrese olarak görülmesi ve bu anlamda padişahlar değiştikçe üst konumda adledilen medresenin de değiştirilmiş olmasıdır (Akgündüz, 1996).

Süleymaniye medreselerinin ardından çıkarılan kanunnamelerle medreselerin başındaki Şeyhülislamlık makamı etkin hale getirilmiştir. Şeyhülislamlar kendilerine verilen yetkileri Ders Vekili aracılığıyla kullanmıştır. Vakıf statüsünde olan medreseler her ne kadar özerk gibi görünse de Şeyhülislamların etkinliğinin artması ve zamanla siyasi gelenek-iktidarla ilişkilerinin artması sebebiyle devletin medreseler üzerinde olan etkinliği de artmıştır (Aydın, 2003).

Osmanlıda medreseler fetih politikasının sonucu olarak fethedilen topraklara kimlik kazandırmak, parasız eğitim merkezleri olması yönüyle yatay-dikey hareketliliğe fırsat oluşturmasıyla toplumsal amaçlara hizmet etmek ve devletin ideolojisini yaygınlaştırma amaçları olan kurumlardır (Zorlu, 2008, s.611).

Medreselerde öğretim kadrosunda müderris ve muid kelimelerine sık olarak rastlamak mümkündür. Müderrisler üst düzey yöneticiler tarafından medreselere atanırlardı ve her medrese de bir tane olurdu. Derslerin düzenlenmesi, program ve öğretilcek derslerden sorumluydular. Muidler ise müderrisler tarafından ileri gelen öğrencilerden seçilir ve diğer öğrencilere belleticilik görevi yaparlardı (Doğan, 2012, s. 84).

Osmanlının klasik eğitim durumlarının dışında ilk kez sivil öğretim kurumlarını II.Mahmut kurmuştur. Tanzimat döneminin başlarında ilköğretim ortaöğretim ve yükseköğretim olarak hiyerarşik bir yapı kurulmaya çalışılmış ancak bu 19.yy'nın sonlarına doğru başarılabilmiştir (Demirel, 2012, s. 527).

İlköğretim 19.yüzyılın sonlarına kadar çok basit düzeyde olmuş ilkokul üstü kurumlara yalnızca erkekler devam etmiştir. Tanzimat dönemine kadar eğitim her düzeyde ücretsiz verilmiştir. Sadece bazı vakıf gelirlerinden yoksun ilköğretim kurumlarında öğrencilerden az bir ücret alınmıştır (Akyüz, 2015). Osmanlıların 19.yüzyıla doğru ise Batılılaşma hareketleriyle beraber eğitimde bazı önemli değişikliklerin de olduğu söylenebilir.

Tanzimat dönemiyle başlayıp Sultan II.Abdülhamid döneminde sivil eğitim için oluşturulan hiyerarşik yapı Maarif için yapılan yapısal düzenlemeler II. Meşrutiyet döneminde yapılan değişikliklerle Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sistemi için de bir temel oluşturmuştur (Demirel, 2012, s. 528). Bu değişikliklerle Osmanlı'nın son dönemlerinden başlayarak Batı kültürünün toplumumuza girişi söz

konusudur. Osmanlılardaki Batı kültürünün yayılmasındaki en temel rol eğitimidir denilebilir (Meşeci Giorgetti, 2016, s.189).

Batılılaşma düşüncesi dolayısıyla, tıpkı Osmanlı'nın daha önceki dönemlerinde olduğu gibi, gerek II.Meşrutiyet gerekse Türkiye Cumhuriyeti döneminin ilk yılları eğitim ve öğretim programlarının dönemin ideolojisinden etkilendiği söylenebilir. Hatta bugünkü eğitim sistemi içinde aynı şey söz konusudur (Karataş, 2003, s.242).

2.3.2.Temel Sistem Düzeyinde Yönetimsel Disiplin Yaklaşımlarının Güncel Görünümü

Yasa zihni ve sevgi zihni bölümünde de belirtildiği üzere Taylor'un bilimsel yönetim ilkeleriyle beraber yönetim, bilimsel bir temele oturtulmuş, temelde minimum maliyet maksimum verime dayalı bir anlayış mantığına bürünmüştür. Bu anlayış bugüne kadar gelişerek evrilmiştir. Bu evrilmenin yansımalarını ise eğitim yönetiminde de görmek mümkündür. Dolayısıyla bu bölümde özellikle güncel eğitim anlayışları ele alınmıştır.

Birçok ülkenin olduğu dünyada tüm eğitim sistemlerine göz atmak mümkün değildir. Dolayısıyla bir sınırlandırma gerekmektedir. Bu bölümde araştırmaya da uygun olacak şekilde bazı ülkeler seçilmiştir. Bu ülkelerin seçiminde ilk baskısı “Çağdaş Eğitim Sistemleri” adıyla yapılan Prof. Dr. İrfan Erdoğan'ın Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri kitabı temel alınmıştır.

ABD

Bugün dünyanın en güçlü ülkelerinden biri olarak bilinen ABD 1776 yılında John Locke'un ve Rousseau'nun görüşleri üzerine temellendirilen bildirge ile kurulduğunu ilan etmiştir. Bildirgede özetle tüm insanların eşit olduğu, özgürlük ve mutluluğun herkesin hakkı olduğu, insanların özgür ve eşit doğmakta oldukları ifade edilmiştir (Meşeci Giorgetti, 2016, s.154). O gün ilan edilen bu bildirgenin

izdüşümlerini aşağıda belirtilenler doğrultusunda bugün ABD eğitim sisteminde görmek mümkündür.

ABD’de eğitimin en önemli amacı herkes için fırsat eşitliğidir ve bu amacın yanı sıra topluma uygun sosyal ve duygusal gelişimini tamamlamış bilinçli yurttaşlar yetiştirmektir (Harmancı, 2015, s. 43). Buna bağlı olarak farklı milletlerden oluşan çoğulcu toplum yapısına sahip olan ABD’nin bu anlamdaki ihtiyaçlarına da cevap verecek şekilde eğitim programları, çok kültürlü ve eşitlikçiliğe uygun şekilde düzenlenmiştir (Aytaçlı, 2015 s.51). Dolayısıyla öğrencilerin bireysel haklar, özgürlükler ve kendilerine özgü kültürlerine de dikkat edilmektedir (Harmancı, 2015, s.45).

ABD’nin kendine özgü en önemli yönlerinden birisi demokratik okullar adıyla bilinen okullar olmasıdır. Bu okullar ülkenin genel standart eğitim şartlarından farklı olarak kendi felsefeleri doğrultusunda farklı uygulamalarla eğitimlerini sürdürebilmektedirler (Erdoğan, 2015b).

Eğitim örgütlenmesi birçok ülkeden farklı bir yapılanma içindedir. Eğitim sistemi de ülkenin yapısına uygun olarak yerinden yönetilen bu doğrultuda eğitimle ilgili program, akademik takvim, okul sistemleri ve öğretmen atamaları gibi pek çok şeyde sorumluluğun eyaletlerde olduğu bir sistemdir (Harmancı, 2015, s.45).

Eyalet eğitim kurulları eyaletlerde eğitimle ilgili en yetkili birimlerdir. Bu kurulun üyelerinin bir kısmı eyalet valisi bir kısmı da halk tarafından seçilir. Bütün eyalette eğitimden sorumlu en tepedeki kişi ise eyalet eğitim kurullarının önerdiği valinin atadığı eyalet eğitim müdürleridir ve genel olarak eğitimde uzman kişilerden seçilir (Erdoğan, 2015b).

Bölge eğitim kurulları eğitim sisteminin en tabandaki yapısını oluşturmaktadır. Bu kurul eyaletin verdiği yetki ve sorumlulukları kullanır. Kurul eyalet yardımı alabilmek için eyalet politikaları ile uyuşmaya mecburdur. Burada dikkat çekici olan kurul üyelerinin %86’sının partizan olmayan seçimlerle seçiliyor olmasıdır. Ayrıca bir başka önemli nokta ise kurul üyelerinin eğitimci olmak zorunda olmayıp halk arasından kişilerden de seçilebiliyor olmasıdır (Erdoğan, 2015b, s. 73).

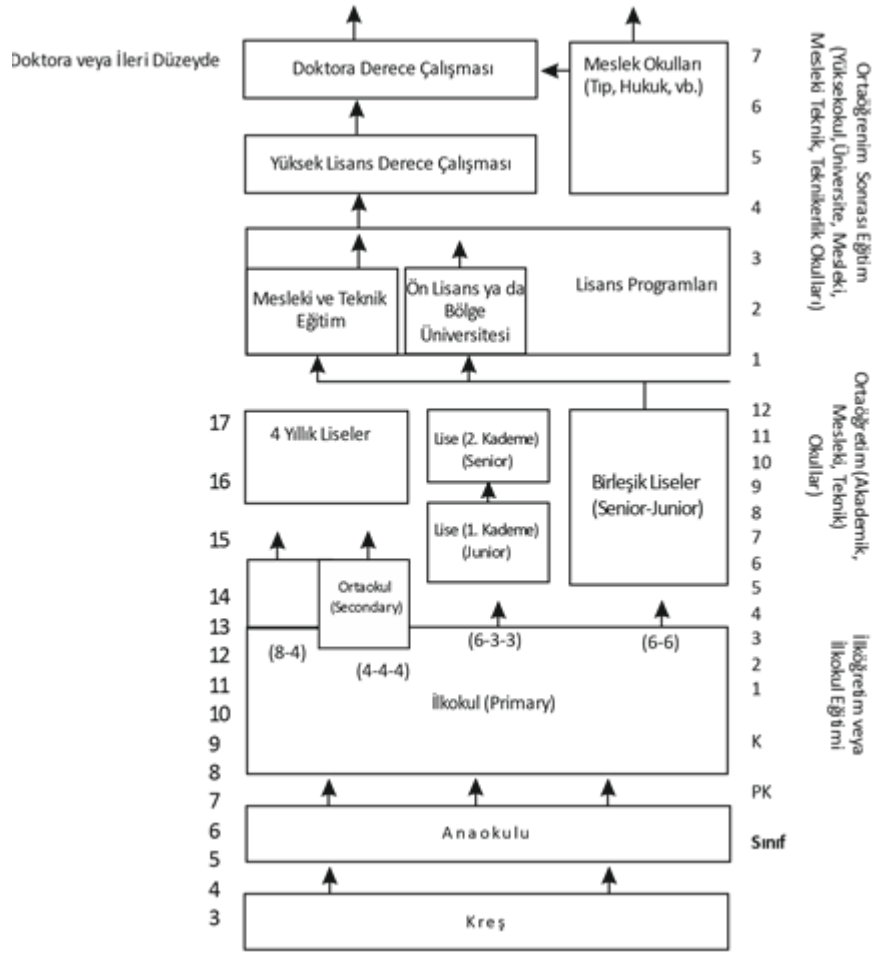
Bölge eğitim kurulları başında bölge eğitim müdürleri vardır. Temel görevi bölge eğitim kurulunu eğitimin durumuyla ilgili konularda bilgilendirmektir. Ayrıca okul personeli organize etmek, personel işe alım ve terfi önerilerinde bulunmak, okul bölgelerini belirlemek, planlama yapmak, okul programlarını incelemek, bölge içindeki okulların birbirleri arasındaki organizasyonu sağlamak gibi görevleri de vardır (Erdoğan, 2015b, s. 74).

Öğretmenlerin en az üniversite mezunu olmaları, okul müdürü olacakların ise yüksek lisans ya da doktora yapmış olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin atanması bölge düzeyindeki yetkililerin sorumluluğunda olup genellikle bir yıllığına atanırlar. Özlük hakları da eyaletten eyalete değişiklik göstermektedir. Öğretmen eğitimi üzerinde merkezi bir kontrol olmamakla beraber federal ve eyalet hükümetleri yönlendirmeler yaparak dolaylı olarak etki etmektedirler (Erdoğan, 2015b, s.76).

ABD eğitiminde okul basamakları kesin çizgilerle ayrılmamıştır. Genel eğilim ilköğretimden ortaöğretimin sonuna kadar sıralama şeklinde olsa da eyaletler arası farklılıklar vardır (Harmancı, 2015, s.35).

Temel sistem düzeyinde ABD’de çocukların 3 yaşında kreşe 6 yaşında da anaokuluna başladığı şekil 1’de görülmektedir. 6-7 yaşlarında başlayarak 17 yaşına kadar eğitim devam eder. 17 yaşından sonra ise lisans ve ardından lisansüstü eğitim programlarına devam edilebilir.

Aşağıda temel sistem düzeyinden ABD okul sistemi şekili verilmiştir (Aytaçlı, 2015).



Şekil 0-1ABD Okul Sistemi

Son olarak ABD’de yukarıda görülen yerleşmenin daha fazla olması önerilmekte ve okul merkezli yönetim anlayışına doğru yönelim olması yönünde tartışmalar yapılmaktadır. Okul merkezli yönetim anlayışına göre yetki ve sorumluluk okullara bırakılmalıdır denilmektedir (Erdoğan, 2015b, s.74).

Yukarıdaki bilgiler ışığında çağın en önemli güçlerinden olan ve eğitim kalitesi olarak tercih edilen bir ülke olan ABD’de eğitim sistemi üst sistemin temel sistem düzeyini doğrudan belirlemediği, temel bazı çerçeveler dışında bölge yöneticilerinin inisiyatiflerine müdahale etmediği bir sistemden söz edilebilir. Hatta demokratik okullar bağlamıyla bazı okulların kendi eğitim felsefeleri ve anlayışlarına göre eğitimlerini de düzenleyebildikleri görülmektedir.

İNGİLTERE

İngiltere de eskiden kilise desteği yoğunlukta olan bağımsız okul ve kuruluşlar ön plandaydı. İlk kez 1944 yılındaki yasayla beraber Eğitim Bakanlığı oluşturuldu. İngiltere'deki bütün okullardan sorumlu olan adres ise Eğitim ve Bilim Sekreterliğidir (Erdoğan, 2015b, s.101).

1988 yılında yapılan eğitim reformuyla merkezi yönetime yeni yetki ve güçler verilmiştir. Buna göre program üzerindeki kontrol merkezi yönetime geçmiştir. Yerel yönetim artık programı kontrol edemeyecektir (Göçer, 2015, s.253).

Sistemin işlemesi için İngiltere ve Galler'de toplam 105 Bölge Eğitim İdaresi kurulmuştur. Bu kurumun görevi, eğitimin işleyişinden, programlardan, fiziksel şartlardan ve öğretmen alımından sorumlu olmasıdır. Özellikle orta dereceli okullarda 'head teacher' adıyla anılan başöğretmenlerin öğretmen seçiminde önemli yetkileri vardır (Erdoğan, 2015b, s.102).

Orta dereceli her okulun bir yönetim kurulu vardır. Çoğu zaman birkaç ilkokul müdüründen oluşarak bir araya gelirken bazı ilkokulların kendi yönetim kurulları da bulunabilir. 1975 tarihli Taylor raporuna göre, okul yönetiminin seçilmiş bir veli temsilcisi, yerel toplum temsilcisi, seçilmiş öğrenci temsilcisi ve başöğretmenlerden oluşması gerektiği ifade edilmiştir. Okul öğretmenleri ise ilgili yönetim kurulunun ya da müdürler kurulunun önerisiyle Bölge Eğitim İdaresi tarafından atanır (Erdoğan, 2015b, s.103).

Okul programlarının hazırlanmasında yetki okullara kadar uzanmaktadır. Programı genellikle başöğretmen ve yardımcısı çocukların ihtiyacına göre hazırlarlar. Okullarda ders kitaplarının seçimine okul ya da öğretmen karar vermektedir. Yine de okulların programları %80 birbirinin aynıdır (Erdoğan, 2015b, s.104). Bugün İngiltere'deki okullarda diğer ülkelerden farklı olarak yoğun bir vatandaşlık eğitimi görülmesi de programların içinde sembollerin, geleneklerin oldukça fazla yer tuttuğu söylenebilir (Meşeci Giorgetti, 2016, s.148).

İngiltere eğitim sisteminde ücretli olup Halk Okulları ve Hazırlık Okulları adını alan özel okullar da vardır. Bunların yanı sıra demokratik okullarda vardır ve İngiltere demokratik okullar konusunda öncüdür. 1921 yılında kurulan Summerhill Okulu, 1987 yılında kurulan Sands Okulları bunlara örnektir. Sands Okulları öğretmenleri ve çalışanları tarafından kurulmuştur (Erdoğan, 2015 s. 111).

Aşağıda temel sistem düzeyinde İngiltere okul sistemi görülmektedir (Göçer, 2015).

			İleri eğitim enstitüleri	Yüksek öğretim enstitüleri
			İleri Eğitim Enstitüleri	
Key	Stage 4	Y 11	Ortaöğretim	
		Y 10		
Key	Stage 3	Y 09		
		Y 08		
		Y 07		
Key	Stage 2	Y 06	İlköğretim	
		Y 05		
		Y 04		
		Y 03		
Key	Stage 1	Y 02		
		Y 01		
		R		
			Okul Öncesi	

Şekil 0-2 İngiltere Okul Sistemi

ALMANYA

Bugün ileri bir sanayi ülkesi olan Almanya’da önemli olan iyi eğitilmiş uzman iş gücüdür. Ülkenin federatif siyasal yapısı dolayısıyla eğitimde yetki federal devlet ve eyaletler arasında paylaşılmıştır. Karar verme yetkisi çoğunlukla eyaletlere bırakılmıştır. (Erdoğan, 2015b, s. 122). On altı ayrı eğitim bakanlığı olan Almanya’da bu bakanlıklar arasında geçerli olan çerçeve sözleşmeleri bulunmaktadır. Bu çerçeve sözleşme Eğitim Bakanlığı Daimi Konferansı tarafından yapılır (Kantos, 2015, s. 63).

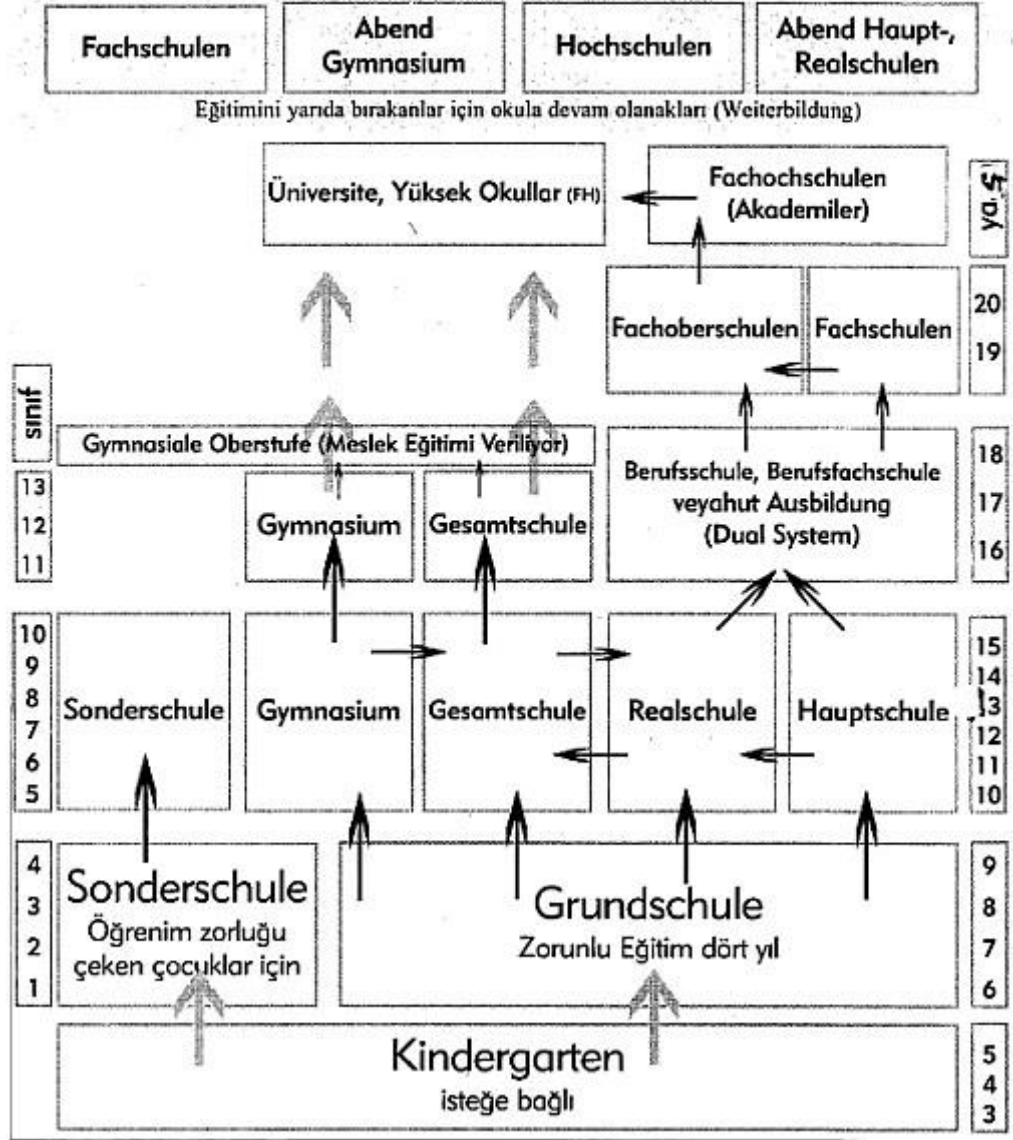
Yönetimde eyalet sistemi olmasına rağmen okul sistemlerindeki işleyişin ortak bir temele dayanması için yasalar çıkarılmakta dolayısıyla pratikte eyaletler arası büyük farklılaşmalara izin verilmemektedir (Erdoğan, 2015b, s.122).

Alman eğitiminin temel amacı ülkedeki herkesin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda eşit eğitim fırsatları yaratmaktır (Kantos, 2015, s.51).

Okul yapılanması olarak ilköğretimin ardından yönlendirme yapılarak akademik olarak başarılı olanların liselere ki buradan üniversitelere gitmek mümkündür, yeteri kadar başarı sağlayamayanlarında meslek okullarına yönlendirildikleri görülmektedir ki buradan meslek yüksek okullarına gitmek mümkündür. Bu bakımdan eleyici bir eğitim sistemine sahip görünmekteler diyebiliriz (Erdoğan, 2015b, s. 126).

Almanya’da herkesin kendi becerisine göre bir okula yöneldiği söylenebilir. (Kantos, 2015, s.53). Aşağıda temel sistem düzeyinde Alman eğitim sistme şekil olarak gösterilmiştir:

Alman Okul Sistemi



Şekil 0-3 Almanya Okul Sistemi

(<http://muham.org/almanya-egitim-sistemi.html>)

FRANSA

Fransa eğitim sisteminde Durkheim'in önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Buna göre eğitim sisteminin karakteristik iki özelliği olarak laik ve ulusalcı olması gösterilebilir. 1905 yılı itibarıyla laik sisteme tam olarak geçildiği söylenebilir (Meşeci Giorgetti, 2016).

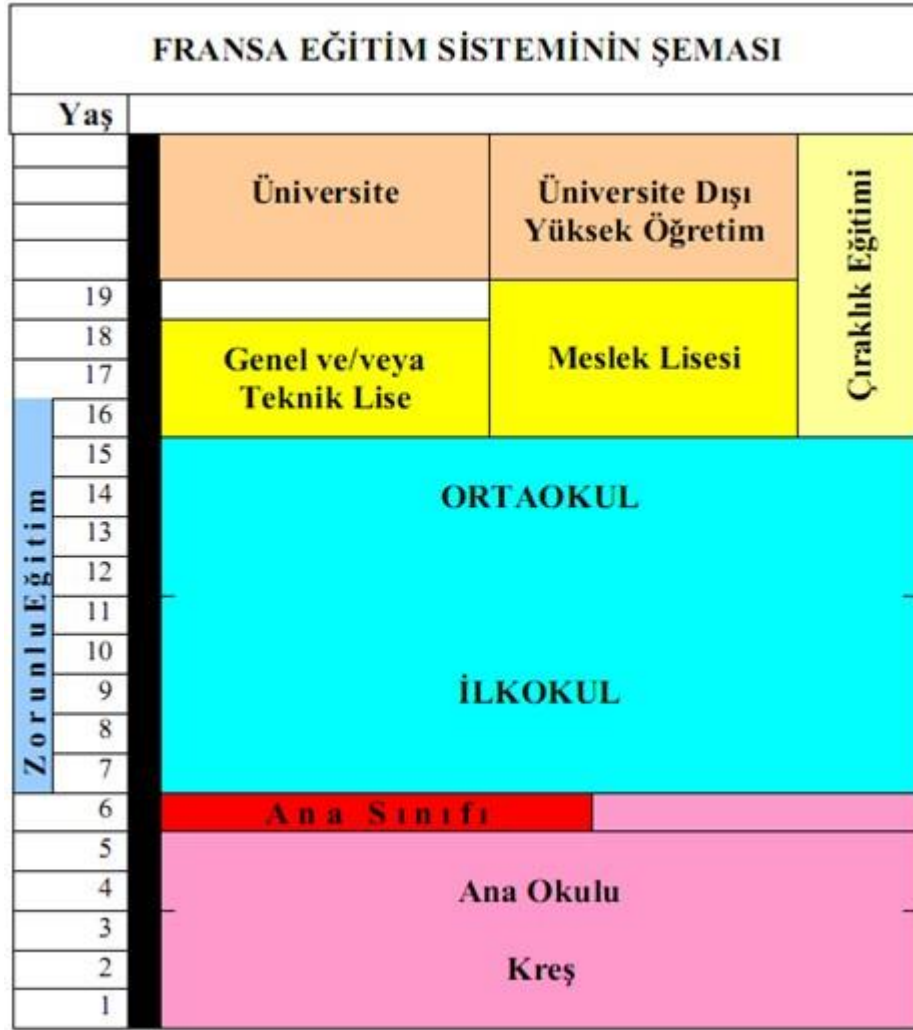
Fransa eğitim sisteminin üç ilkesi vardır: Laik eğitim, 16 yaşa kadar zorunlu eğitim ve parasız eğitim. Bu ilkeler çerçevesinde iyi insan, iyi yurttaş, fırsat eşitliği, bireysel yeteneklerin geliştirilmesi gibi temel amaçları vardır (Erden, 2015, s.185).

Fransa eğitim sistemi merkeziyetçi olup üst sistem düzeyi Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bakanlığın eğitim sistemi üzerinde belirleyici bir rolü vardır. Bu bakımdan bakanlığın güçlü bir rolü olduğu söylenebilir (Erden, 2015, s.185). Bakanlıktan sonra Türkiye'deki Talim Terbiye Kurulu'na benzer Yüksek Eğitim Konseyi gelir. Yerel düzeyde bölgelere ayrılmış olup orta dereceli okullar üniversite rektörlerine bağlıdır (Erdoğan, 2015b, s.134).

Mahalli örgütlenme ise ataması Paris'ten yapılan vali tarafından yönetilen department'lardan oluşur. Vali ilkokul örgütlerinin başı durumunda olup öğretmenleri tayin etmekle yetkilidir. Yine mahalli seviyede 'communes' olup bunlarda kendi içinde kantonlara ayrılmışlardır. Kantonlarda ilköğretim okullarından sorumlu müfettişler rektör ile yerel okullar arasındaki koordinasyonu sağlarlar. Okullarda ise müdür okul öğretmenleri arasından seçilir (Erdoğan, 2015b, s.134).

Fransa'da okullardaki program, Eğitim Bakanlığı'nın yönetmelikleri doğrultusunda belirlenir. Öğretmenler istedikleri yöntemleri kullanabilirler fakat müfettişler Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkelerine uygunsuz bir durum olup olmadığını denetler. Program belirlenirken halkın katılımı da gerçekleştirilmiştir (Erdoğan, 2015b, s.133).

Aşağıdaki şekilde Fransa eğitim sistemi temel sistem düzeyinde gösterilmiştir:



Şekil 0-4 Fransa Okul Sistemi

<https://slideplayer.biz.tr/slide/9109383/>

JAPONYA

Bugünkü Japonya eğitim sistemi Amerikan eğitim sisteminden esinlenmiş olup İkinci Dünya Savaşı'nın ardından temeli atılan bir sistem olmuştur. Kitle eğitimi anlayışıyla tek bir ilk, orta ve yükseköğretim düzeni kurulmuştur (Meşeci Giorgetti, 2016, s.186).

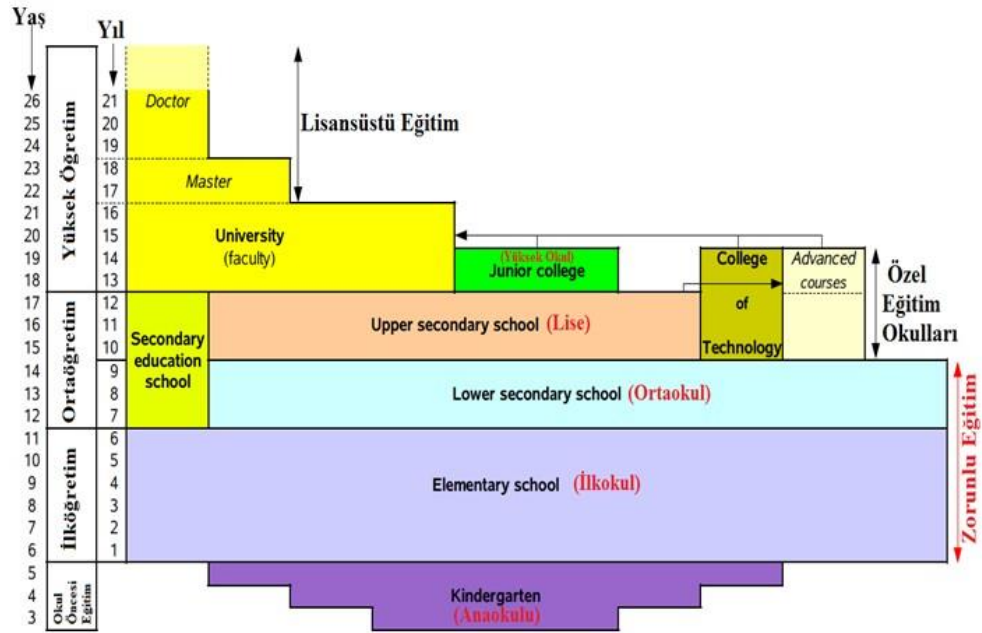
Japon eğitim sisteminde temel amaç olarak insan haklarına saygılı, özgüveni olan, barışçıl, zihinsel ve fiziksel olarak sağlıklı bilinçli ve demokratik bireyler yetiştirmektir (Memmedova Telci, 2015, s.364).

Oldukça başarılı bir eğitim sistemine sahip olan Japonya’da zorunlu eğitim ile okullaşmanın yüksek oranda olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminde bakanlık ulusal düzeyde program standartlarını ve ne okutulacağını belirler. Programların temel özelliği bireysellikten çok grup kültürünü öne çıkarmasıdır. Bu da öğrencilerin yaratıcılıklarına ket vurmaktadır denilebilir (Erdoğan, 2015b, s.154).

Bakanlığın ardından devlete bağlı ilk ve orta okulları yönetmekle sorumlu olan Bölge Eğitim Kurulları gelir. Bölge eğitim kurulları ayrıca devlet okullarına öğretmenleri atamakla da yükümlüdür (Memmedova Telci, 2015, s.378).

Bölge Eğitim Kurulları’nın ardından özellikle yerelde ilkokul, ortaokul, spor, yerel kütüphaneler için sorumluluk belediyelerdedir. Bir diğer unsur Ulusal Valilikler ise belediyeler arası koordinasyonu sağlarlar (Erdoğan, 2015b, s.160).

Aşağıda temel sistem düzeyinde Japon eğitim sistemi şekilde gösterilmiştir:



Şekil 0-5 Japonya Okul Sistemi

(<https://slideplayer.biz.tr/slide/2607868/>)

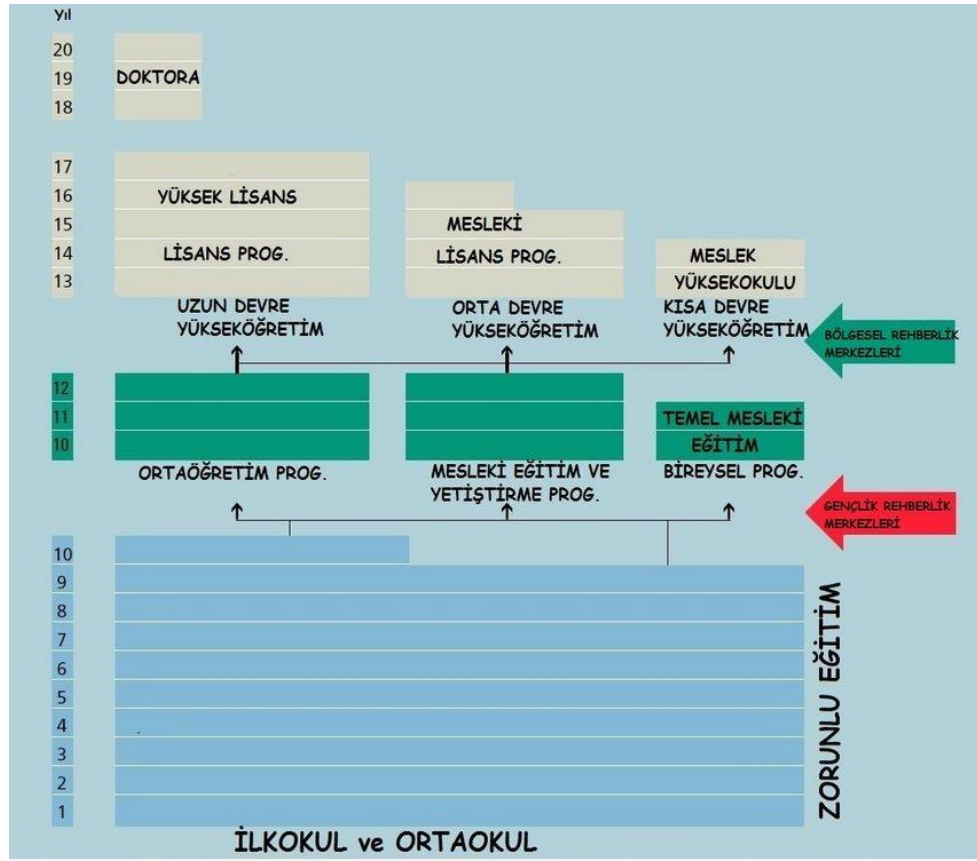
DANİMARKA

Danimarka eğitim politikasını Avrupa Birliği eğitim politikasına paralel olarak düzenlemiştir. Dolayısıyla eğitim sisteminin temel amacı her çeşit eşitsizliğe karşı çıkmak, kişiliğin gelişmesini sağlamak ve bireylerin hem sosyal hem de mesleki beceriler kazanmasını sağlamaktır (Alkan, 2015, s.123).

Danimarka'da öğrenciler kendi kurullarıyla öğretmenlerle işbirliği yaparak öğretimin içeriğini ve biçimini etkileme haklarına sahiptirler. Bir öğretmen anaokulunda aldığı sınıfı 7.sınıfa kadar okutabilmekte, dönem dönem projeler yoluyla alt sınıflarla üst sınıflar bir araya getirilebilmekte, oturma düzeninin sade olduğu bireysel çalışmanın devam ettiği dolayısıyla gürültüyü önlemek gibi bir kaygının olmadığı bir düzen vardır (Erdoğan, 2015b, s.166). Görüleceği üzere Danimarka'da eğitim örgütleri demokratik, özerk ve katılımcılığın ön planda olduğu bir yapılanma söz konusudur (Alkan, 2015, s.134).

Öğretmenlerin işe alınmasında genellikle okullar sorumludur. Öğretmenlerin seçiminde bazen bazı okullarda veliler bazılarında da öğretmenler etkili olabilmektedir (Erdoğan, 2015b, s. 166).

Temel sistem düzeyinde Danimarka eğitim sistemiyle ilgili şekil aşağıda verilmiştir:



Şekil 0-6 Danimarka Okul Sistemi

(https://www.researchgate.net/figure/fig2_319131434/download)

İSVEÇ

İsveç eğitim sisteminde yetki ve sorumluluklar merkezi hükümet, belediyeler ve okul idaresi ile birlikte üç düzeyde toplanmıştır. Merkezi birimler(Üst sistem) İsveç parlamentosu ve hükümettir. Eğitim programlarını ulusal hedeflere göre geliştirir ve müfredatı düzenleyerek, gerekli yasaları çıkarır ve ihtiyaç duyulan ödeneği sağlar (Erdoğan, 2015b, s.174).

Yerel birimler ise okullarla direkt faaliyette olup eğitim faaliyetleri ile ilgili gerekli desteği verip denetlemeyi yaparlar. Yerelde duyulan ihtiyaçları karşılarlar. Örneğin eğitim, yemek ve kitap ücretsiz sağlanır (Ada ve Üstün, 2010, s.149).

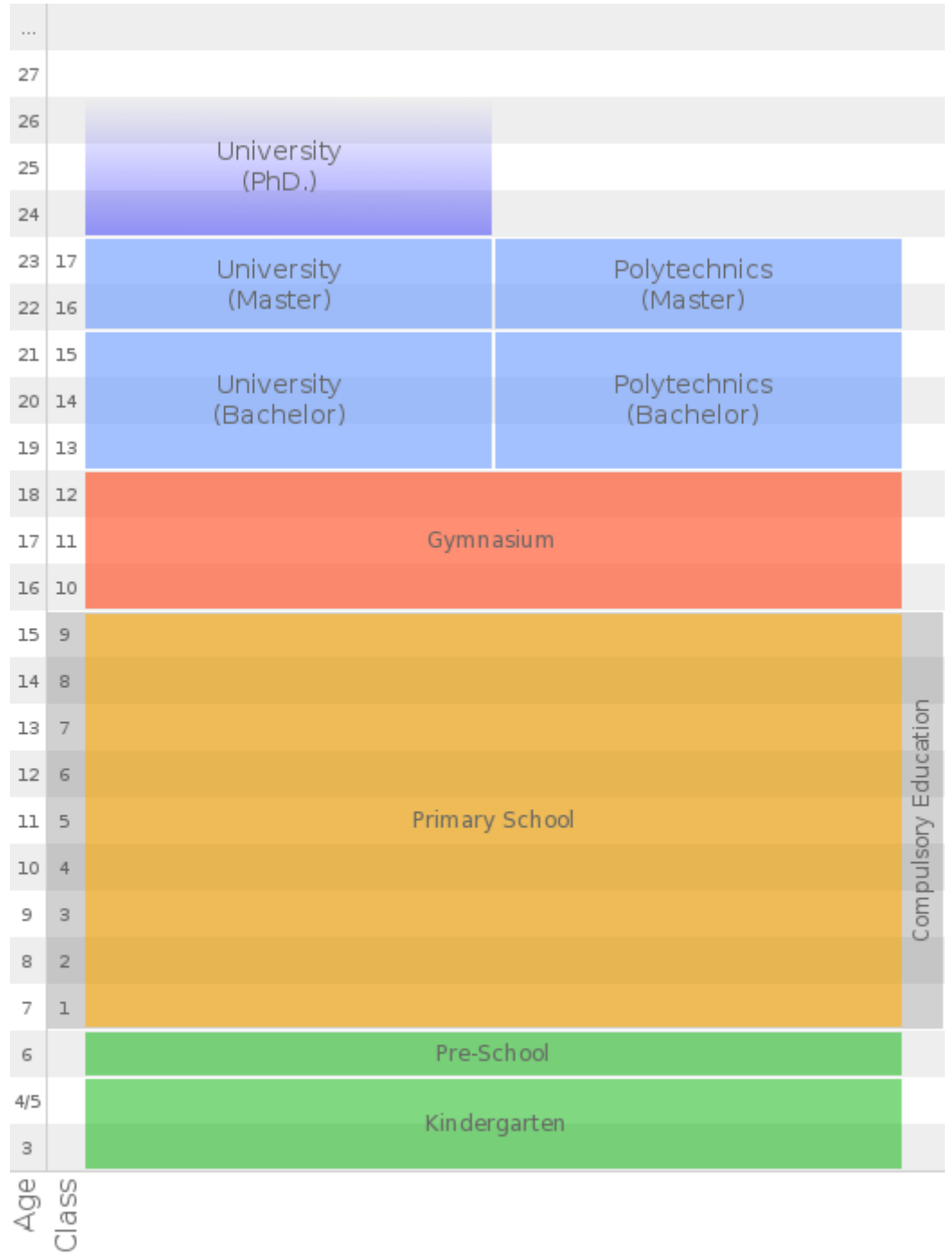
Okul idareleri, kabul edeceği öğrenci sayısını belirlemek, merkezi sistemin müfredatını uygulamak, diğer okullarla ilişkileri kurgulamak, okulun ihtiyacı olan öğretmenlerin göreve alınması ile ilgili olarak yerel birimlere öneride bulunmak gibi sorumluluklara sahiptir (Erdoğan, 2015b, s. 175).

Okul müdürleri öğretmenler arasından başvuran adaylar arasından sendika temsilcilerinin de bulunduğu belediyede yapılan bir toplantıdaki görüşme yoluyla seçilir. Genellikle ya devletin ya da belediyenin düzenlediği 4 yıla yayılmış 40-50 günlük bir eğitim alırlar. Öğretmen için ise okullar belediyeye aradıkları ğretmen özelliklerini ileterek başvuruda bulunurlar ve yine müdürlerin alınmasına benzer şekilde ancak bu kez ya belediyede ya da okulun kendisinde görüşmeler yoluyla iş e alım gerçekleşmektedir (Erdoğan, 2015b, s. 184).

Bireyler 7 yaşında temel eğitime başlamaya zorunludurlar ve zorunlu eğitim 9 yıldır. Bu aşamayı bitirenlerin %80'inden fazlası ya çeşitli meslek eğitimlerinde birini seçerek ya da yüksek öğrenim dallarından birini seçerek en az 2 yıl daha eğitim görür (Ada ve üstün, 2010, s.149).

İsveç eğitim sisteminin ilgi çekici noktalarından birisi de okulların kentlerin içinde kolaylıkla ayırt edilemeyecek bir yapıda olmaları ve kentle bütünleşen bir bina yapısına sahip olmalarıdır. Benzer şekilde okul içinde de idare, belli birimler, sınıflar keskin bir şekilde ayrılmamıştır. Dersliklerde de bu görülmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında da yeni, eski, büyük, küçük gibi ayrımlar görülmemektedir (Erdoğan, 2015b, s.185).

Aşağıda İsveç'in temel sistem düzeyinde yapılanması verilmiştir:



Şekil 0-7 İsveç Okul Sistemi

(http://www.edufile.info/index.php?view=school_systems&topic=topic_general_infos&country=9)

TÜRKİYE

Bugünkü eğitim sisteminin 1923 yılında Cumhuriyete geçiş ile şekillendiği söylenebilir. Atatürk ile beraber yeni Türkiye’de yeni tip insan geleneksel yaşamı bırakıp geçmişiyle bağlarını keserek laik ve pozitivist bir anlayışla modern yaşam biçimini benimseyecekti ve kendisini Türk olarak adlandırıp bu kimlik altında homojenleşecekti. Bunu başarabilmek için en önemli araç eğitim olmuştur (Meşeci Giorgetti, 2016, s.234).

Cumhuriyetin yaratmak istediği bu yeni tip insan için Ziya Gökalp’ın fikirleri benimsenmiş, ulus devlet yaratılmaya çalışılmış bu amaç doğrultusunda devleti sürdürmede itaati sağlamak için millet, vatan, devlet, lider gibi kavramlar kutsallaştırılmıştır. Müfredat, ders programları, kitaplar buna göre hazırlanmıştır. (Meşeci Giorgetti, s. 235). Bu hazırlıkların tamamını başka bir deyişle Türk eğitim sisteminin işlemesinden ve denetiminde Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur (Memduhoğlu, 2015, s.19).

Eğitim bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında kalıcı olarak istendik değişiklikler yapma sürecidir (aktaran Sarpkaya, 2014, s.1). Her ulus toplumu biçimlendirmek için yani bu istendik davranışları kazandırmak için eğitimi kullanır (Sarpkaya, 2014, s.2). Dolayısıyla Cumhuriyetin kuruluşuyla Atatürk’ün yaratmak istediği yeni insan tipini de eğitim yoluyla oluşturmak istediği söylenebilir. Türk Eğitim Sisteminin amaçları da bu bağlamda oluşturulmuştur denilebilir.

Türk eğitim sisteminin genel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda (METK) ifade edilmiştir. Bu kanuna göre sistemin genel amaçları şöyle özetlenebilir:

1-)Atatürk inkılap ve ilkelerine, Türk milletinin değerlerini benimseyen ve koruyup geliştiren laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine iyi vatandaşlar olmak.

2-)Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygusal açıdan dengeli ve sağlıklı bir karakter yapısına, hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip olup topluma karşı yaratıcı ve verimli kişiler olmak.

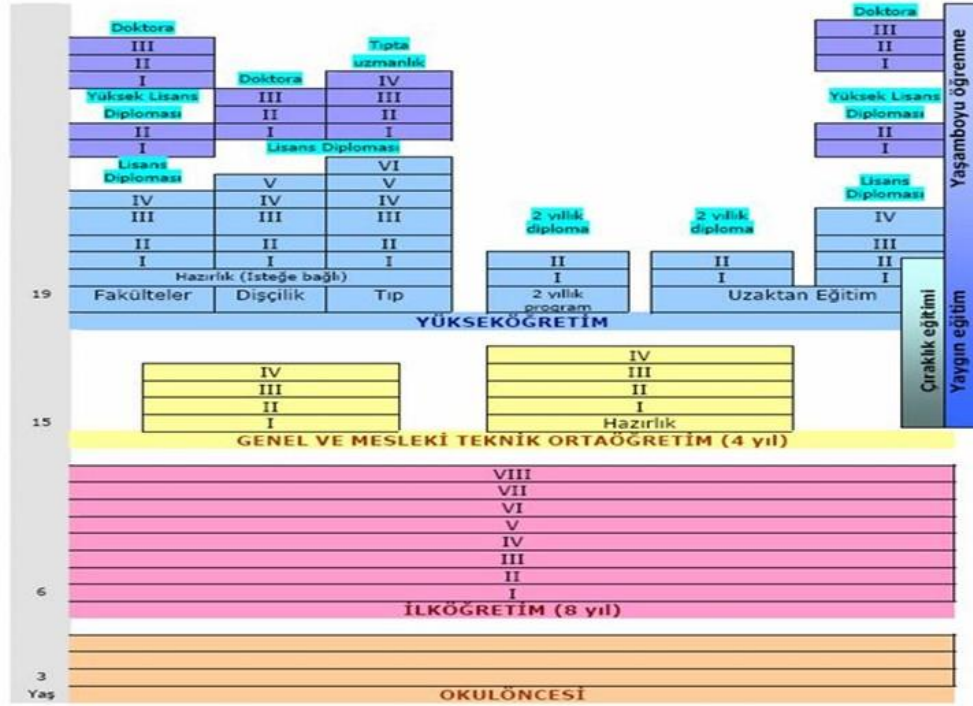
3-)Yetenek ve ilgilerine göre iş görmek için hayata hazırlamak kendilerini de toplumu da mutlu edecek meslekler kazanmalarını sağlamak

METK’da Türk eğitim sisteminin temel ilkeleri de şöyle sıralanmıştır:

Genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul-aile işbirliği, her yerde eğitim (MEB, 2020).

METK’ya göre Türk milli eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılmakta örgün eğitim okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretimi kapsarken yaygın eğitimde örgün eğitimin yanında veya dışındaki eğitim faaliyetlerini kapsar (Erdem, 2014, s.34; Erdoğan, 2011, s.28). Türk eğitim sisteminin temel sistem düzeyde yapılanması olarak örgün eğitim gösterilebilir.

Örgün eğitim yaş grubu ve seviye olarak belirli düzeydeki bireylere amaçlar doğrultusunda hazırlanan programlarla okulda yapılan düzenli eğitimidir. Son olarak çıkarılan 4+4+4 ile okul öncesi, ilkokul, ortaokul ortaöğretim ve yükseköğretim olarak kademelendirilmiştir (Erdem, 2014, s.34). Aşağıdaki şekilde Türk eğitim sisteminin temel düzeyde örgütlenmesi verilmiştir.



Şekil 8 Türkiye Okul Sistemi

<https://slideplayer.biz.tr/slide/10269203/>

Buna göre okul öncesi 3 yaşında isteğe bağlı olarak başlayabilmekte, 6 yaşından itibaren ilkokul ve ortaokul olarak iki kademeye ayrılmış ilköğretime devam edilmektedir. Öğrenciler 2012 yılında yapılan değişiklikle artık liseye devam etmek zorunluluğundan sekizinci sınıftan sonra 9.sınıfa devam etmektedirler. Lisede genel ve mesleki bir eğitim sözkonusudur. Öğrenciler yeteneklerine göre eğitimlerine devam etmektedirler. Zorunlu eğitimin ardından yükseköğretime devam etmek isteyenler ilgili sınavlara girerek eğitimine devam edebilmektedirler.

Kademelerin yönetilmesi ve sistemin işlemesi için ise örgüt yapısı düzenlenmiştir. Örgüt yapısı, örgüt modeline göre örgütteki basamakların belirlenip yetki ve sorumlulukların derecelerini düzenlemek demektir. Türk eğitim sisteminin merkezi odaklı bir eğitim sistemi vardır. (Erdem, 2014, s.60). Bu sistem içerisinde örgün eğitim temel sistem düzeyi olarak adlandırılabilir. Temel sistem düzeyinde okulların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin önemi yadsınamaz.

Eğitimin paydaşlarından olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin atanmasına ilişkin belirlenmiş kriterler vardır. Devlet merkezi olarak bu kriterler uyanlar

arasından atamaları yapar. Bu kriterler Devlet memurları kanunun 48.maddesinde belirtilmiştir (Dönmez, 2014, s.233).

Bugün okulun önemi toplumsal değişmelere bağlı olarak değişmekte, özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla eski nesillere nazaran yeni nesiller artık okuldaki bilgilerle değil kitle iletişim araçları ya da çeşitli bilişim ağlarıyla yönlendirilebilmektedirler. (Demirtaş, 2014, s.91). Dolayısıyla okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşen rol de değişmektedir denilebilir.

Değişen rollerde okul yöneticisine düşen rol sorgulanmalıdır. Eskisi gibi odasında evrak imzalayıp emirler veren bir yönetici tipi mi olmalı yoksa okulu öğrenen örgüte çevirecek bir lider mi olmalı sorusu sorulmalıdır (Demirtaş, 2014, s.92). Başka bir deyişle Türkiye’de de dünyanın birçok yerinde olduğu gibi okul müdürünün rolü değişmektedir. Okulda karar sürecinin başında müdür olduğundan tüm kaynakları etkili bir şekilde harekete geçirmesi için yetkin bir lider olması gerekmektedir (Özdemir, 2014, s.7).

Okulu, okul müdürü yönetmektedir. Okulu yönetme görevini başarı ile yerine getirmesi için kendi rolünü ve okuldaki diğer görevlilerin rolünü doğru anlaması ve gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir (Demirtaş, 2014, s.121).

Okul müdürlerinin görevleri MEB’in belirlediği ilgili kanun ve düzenlemelerle verilen yükümlülükleri yerine getirmektir. Okul müdürlerinin yönetim süreçleri dışında personel, öğrenci, eğitim-öğretim ve okul işletmesiyle ilgili sorumlulukları vardır (Taymaz, 2011). Okul müdürünün yasalarla belirlenmiş yükümlülüklerinin yanısıra okulun farklı özellikleri ve bulunduğu çevrenin durumuna göre okuldaki tüm insan ve maddeleri verimli kullanması önemlidir. Okul yöneticisi aynı zamanda yasaların sınırlandırdığı rol ve sorumlulukların da ötesine geçerek okulu geleceğe hazırlayan bir lider de olmalıdır (Arslan, 2014, s.338).

Okulda öğretmenler sistemin en stratejik parçalarından biridir çünkü okul informal yanı ağır basan bir örgüt türüdür ve bu yüzden öğretmenler ile yöneticilerin işbirliği yapması zorunludur. Bunun sebebi alınacak kararların etkileri ve sonuçlarının en yakından öğretmenler tarafından gözlenebilmesidir (Bursalıoğlu, 2015).

Türk eğitim sisteminde okul yöneticiliği ile öğretmenlik çok da farklı bir statü olarak görülmez. Bu da zaman zaman yöneticilik ve öğretmenlik görevlerinin karışmasına sebep olabilir. Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenler ile olan ilişkilerde davranış bilimlerine ve insan ilişkilerine hakim olmayı gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2015, s.47). Dolayısıyla okul yöneticiliği çok kolay bir görev olmayıp yasal sınırlar dışında da sorumluluk alıp okulu ileriye taşımamanın zorunlu olduğu bir görevdir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin olması gerekmektedir denilebilir.

2.3.3.Liderlik Üzerine

Liderlik önemli bir olgu olarak ırk, millet, coğrafya, çağ gözetmeksizin her yerde görülmüştür. Antik Çin ve Yunanlılar liderlerini tavsiye alabilecek filozoflar olarak değerlendirirken Mısırlılar onlarda Tanrısal özellikler görmüşler, Homer ve Machiavelli gibi yazarlarda başarılı liderlerin stratejilerindeki zeka ve ustalığa değinmişlerdir (Howell ve Costley, 2006). Sosyal bir olgu olan liderlik tüm sosyal öğelerde olduğu gibi değişimlerden etkilenip değişmektedir, yenilenmektedir. Dolayısıyla “Bilgi Çağı” olarak adlandırılan son dönemde her şey çok çabuk değiştiğinden yeni durumlar içinde liderlik kavramı üzerine de birçok araştırma yapılması ve tekrar tekrar çalışılması gayet doğal karşılanmaktadır (Eraslan, 2006). Kavram o kadar ilgi çekmiştir ki bu yüzden liderlik en çok araştırılan konulardan biri olmuştur. Google, liderlik ile ilgili değinilen 499 milyon web sayfası listelerken Google Akademik sadece başlığında liderliğe ilişkin bir ya da iki kelime olan 200.000 bin dergi makalesi ve kitap göstermektedir (Mcshane ve Von Glinow, 2016).

Ayrıca

liderlik konusunda üç binden fazla ampirik araştırma yapılmıştır (Çelik, 2000'den aktaran Aksu, 2009). Bu araştırmaların sonucunda üç temel yaklaşımın bulunduğu öne sürülebilmektedir: Özellikler yaklaşımı, Davranışsal yaklaşımlar, Durumsal yaklaşımlar (Şişman, 2014; Uysal, 2017) Son dönemde önem kazanmış Çağdaş yaklaşımlar ile temel yaklaşım dört grup olarak ele alınabilir (Küçüközkan, 2015).

Bu dört yaklaşım aşağıda incelenmiştir ancak yaklaşımların daha iyi anlaşılabilmesi için liderlik ile ilgili kavram incelemesini önce yapmak daha yerinde olacaktır.

2.3.4.Liderlik Kavramının Tanımı

Liderlik kelimesi Anglo-Saxon kökenli bir kelimedir ve Collins Cobuild(1990) sözlüğüne göre bir kişiyi ya da grubu kontrolü altında tutan, kontrol altında tutma durumudur. İngilizce “leadership” kelimesinden Türkçe’de karşılık olarak önderlik önerilmiş olsa da yaygın olarak liderlik kullanılmaktadır (Şişman, 1997).

Literatürde ise lider ve liderlik ile ilgili birçok tanıma ulaşmak mümkündür. Erçetin (1998)’ e göre 350’den fazla tanım yapılmıştır. Bu kadar tanımın olmasının nedeni liderliğin tanımının yapılmasının zor olmasıdır (İlğan, 2015). Bennis (1999)’dan İlğan (2015)’in aktardığına göre bunu açıklamak için liderliğin güzelliğe benzetilmesi söz konusudur. Tıpkı güzellik gibi tarif edilememekte ancak görüldüğü zaman tanınmaktadır. Benzer bir şekilde, Erdoğan (2014; 2015)’ e göre liderlik Hürriyet Gazetesinde 7 Ekim 2001 yılında Fatih Terim ile yapılan bir röportajda şöyle ifadesini bulmaktadır: “Liderlerin özelliklerini maddeler halinde sınırlandıramazsınız, kitaplara sığdıramazsınız. Her zaman o maddelere yenileri eklenecektir. Kimse yeni maddeleri bilmez ama onlar eklerler.”

Yukarıda bahsedildiği gibi tek bir tanımdan söz etmek mümkün değildir. Ancak liderlik tanımlarının ortak üç özelliğinden bahsetmek mümkündür: a)Liderlik etki gerektirir b)liderlik amaca ulaşmayı gerektirir c)liderlik takipçiler gerektirir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Tengilimoğlu, 2005a).

Daha öncede belirtildiği gibi, literatürde, birçok araştırmacının liderlikle ilgili çeşitli çalışmalar yapmış olduğu ve çeşitli teori ya da yaklaşım geliştirdikleri görülmektedir. Liderlik konusunda ileri sürülen başlıca yaklaşımlar; davranışsal yaklaşım, özellikler yaklaşımı, durumsal yaklaşım ve yeni yaklaşımlar biçiminde sınıflandırılabilir (Bakan, 2008; Tengilimoğlu, 2005b, s.3). Bu yaklaşımların hiçbirisi tek başına liderlik kavramını tüm yönleriyle açıklamada yeterli olamamıştır ancak birbirini tamamlar nitelik taşımaktadır (Bakan, 2008). Aşağıda, yukarıda adı geçen liderlik yaklaşımları ele alınmıştır.

2.3.5.Geleneksel Liderlik Teorileri

Geleneksel Liderlik Teorileri iki başlık altında incelenmektedir.

2.3.3.1.Büyük Adam Teorisi

Bilimsel alanda ilk ortaya çıkan teoridir. Buna göre liderler doğuştan liderdir ve sonradan kazanılan özelliklere göre lider olamazlar (Buluç, 2016). Bu özellikleri yoluyla olağanüstü işleri başarır. Kahraman, kurtarıcı ve öncü liderlik algıları, bu liderlik tipinin üstünde durduğu özelliklerdir (Baloğlu ve Bulut, 2015).

Başka bir deyişle lider olunmaz lider doğulur tabiri bu teoriyi özetlemektedir. Kişisel nitelik ve yetenekler insanların doğuştan lider olmasını sağlar. Hatta bu yüzden tarihte birçok ülkede aynı aileden liderlerin iktidara getirilmesi bu inancın göstergesidir (Riggio, 2017).

2.3.3.2.Özellikler Yaklaşımı

Özellikle Stogdill'in yaptığı çalışmada kişisel faktörlerin ön planda olduğu ileri sürülen (Hoy ve Miskel, 2015) bu yaklaşımda, başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenerek bunların belli başlı liderlik özellikleri araştırılmıştır (Şişman, 2014).

1930 ve 1940 yılları arasında liderliğin yapısal özelliklerini, kişilik, yetenek / beceri ve fiziki özellik olmak üzere üç temel grupta toplayan (Özer, 1997) bu teoride amaç tüm etkili liderlerdeki ortak özellikleri keşfetmektir (Riggio, 2017). Buna göre lider, grup üyelerinden fiziksel ve kişilik özellikleri bakımından farklı olan kişidir (Baloğlu ve Bulut, 2015; Koçel, 2018; Tengilimoğlu, 2005b;).

Araştırmaların sonucunda etkili liderlerin ortaya çıkmasında kişisel özelliklerin öne çıktığı ileri sürülmüştür (Buluç, 2016). Özellikle beş kişilik özelliği olan dışadönüklük, dürüstlük, yeni deneyimlere açıklık, ulaşılabilirlik ve duygusal denge üzerine çalışmalar yapılmıştır (Bono&Judge, 2004; Judge, Bono, Ilies&Gedhardt, 2002'den aktaran Riggio, 2017) fakat sonuç olarak ortak özellikler belirlenememiştir (Şişman, 2014).

Bir liderde birçok özelliğin aynı anda bulunmasının mümkün olmaması ve bazen takipçiler arasından liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunmasına rağmen bunların lider olamamaları ve bu özelliklerin kolaylıkla ölçülememesinden dolayı liderlikle ilgili yeni çalışmalar yapma ihtiyacı doğmuştur. Bundan dolayı liderin sahip olduğu özellikler yerine takipçilerin özelliklerine ve liderin nasıl davrandığı konusuna ağırlık verilmiş ve ortaya Davranışsal Liderlik Yaklaşımı çıkmıştır (Çetin ve Beceren, 2007; Tengilimoğlu, 2005b).

2.3.6. Davranışsal Liderlik Teorisi

Liderlerin farklı özelliklere sahip olabileceğinin (Baloğlu ve Bulut, 2015) ve belirgin olarak aynı özellikleri göstermediğinin anlaşılması üzerine, 1940'ların ortalarından sonra çalışmalar liderlerin davranışlarındaki niteliklere odaklanmıştır. Liderlikteki davranışsal yaklaşım, özellikler yaklaşımının çok verimli ve etkin olmaması nedeniyle ortaya konan bir bakış açısidir (Küçüközkan, 2015). 1950-1970 yılları arasında hız kazanmış olan bu teoriye göre başka bir deyişle, liderin liderlik yaparken sergilediği davranışlar ön plandadır. Liderin astlarıyla iletişim kurma tarzı, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol tarzı, amaçları belirleme tarzı vs. gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli etkenler olarak incelenmiştir (Çetin ve Beceren, 2007).

Davranışsal yaklaşımlar bir bütün olarak incelendiğinde bu yaklaşımların hemen hepsinde ortak olan liderlik davranışının iki ana boyutta ("iş-görev" ve "insan-ilişkiler") ele alınmış olmasıdır (Paksoy, 2002). Dolayısıyla liderin etkililiği ve önemi onun davranışının araştırmalar sonucunda iki boyutunun ne kadar etkili olabildiği ile alakalıdır.

Bu yaklaşıma göre davranışlar gözlemlenebilir ve öğrenilebilir, yani Özellikler Yaklaşımı'nda ifade edildiği gibi "Lider olarak doğulur, bu sonradan öğrenilebilecek bir olgu değildir" görüşü çürütülmüş olmaktadır (Küçüközkan, 2015).

Davranışsal kuram içinde olup öne çıkan araştırmalar, Ohio Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Araştırmaları, Robert Blake ve Jane Mouton'un Yönetim Tarzı (Şişman, 2014) ve Douglas McGregor'un X ve Y kuramı gibi çalışmalardır.

2.3.4.1.Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Ohio State Üniversitesi araştırmaları İkinci Dünya Savaşı'nın ardından başlamış, liderliği davranış bağlamında ele almıştır (Buluç, 2016) ve “Hangi davranışlar lideri etkin yapar?” sorusuna cevap arayan araştırmalar yapılmıştır (Mcshane ve Von Glinow, 2016). Bu araştırmalar sonucunda araştırmacılar lider davranışlarını inceleyerek bu davranışları iki kategoriye indirgediler ve bu iki kategoriye yapıyı harekete geçirme, kişiyi dikkate alma olarak adlandırdılar (Arıkan, 2001; Hoy ve Miskel, 2015; Mirze, 2002; Riggio, 2018; Tağraf ve Çalman, 2009;).

Yapıyı harekete geçirme, lider ve takipçileri arasındaki ilişkiyi güçlendirmeye yönelik (Hoy ve Miskel, 2015) işin organize edilmesi, başlama ve bitiş tarihlerini belirleme, işin yapış şekillerini düzenleme, görevle ilgili kararları verme (Buluç, 2016; Riggio, 2018) uygulamaları ve performansı izleme(Mcshane ve Von Glinow, 2016) gibi etkinliklerden oluşur. Başka bir deyişle bu kategori, liderin davranışlarında işe ve işin tamamlanmasına odaklanmasını ifade eder (Koçel, 2018).

Kişiyi dikkate alma ise ilgi ve saygı (Hoy ve Miskel, 2015), karşılıklı güven, dostluk ve arkadaşlık ilişkileri geliştirerek astlar ile samimi bir iletişim kurma sürecini içerir (Buluç, 2016; Riggio, 2018). Bu kategori liderin davranışlarında izleyicilerine ağırlık vermesiyle ilgilidir. Başka bir deyişle takipçiler için lider kendi ihtiyaç ve isteklerinin temsilcisidir (Koçel, 2018).

- Liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça, personel devir hızı ve devamsızlık azalmaktadır.

- Liderin işe ağırlık veren davranışları arttıkça, çalışanların performansları artmaktadır (Küçüközkan, 2015, s.91).

Araştırmalara göre bu iki kategori birbirinden bağımsız ve farklı davranışlardır (Northouse, 2007). Her ne kadar iki bağımsız ve farklı davranış olsa da ikisini birden yüksek düzeyde davranış olarak gösteren lider en etkin lider, ikisini birden en düşük davranış olarak gösteren lider ise en etkisiz lider olarak görünmektedir (Güney, 2017).

2.3.4.2.Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Liderlik ile ilgili önemli araştırmalardan biri de Michigan Üniversitesi araştırmacıları tarafından takipçilerin tatmini ve grubun verimliliğini yükselten etkenleri(Güney, 2017) yani liderlik davranışlarını açıklayacak ve sınıflandıracak boyutları geliştirmeyi bulmak amacıyla yapılmıştır (Küçüközkan, 2015). Bu amaçla, Ohio State Üniversitesi ile eş dönemde yapılan Michigan Üniversitesi etkili liderliğin özellikleri üzerine araştırmalar yaparak görev odaklı ve ilişki odaklı olarak iki yaygın liderlik stili tespit etmiştir (Riggio, 2018). Bu iki stili ortaya çıkarmak için incelenen temel kriterler; işgören devir hızı, devamsızlık, maliyet ve motivasyondur (Güney, 2017; Koçel, 2018).

Bu kriterler sonucu belirlenen görev odaklı lider, örgüt üyelerinin işin gerektirdiklerine göre çalışıp çalışmadıklarını kontrol eder, cezalandırma ve resmi otorite kullanma gibi davranışlarda bulunur. İlişki odaklı liderlik ise örgüt üyelerinin iş tatminlerini arttırma, kişisel gelişimlerine ve ilerlemelerine yardımcı olma gibi davranışlarda bulunur (Koçel, 2018).

Araştırmalar sonunda ilişki odaklı lider stili daha başarılı olmuş ve takipçilerinin iş doyumu ve motivasyonu daha yüksek olmuştur (Buluç, 2016; Güney, 2017; Riggio, 2018).

2.3.4.3.Douglas McGregor'un X ve Y Teorisi

“1960 yılında Douglas Mcgregor, birçok yönetsel eylemin doğrudan, yöneticilerin astlar hakkında varsayımlarından kaynaklandığına dair ikna edici bir argüman sundu. Buradaki düşünce, yöneticinin insana bakış açısı, işletmedeki uygulamaları ve örgütün yapısını kontrol ettiği şeklindedir” (Lunenburg, Ornstein, 2013, s. 33). Bu yüzden yöneticilerin bu düşünceleri örgütteki takipçilerine de nasıl davranacağını belirleyecektir dedi ve düşüncelerini X teorisi ve Y teorisi olarak formüle etti (Koçel, 2018).

McGregor, bu formülizasyonu yapmadan önce Mayo'nun çalışmalarından ilham almıştır. Öncelikle Taylor'un Bilimsel Yöntem adı altında yaptığı çalışmada yaptığı insan tasvirini eleştirmiş ve Taylor'un tanımladığı bu kavram bütününe X kuramı adını vermiştir (Eren, 2016; Eren, 2017).

X insanı aşığıdaki gibi özetlenebilir:

1-)Ortalama insan işten kaçır bu yüzden sürekli denetlenmeli tedbir amaçlı olarak ceza ile korkutulmalıdır.

2-)İnsanlar sorumluluk almaktan kaçtıkları için yönetilmeyi tercih ederler.

3-)İnsanlar bencil olduklarından kendi menfaatlerini örgütün menfaatlerinin önüne koyarlar bu yüzden sürekli denetim altında tutulmalıdırlar.

4-)İnsan yenilikten ve değişimden hoşlanmaz ayak direr.

5-)Ortalama insanlar örgütteki sorunları çözmede yaratıcı değildirler.

6-)İnsanlar parlak zekalı değil saftırlar, kolayca kandırılabilirler dolayısıyla ödülle harekete geçmeleri sağlanmalıdır (Buluç, 2016; Erdoğan, 2014; Eren, 2016; Eren, 2017; Güney, 2017).

Bu özelliklere göre klasik kuram insanı robot olarak görmekte basit güdüleme ve takiple iş gördürülebileceğini ifade etmektedir (Erdoğan, 2014). McGregor, X kuramını bu şekilde ortaya koyduktan sonra bu kurama göre insanın duygu, düşünceleriyle hareket etmediğini ve bu düşünce sebebiyle işgörenler ile yöneticiler arasında güven ilişkisi kurulamayacağını ifade etmiştir. (Eren, 2016; Eren, 2017).

Bireysel ve Örgütsel amaçların kaynaştırılması adını verdiği Y kuramı varsayımlarını şu şekilde belirlemiştir:

1-) Ortalama insan işten nefret etmez aksine iş başarı ve tatmin kaynağıdır

2-) Sıkı denetim veya cezadan çok insanların örgütü sevip benimsemesi önemsenmelidir. Böyle olması halinde örgüte daha yararlı olur.

3-) Örgütsel amaçlar için ödüllendirme yapılmalıdır. En önemli ödüllendirme psiko-sosyal ve benliği doyurma ödülleriştir.

4-) Şartlar sağlanırsa ortalama insan işten ve sorumluluk almaktan kaçmaz.

5-) Ortalama insan yaratıcılığı kısıtlı değildir. Gerekli koşullar sağlandığında insanlar yaratıcılıklarını kullanabilir.

6-) İnsan sadece bir alanda uzmanlaştırıldığından yeteneklerinin sadece bir kısmından yararlanılabilmektedir (Buluç, 2016; Erdoğan, 2014; Eren, 2016; Eren, 2017; Güney, 2017).

Bütün bu çalışmaları yapan McGregor yönetimin temel görevi olarak şunu ifade etmektedir: İnsanların amaçlarına ulaşması için örgütsel koşulları ve çalışma yöntemlerini planlamak, örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışanların çabalarını yönlendirmektir (Mcgregor, 1966'dan aktaran Buluç, 2016).

McGregor'un bu çalışmasını (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 33) şu şekilde eleştirmektedir: “Teori Y, yapısal boyutların yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılan genel yönetim felsefesi için, savunduğu kadar örgütsel yapıya odaklanmamaktadır. Örneğin iş zenginleştirme, son derece uzmanlaşmış işlerin ve bölümlerin yerini alabilir. Denetim alanın kapsamı, çalışanların ihtiyaçlarının gelişmesine ve giderilmesine yönelik olarak, daha fazla özgürlük ve fırsatlar sunabilmek için daralmaz aksine genişleyebilir. Hiyerarşiye yönelik vurgu yerini ademi merkezileşmeye ve kararların devrine bırakabilir. Resmi, rasyonel yetki yerini astların “yetkilendirilmesine bırakabilir”

McGregor'un bu çalışması yönetimde “Beşeri İlişkiler” akımını başlatmış ve kendisinden sonra gelen birçok araştırmacıyı etkilemiştir. X ve Y kuramı da literatürdeki yerini almıştır.

2.3.4.4.Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi

Michigan Üniversitesi liderlik araştırmalarının sonuçlarını Blake ve Mouton yönetici davranışları çalışmasında yönetsel ızgara adını verdikleri yönetim biçimi olarak ortaya koymuşlardır (Daft, 2000). Bu yönetim tarzında esasen insana dönüklük ve üretime dönüklük olmak üzere iki tip yönetici davranışı vardır (Eren, 2016; Eren, 2017). Bu iki tip davranış 1-9 arası yatay ve dikey olmak üzere bir matriste gösterilmiştir. İki boyuttan üretime dönüklük yatay düzlemde yazılmış,1'den 9'a kadar değer verilmiştir. İnsana dönüklük dikey düzlemde yazılmış ve ona da 1'den 9'a kadar değer verilmiştir. Yatay düzlemde 1.1, yine yatay düzlemde 9.1, dikey olarak 1.9 yine dikey olarak 9.9 ve tam ortada 5.5 değerlerinde oluşturulan modellerin özellikleri şu şekilde olmuştur:

1-) Otorite-İtaat (9.1) Görev ön plandadır. Lider maksimum verim almaya çalışır.

2-) Zayıf Liderlik (1.1) Hem işe hem de çalışanlara karşı ilgisizdirler.

3-) Şehir Kulübü Liderliği (1.9) İnsan odaklı liderler olup çalışanlara karşı ilgilidirler ve çatışmaları en aza indirmeye çalışırlar

4-) Dengeli Liderlik (5.5) Uzlaşmacı olup herkesi mutlu etmeye çalışan bu liderler yeterli verimi sağlayamazlar.

5-) Takım Liderliği (9.9) Çalışanlara ve göreve karşı yüksek ilgi vardır. Amaçlara odaklanırlar (Buluç, 2016).

Bu modelin en önemli faydası yöneticilere ve liderlere gösterdikleri davranışı kavramsallaştırma fırsatı sunmasıdır. Bu fırsat yönetici ve liderin kendi yönetim tarzını fark ederek gerekli düzenlemeleri yapmasını sağlar (Koçel, 2018).

2.3.7. Durumsal Liderlik Teorileri

Özellikler ve Davranışçı Teorileri eleştiren araştırmacılar durumsal liderlik teorilerini ortaya koymuştur (Buluç, 2016).

Bu teori liderliği koşulların (durumların) yarattığı görüşüne dayanır. Genel olarak değişik durumlar, değişik liderlik tarzları gerektirir ve durumun gerektirdiği (Baloğlu ve Bulut, 2015) şartlara bağımlı olan (Kaya ve Karadağ, 2015) rolü oynayan kişi de lider olur çünkü bir ortamda başarılı olan liderin başka bir ortamda başarısız olabilme durumu söz konusudur ve her ortamın gerektirdiği kişisel özellikler ve davranışlar farklıdır (Bozkış ve Gündüz, 2018). Başka bir deyişle Durumsal liderlik yaklaşımlarının temel noktası, farklı durumların farklı liderlik tarzlarını gerektirdiğidir (Hersey, Blanchard & Johnson, 2001).

Durumsal liderlik modeli, astların motivasyonları ve becerilerinin zamanla değişebileceğini varsayar. Lider, astlarının değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için emir verebilme veya destekleyebilme yeteneklerine sahip olmalıdır. Lider, başarılı olmak için astlarının ihtiyaçlarını fark edebilmeli ve bu ihtiyaçlara göre kendi liderlik tarzını değiştirebilen kişi olmalıdır (Northouse, 2007).

Bu başlık altında öne çıkan yaklaşımlar, Yol-Amaç Kuramı (Robert House ve Martin Evans), Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı gibi yaklaşımlardır (Şişman, 2014).

2.3.5.1.Fiedler'in Durumsal Liderlik Teorisi

1970'li yıllara kadar örgütsel liderlik literatürüne hakim bulunan Davranış yaklaşımı, o yıllarda Fred Fiedler'in çalışmaları sonucunda şekillenen "Durumsallık Yaklaşımı" ile yerini yeni bir yaklaşıma bırakmıştır (Kılınç, 1995).

Durumsallık teorilerinden ilki Fiedlerin teorisidir. Fiedler'in araştırması üzerine en çok araştırma yapılan durumsallık teorisi denilebilir (Buluç, 2016).

Fiedler'e göre liderlik stili duruma uygunsa lider de etkili olur değilse etkili olamaz. Bu yüzden grubu etkili hale getirmek istiyorsa kaynakları duruma göre nasıl kullanması gerektiğini bilmelidir (Afsaneh, 2009). Başka bir ifadeyle lider davranış biçimiyle, ilgili durumda liderin sahip olacağı güç ve kontrol miktarı uyumlu olmalıdır (Riggio, 2017).

Liderlikle ilgili iki temel soru vardır: Bir kişi nasıl lider olur ve benzer bir durumda bir lider diğerine göre nasıl daha fazla veya az etkin olmaktadır (Fiedler, 1967). Fiedler'e göre bu durum yani etkin liderlik aşağıdaki üç durumsal faktöre bağlıdır:

1-) Lider-Üye İlişkisi

2-) Görevin Niteliği

3-) Liderin Pozisyondan Doğan Gücü (Güney, 2017; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Koçel, 2018; Mcshane ve Von Glinow, 2016).

Bu faktörler, Fiedler'in durumsallık teorisine yönelik araştırmalar ile şu şekilde açıklanabilir:

1-) İzleyenlerle ilişkisi iyi olan lider, görevleri takipçileri karara katarak belirlerse ve liderin konum gücü de üst düzeyde olursa en yüksek etkililiğe ulaşabilir.

2-) Lider görev yapısını net olarak belirlerse ve güçlü ise, takipçileriyle ilişkisi iyi durumda olmasa da yüksek verim sağlayabilir.

3-) Görev yapısını net olarak belirleyemeyen, konum gücü zayıf olan izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan lider, etkililiği en düşük olan liderdir.

4-) Liderin kritik durumlarda sergileyeceği liderlik niteliğine bir ekibin etkililiğini belirler.

5-) Her durumda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur (Çelik, 2003).

2.3.5.2. House'un Amaç Yol Teorisi

Durumsal liderlik yaklaşımlarından olan yol amaç liderlik kuramı House tarafından geliştirilmiştir (Yılmaz, 2014). House ve Mitchell'in 1974'te yaptığı çalışma ile yeniden düzenlenmiştir (Hoy ve Miskel, 2015)

Amaç-Yol teorisi, motivasyon-beklenti teorisine dayanır (Lunenburg ve Ornstein, 2013) ve liderin rolü, çalışanların yeteneklerini arttırmak (Hoy ve Miskel, 2015) gruba amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yardımcı olmaktır ve buna göre lider bir rehber bir yol gösterici, işleri kolaylaştıran kişidir (Riggio, 2017). Liderin iki önemli fonksiyonu vardır. Bunlardan birincisi amaçları net olarak ortaya koymak yani ödüllendirilecek davranışları belirlemek, ikincisi de takipçilerin çabalarını destekleyip ödülleri arttırmaktır (Güney, 2016).

Amaç-Yol teorisine göre emredici liderlik, destekleyici liderlik, katılımcı liderlik ve temsilci liderlik olmak üzere dört davranış stili vardır (Yılmaz, 2004). Grubun amaçlarına ulaşmasına yardım ederken lider dört davranış stilinden birini kullanabilir.

1-) Temsilci davranış: Zorlayıcı amaçlar belirler, ilerlemeyi teşvik eder ve ölçme yapar.

2-) Destekleyici davranış: Kişiler arası yakın ilişkiler kurmalarını sağlayarak onların mutluluğuna odaklanır.

3-) Katılımcı davranış: Üyelerin kararlara katılmalarını sağlamak için onların

sıkça fikirlerine başvurur.

4-) Emredici davranış: İşin nasıl yapılacağı ile ilgili olarak açıklamalar ve yönergeler sağlar. İş planlayıp koordine eder (Riggio, 2017).

Aynı lider yukarıdaki davranışlarından duruma uygun olanını yani dördünü de kullanabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Mcshane ve Von Glinow, 2016). Başka bir deyişle en uygun liderlik davranışının hangisi olduğu duruma göre değişmektedir (Koçel, 2018). En uygun liderlik davranışını belirlemek ise koşullara bağlıdır ve bu iki dizi değişkenden oluşur: Çalışan özellikleri ve çalışanların iş çevresinin nitelikleridir (Mcshane ve Von Glinow, 2016). Lider bu iki değişkene göre liderlik tarzını belirler.

2.3.5.3. Hersey ve Blanchard'ın Liderlik Teorisi

Hersey ve Blanchard'ın liderlik teorisi en yaygın kabul gören liderlik yaklaşımlarından biridir (Tofur, 2018). Bu teoriye göre etkin liderlerin takipçilerinin motivasyon ve becerilerine göre liderlik tarzları değişmektedir (Mcshane ve Von Glinow, 2016) liderliğin etkililiği de grubun olgunluk düzeyi ile ilgilidir (Buluç, 2017). Olgunluk astların görevle ilgili davranışlarıdır (Vecchio, 1995'den akt. Güney, 2017) ve olgunluk psikolojik ve işle ilgili olmak üzere iki grupta incelenmektedir (Hersey ve Blanchard, 1988'den aktaran Güney, 2017). Psikolojik özellikler kişilik özelliklerini kapsarken işle ilgili olanlar, işle ilgili teknik ve teorik bilgiyi kapsar (Güney, 2017).

Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık teorisine göre dört tip liderlik biçimi vardır. Bunlar: Otokratik, Danışmacı, Grup ve Yetki Devreden tiplerdir.

Otokratik lider, elde ettiği verilere göre problemin ne olduğunu ortaya koyar ardından kararı kendisi alır. Danışmacı lider, çalışanlara problemle ilgili fikir sorar ama yine kararı kendisi alır. Grup lideri çalışanları bir araya getirir ve demokratik bir şekilde problemin çözümü ile ilgili kararlar alınmasını sağlar. Yetki devreden lider ise problemin çözümüyle ilgili yetkilerini çalışanlara devreder (Güney, 2012'den aktaran Bozkuş ve Gündüz, 2018).

2.3.5.4.Vroom ve Yetton'un Liderlik Modeli

Bu kurama göre en önemli şey liderin karar verme sürecidir. Karar verme sürecinde önemli olan şeylerden birisi takipçilerin karar almaya katılmasıdır çünkü bu amaç ve hedeflere ulaşmayı kolaylaştırdığı gibi liderin gruptaki etkinliğini de arttırır (Güney, 2017). Karar verme stratejisi beş tanedir

1-) Otokratik karar I.lider sadece kendi bilgileri ile tek başına karar verir.

2-) Otokratik karar II.lider astlarından bilgileri alır ve kararı tek verir.

3-) Danışmalı karar I.lider sorunu astlarıyla paylaşır, görüş ve katkıları alır ve kararı tek başına verir.

4-) Danışmalı karar II.lider sorunu grupla paylaştıktan sonra kolektif olarak katkıları alsa da kararı yine kendi verir.

5-) Grup kararı Lider sorunu grupla paylaşır ve karar birlikte alınır (Vroom ve Yetton, 1973, s.13).

Yukarıdaki stratejilerden uygun olanı belirlemek için Vroom ve Yetton'un hazırlamış olduğu karar şemasına başvurulur ve şemaya göre evet-hayırlı cevaplar ile hangi stratejinin uygun olduğuna karar verilir (Riggio, 2017).

Durumsal yaklaşımlar avantajlarına rağmen, çeşitli özellikleri nedeniyle de eleştirilmişlerdir. Bu eleştirilerin başında, liderlikte hangi tarzın hangi durumlarda etkili olabileceği konusunda tam olarak ortak noktada buluşulamamış olmasıdır. Durumsal yaklaşımçılar, başarılı olmuş hedefleri göz önünde az bulundurmaları ile lider takipçi arası ilişkileri basit temellere indirgemelerinden dolayı eleştirilmiştir. Onlar, takipçilerine daha fazla performans için ilham veren sıra dışı liderleri incelemeyi tercih etmişlerdir (Eraslan, 2006).

2.3.8. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

2.3.6.1.Vizyoner Liderlik

İlk olarak yönetim literatürüne ne zaman girdiği bilinmese de Vizyoner liderlik 1990'larda önem kazanmaya başlayan bir liderlik türüdür(Tekin ve Ehtiyar,

2011). Vizyon ve vizyoner liderlik yaklaşımının önde gelen yazarları olarak Burns (1978), Bennis (1983), Bass (1985) ve Tichy ve Devanna (1986) gösterilebilir (Bass, 1990a).

Vizyonlar bazen sefaletle sürüklediği gibi, bazen büyük başarıların itici gücü olmuş, umutlar yaratmış; bazen son umut olmuştur. Vizyonlar hep umutla başlarlar, ancak hayal kırıklığı ile de sonuçlanabilir. Bunun tersi de olabilir. Karamsar bir durumda itici güç, vizyon kurtuluş yolu olabilir. Peki nedir vizyon? (Durukan, 2006).

Vizyon geleceği düşlemek ve tasarlamaktır. Vizyon sahibi liderler toplumlarının, örgütlerinin geleceğini düşleyen ve tasarlayan kişilerdir (Erçetin, 2000'den aktaran Aksu, 2008). Başka bir deyişle, vizyon, bir örgütün ileriye dönük resmidir. Vizyoner liderlik, takipçileri etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları ortaya koyma ve aktarabilme becerisidir (Çelik, 2003). Diğer bir deyişle, Vizyoner liderlik, organizasyonun tamamı veya bir bölümü için gerçekçi, güvenilir, çekici bir gelecek vizyonu yaratabilme ve ifade edebilme yeteneğidir (Tekin ve Ehtiyar, 2011). Kısacası vizyoner lider, yeni bir gözle geleceğe bakabilen liderdir (Durukan, 2006).

Vizyoner liderin gücü örgütlerinin geleceğinde belirsizliği ortadan kaldırmasındaki başarıya bağlıdır (Çelik, 1999; Doğan, 2016). Başka bir deyişle iyi bir lider organizasyonun vizyonunu somut olarak ortaya koyan liderdir (Anthony, 1999'dan aktaran Doğan, 2016). O ya hep ya hiç gibi kökten kararlar alma konusunda yeteneklidir ve tamamen kendi buluşlarına odaklanıp hedefe kilitlenebilir (Çelik, 1997).

Vizyoner lider sorunlara küresel olarak bakarak takipçilerinin önünde olarak ileriye görebilen kişidir. Bununla birlikte astları için her zaman bir ilham kaynağı olmalıdır (Erdoğan, 2014) çünkü üç temel rolü vardır, yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmaktır (Çelik, 1997; Erdoğan, 2014).

Yolu görmekte yol, vizyonun gelecekteki görüntüsü olup temel hedeftir. Lider sezgisel bir güçle yolu görebilmelidir. Yolda yürümek ise yolu görmeyi tamamlayan bir adımdır. Lider sadece yolu görerek lider olamaz aynı zamanda o yolda yürümelidir. Yol olmak ise ciddi bir fedakarlığı gerektirir çünkü yol olmak takipçiler için yol açmak demektir ki lider bunu bazen hayatı pahasına yapmak

zorunda kalabilir (Çelik, 1997).

2.3.6.2.Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik ilk olarak Dawston (1973)'te "İsyan Liderliği" (Rebel Leadership) adlı çalışmasında geçmiştir. Sosyolojik bir tezdir ve bu kavram daha sonra 1978 yılında James McGregor Burns tarafından sistematize edilmiştir (Eraslan, 2006). Yeni liderlik paradigmasının önde gelen yaklaşımlarından biri olarak kabul edilmektedir.

Dönüşümcü liderlik, takipçilerle aktif bir etkileşime girerek, onlardaki potansiyel enerjiyi bulup harekete geçirmektir (Burns, 1978) diye tanımlandığı gibi temelden bir değişim yapma yeteneği olarak da ifade edilebilir (Erkuş ve Günlü, 2008).

Dönüşümcü lider, takipçilerin amaçlara ulaşması için kendisini anlamasını, yaratıcılıklarını geliştirmeleri, başarılı olmaları (Tengilimoğlu, 2005b), güven hissetmelerini, kendilerini adamalarını sağlamak için rol model olur (Koçel, 2018). Ayrıca bu liderlik tipinde lider ve takipçilerinin davranışları birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir ve duruma göre değişmektedir. Lider bu değişimler sırasında bir bağ olarak pozisyon almakta ve denge unsuru olmaktadır. Bunu iyi başarabilen lider örgütte bağlılığı arttırmayı sağlayıp önemli katkılar sağlamış olmaktadır (Doğan, 2016).

Dönüşümcü liderlik, idealleştirilmiş etki, bireysel destek, telkinle motivasyon ve entelektüel uyarım gibi unsurlardan oluşur (Brestritch, 1996 aktaran Eraslan, 2006; Cemaloğlu, 2007; Çelik, 1998; Erkuş ve Günlü, 2008; Hoy ve Miskel, 2015; Karp, 1998; Stordeur ve diğer., 2001).

İdealleştirilmiş etkide liderler çevrelerinde büyük bir güç ve etki yaratırlar. İzleyenler onunla birlikte anılmak isterler ve ona karşı büyük bir güven ve inanç duyarlar (Bass, 1990) Burada liderin etkisi takipçilerine model olmasından kaynaklandığından (Hoy ve Miskel, 2015) özellikleri ve davranışları izleyenleri tarafından idealleştirilmiştir (Karp, 1998. s.4).

Bireysel destekte ise liderler, izleyenlerin ihtiyaçlarını teşhis eder ve izleyenleriyle bireysel olarak ilgilenirler (Bass ve Avolio 1990). Davranışlarıyla

onların farklı olduklarının farkında olduğunu gösterir (Erkuş ve Günlü, 2008), işgörenlerine yeni öğrenme fırsatları yaratır ve onları aktif bir şekilde dinler (Hoy ve Miskel, 2015).

Entelektüel uyarım, liderlerin izleyenleri eski problem ya da yöntemlere yeni bakış açıları ile bakmaları konusunda cesaretlendirmeleri(Bass, 1990) ifadesine ek olarak Korkmaz (2007)'ye göre liderin takipçilerini sorunlara yaratıcı çözümler bulması için motive edebilme yeteneğidir.

Telkinle motivasyon ise, liderlerin moral kaynağı olması (Karip, 1998; Korkmaz, 2005), moral verici konuşmalar yapması, iyimserlik ve coşkuyu artırması ve ulaşılabilir bir gelecek için vizyonlarını aktarması(Bass, 1990; Bass ve Avolio 1990) olduğu gibi takipçilerin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak ortak amaçlar yaratır (Korkmaz, 2007). Lider astların amaçlarına ulaşacağına emindir, ortaya koyduğu vizyon astlarını güdüleyip harekete geçirir (Karip, 1998).

Liderler dönüşümü Doğan (2016)'nın Dublin (2001)'den akt. göre şu 7 aşamada gerçekleştirmektedirler.

- 1-) İnsanların farkındalıklarını arttırır.
- 2-) İnsanların kendi ilgi alanlarının ötesini görmeye yardımcı olurlar.
- 3-) İnsanların kendi gerçekliklerini bulmalarına yardımcı olurlar.
- 4-) İnsanların değişim ihtiyacını anlamalarına yardımcı olurlar.
- 5-) Takipçi yöneticilere yatırım yaparlar.
- 6-) Kendilerini en iyiye adarlar.
- 7-) Uzun vadede geniş bir bakış açısını benimserler.

Dönüşümcü liderler hayalleri somutlaştırır. Örgütün bağlılığını arttırıcı bir vizyon ortaya koyar. Bu vizyonu davranışlarıyla hayata geçirmelidir çünkü davranış ve söyledikleri tutarlı olursa takipçileri ona inanır ve güvenir (Sezgin, 2014), daha yüksek örgütsel bağlılık gösterir, tatmin düzeyleri daha yüksek olur, işlerini daha iyi yaparlar ve örgütsel vatandaşlık seviyeleri daha üst düzeyde olur (Mcshane ve Von

Glinow, 2016). Böylece, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanması hedeflenir (Çelik, 1998). Tüm bunlar örgütün çevresinde meydana gelen değişime uyum sağlaması örgütün geleceğinin güvende olmasını sağlamak açısından gereklidir ve bütün bu değişimi zamanında öngörüp ve ihtiyaç duyulan önlemleri etkin kılacak olan dönüşümcü liderdir (Tunçer, ?).

2.3.6.3.Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderliğe literatürde transaksiyonel, örgütsel, işlemci, sürdürümcü, eylemsel liderlik adı da verilmektedir.

Etkileşimci liderlik, örgütsel hedeflere yönelik yüksek performans karşılığında, bireysel ihtiyaçların giderilmesi yoluyla takipçilerin motive edilmelerini içeren, geleneklere ve geçmişe bağlı bir liderlik tarzıdır (Bakan ve Büyükmeşe, 2010).

Etkileşimci liderlikte temel olarak lider almak isteği şey için takipçilerine istedikleri neyse onu verir. Lider ile takipçi arasındaki ilişki karşılıklıdır. Liderin etkililiği takipçilerinin isteklerini ne kadar karşılayabildiğine bağlı olarak değişir (Eraslan, 2006).

Etkileşimci liderlere göre herkes işini çok iyi yapmalıdır; çünkü amaçlara ulaşmak çok önemlidir (Budak ve Budak, 2004). Bu sebeple takipçilerinde itaat bekler ve bunu sağlamak için sıkı bir ödül-ceza sistemi uygular (Okçu, 2014).

Bu liderlik tipine göre lider ile takipçileri arasında davranış ilişkisi dört ayrı durumda görülebilir:

1-) Çalışanların çabasına göre liderin onları desteklemesi yani koşula bağlı davranış tipidir.

2-) İkinci ve üçüncü tür davranışlar liderin çalışanların iş esnasında karşılaştıkları sorunlara müdahale, destek ile ilgili olup ikinci türde lider iş yapma standartlarını belirleyip gerektiğinde müdahale eder, üçüncüde ise daha pasiftir ve sadece iş ile ilgili sorun olduğunda ortaya çıkar(Koçel, 2018; Bass ve Avolio, 1990).

3-) Dördüncüsü ise iş ile ilgili tüm sorumluluğu çalışanlara bırakıp hiçbir işe

karışmayan davranış tipidir (Koçel, 2018).

Liderlik tipleri incelendiğinde sadece görev odaklı olup insani ilişkileri göz ardı eden, insanı bir makine gibi gören, insanı X teorisinde olduğu gibi peşinen kötü kabul eden yaklaşımlarda liderlerin takipçilerinden mekanik itaat beklediği görülmektedir. Onlara göre verilen görev yerine getirilmeli zamanında sorgulanmadan söylendiği şekilde yerine getirilmeli, ast-üst ilişkisi çerçevesinde iletişim kurulmalı, görevleri yerine getirmeyenler cezalandırılmalıdır.

Liderlik tiplerinden insanı merkeze koyan liderlik tiplerinin Y teorisinde olduğu gibi insanı iyi olarak kabul eden iş yapmayı seven, takipçilerinden kendiliğinden çalışma ve faydalı olmalarını sağlamaya yönelik davranışlar gösteren, örgütte ve iletişimde insani ilişkileri önemseyerek onların bilinçli uyum ile örgüte bağlanmalarını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir.

Liderlik üzerine yapılan araştırma bulguları incelendiğinde bazıları şöyle özetlenebilir:

Çabuk karar alma, çalışma gereksinimlerini tanımlama, yeniliklere açık olma, iyi çalışmaları takdir etme ve amaçların belirgin olması özelliklerinin iş doyumunu üzerinde etkisi vardır (Tengilimoğlu, 2005a). Buradan hareketle okul yöneticilerinin bu özellikleri göstermesi öğretmenlerin iş doyumunu artıracakı söylenebilir.

Özel kurumların ve kamu kurumlarının yöneticilerinin liderlik anlayışında arkadaşça davranma ve çatışma ortamından uzak bir ortam oluşturma da özel kurum yöneticilerinin ortalama puanı daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacıya göre kamu kurumlarının yönetiminde insan odaklı yaklaşımın ciddi şekilde dikkate alınması gerekmektedir çünkü esasen birçok sorunun temelinde kamu yöneticilerinin insan odaklı yaklaşımlarının zayıf olması yatmaktadır (Tengilimoğlu, 2005b). Bu durum okul yöneticilerinin insan odaklı çalışması halinde okuldaki birçok sorunu oluşmadan çözebileceği aksi halde çatışma ortamına yol açabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye’de kamu ve özel sektörde daha çok kullanılan liderlik şekli otokratik liderlik olarak bulunmuş gelecekte ise demokratik liderlik tipi kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Her iki kurum liderliğinde de gelecekte kullanılması gereken güç tipi olarak yasal güç değil uzmanlık gücü olması gerektiği öne çıkmıştır (Bakan ve

Büyükbeşe, 2010). 10 yıl önce yapılmış olan bu araştırma artık uzmanlık gerektiren güç kullanımının öne çıktığı dolayısıyla okul yöneticilerinin bu anlamda kendilerini hazır hale getirmiş olmaları ya da mutlaka geliştirmeye açık olmaları gerektiği söylenebilir.

Erdoğan (2006)'nın yaptığı araştırmaya göre ise okul yöneticileri insani ilişkilerden daha çok göreve önem vermektedirler. Bu durum okul yöneticilerinin insani durumları göz ardı ederek insanı makine gibi gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Turan ve Bektaş (2019)'un araştırmasına göre ideal müdür özellikleri işbirliği yapma, birlikte karar alma, ilkelerinin açık olması, hoşgörülü olma, yapılan işi takdir etme gibi özellikler önde gelmektedir. Bu özelliklere sahip bir okul müdürünün liderliğinin hem ekibi hem de öğretmenler tarafından kabul göreceği söylenebilir

Özetle, özellikle son yüzyılda sanayileşmenin zirveye çıkmasıyla geliştirilen yönetsel disiplin verim alma üzerine odaklanmış ilk dönemlerde insani faktörleri geri plana atmış daha sonra insani faktörlerinde dikkate alınmasıyla çağdaş yönetsel disiplin anlayışları ortaya çıkmıştır. Bu anlayışlar yasa zihni ve sevgi bölümünde ele alınmıştır. Yönetsel disiplin anlayışı farklılaştıkça işgörenlerde örgüte uyum, örgüte bağlılık gibi değişkenlerin farklılaştığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu kavramların da yönetsel disiplin ile beraber ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Okullar da yönetsel disiplin içeren kurumlardır. Bundan dolayı okul içindeki öğretmenlerin de yönetsel disiplin anlayışından örgüte uyum ve örgüte bağlılıklarının olumlu ya da olumsuz olarak etkilenecekleri söylenebilir. Özellikle mekanik itaat gerektiren yönetsel disiplin anlayışlarının halen geçerli olduğu günümüzde okul yöneticilerinin öğretmenlerin bilinçli uyuma evrilmelerine yardımcı olabilmeleri için liderlik özellikleri göstermeleri gerekmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin öneminin daha çok öne çıktığı söylenebilir. Son olarak okullarda yönetsel disiplin kavramının örgüte uyum, örgütsel bağlılık ve liderlik gibi kavramlardan ayrı düşünülmesi mümkün değildir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, nitel araştırmadır. Nitel araştırma, üzerinde araştırma yapılan bireylerin gözünden araştırılan olay, olgu ve normlarla bağlantılı (Ekiz, 2015) anlayışın (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018), zengin veri elde edilip (Büyüköztürk, vd. 2018), anlatı bilgisinin toplanıp analiz edilerek yorumlanmasıyla ve sunumuyla ilgili tekniklerdir (Teddle ve Tashakkori, 2015). Nitel araştırma, Ekiz (2015)'in Denzin ve Lincoln (1998)'den aktardığına göre ise araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısındanolguyu anlamlaştırma ve yorumlama, Tanyaş (2004)'ün ifadesiyleolguyu birinci dereceden tecrübe eden kişilerin algısından anlama, Karataş (2015)'in söylemiyle derin bir kavrayışa ulaşma çabası içerisinde olmalarıdır.

Araştırmanın deseni olgubilimdir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni günlük yaşamda tecrübe ettiğimiz gizli anlamlara, bireylerin kendilerini ve etrafındaki dünyayı nasıl algıladıklarına (Robson, 2017), farkında olduğumuz ancak nasıl ve hangi süreçlerde oluştuğunu bilmediğimiz (Turgut, 2014), derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma Grubu İstanbul ili sınırları içinde çalışan aşağıda bahsedilen yöntemlerle seçilmiş ortaokul öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır

Yöntem olarak en zengin veriyi elde edebilmek açısından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemden hareketle yapılan görüşmelerde doyumluğa ulaşamadığı için kartopu örnekleme yöntemiyle doyumluğa ulaşana kadar araştırma devam etmiştir. Kartopu örnekleme yöntemine geçilmesinin sebebi ise küresel düzeyde yaşanan Covid-19 salgınından dolayı veri toplama aşamasında okulların kapatılması dolayısıyla öğretmenlere ulaşılabilmesi olmuştur. Bu süreçte devlet çeşitli uygulamalarla kısıtlamalara gitmiş veri toplamak güçleşmiştir.

Nitel araştırmalar doğaları gereği esnekler. Bu durum rneklemme yöntemi için de geçerlidir. Araştırmacılar, araştırmanın başında veya araştırma devam ederken birden fazla rneklemme yöntemi kullanabilirler. Burada amaç, araştırma için daha zengin veri elde etmektir (Yıldırım ve şimşek, 2018). Dolayısıyla Covid-19 nedeniyle kartopu rneklemme yöntemiyle devam etmekte sakınca olmamaktadır.

Kolay ulaşılabilir rneklemme yöntemi, araştırmacının diğer yöntemleri kullanamayacağı durumlarda araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve şimşek, 2018).

Kartopu veya zincirleme rneklemme, yapılmak istenen araştırmayla ilgili olarak “en zengin bilgiyi kimden alabilirim” sorusu sorularak ortaya çıkan isimler ile görüşülerek veri elde etme yöntemidir (Yıldırım ve şimşek, 2018).

Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemine göre çalışma gruplarının büyüklükleri değişebilmektedir (Başkale, 2016). Derinlemesine görüşmelerin yaklaşık 30 kişiyle yapılması uygundur (Nastasi, 2015 aktaran Başkale, 2016). Buna uygun olarak çalışma grubunun yaklaşık olarak 30 kişiden oluşması hedeflenmiştir. Ancak doygunluk noktasına daha az katılımcıyla ulaşılması halinde veri toplama işine son verilmesi planlanmıştır.

Doygunluk, literatürde “satürasyon” olarak ifade edilmektedir. Amaçlı rneklem yöntemlerinde araştırmalardan herhangi bir farklı veri elde edilmeyene kadar devam ettirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalarda satürasyonun kullanılma sebebi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinin zor olması ve örneklem büyüklüğünü hesaplamak için matematiksel bir formülünün bulunmamasıdır (Gentles, S. vd, 2015 aktaran Yağar ve Dökme, 2018, s.4).

Aşağıdaki Tablo 1 ve 2’de araştırmanın çalışma grubuna ait betimsel bilgiler bulunmaktadır:

Tablo 1: Çalışma grubundaki öğretmenler ile ilgili bilgiler

Katılımcı	Branş	Kıdem Yılı	Cinsiyet	ğrenim Durumu
1	Türkçe	1-5	Erkek	Lisans
2	İngilizce	6-10	Erkek	Lisans
3	İngilizce	11-15	Erkek	Lisans

Ö4	Türkçe	11-15	Erkek	Lisans
Ö5	Sosyal Bilgiler	6-10	Kadın	Lisans
Ö6	Matematik	11-15	Kadın	Lisans
Ö7	İngilizce	6-10	Kadın	Lisans
Ö8	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6-10	Kadın	Lisans
Ö9	Beden Eğitimi	11-15	Erkek	Lisans
Ö10	İngilizce	6-10	Erkek	Lisans
Ö11	Türkçe	16-20	Kadın	Lisans
Ö12	İngilizce	11-15	Kadın	Lisans
Ö13	Sosyal Bilgiler	16-20	Kadın	Lisans
Ö14	İngilizce	11-15	Kadın	Lisans
Ö15	İngilizce	11-15	Erkek	Lisans
Ö16	Türkçe	16-20	Kadın	Lisans

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet olarak eşit bir dağılımda olduğu ve hepsinin lisans mezunu olduğu, farklı branşlardan oluştukları görülmekte olup özellikle araştırmaya zengin veri sağlayacak deneyime sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 2:Çalışma grubundaki okul yöneticiler ile ilgili bilgiler

Katılımcı	Branş	Kıdem Yılı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu
Y1	Fen Bilimleri	11-15	Erkek	Lisans
Y2	Matematik	21-25	Erkek	Lisans
Y3	Rehber	11-15	Erkek	Lisans
Y4	Teknoloji Tasarım	11-15	Erkek	Lisans
Y5	Matematik	1-6	Erkek	Lisans
Y6	Türkçe	11-15	Kadın	Lisans
Y7	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	25-30	Erkek	Lisans
Y8	Sosyal Bilgiler	16-20	Erkek	Lisansüstü
Y9	Beden Eğitimi	6-10	Erkek	Lisans
Y10	Türkçe	16-20	Erkek	Lisansüstü
Y11	Türkçe	21-25	Erkek	Lisansüstü
Y12	Fen Bilimleri	15-20	Erkek	Lisansüstü

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubundaki okul yöneticilerinin cinsiyet olarak erkek ağırlıklı olduğu ve öğrenim durumlarının lisans ve lisansüstü olduğu, farklı branşlardan oluştukları görülmekte olup özellikle kıdem yıllarına bakıldığında araştırmaya zengin veri sağlayacak deneyime sahip oldukları söylenebilir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmacı, danışmanı Prof. Dr. Hasan Akgündüz'ün hazırlamış olduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Bu forma ve araştırmanın konusuna uygun olarak katılımcılara görüşmeler esnasında yarı-yapılandırılmış formun verdiği esneklikle ek sorular yönelmiştir.

Veriler 2020 Nisan ayı içerisinde toplanmıştır. Katılımcılara telefonla ulaşılmış, okul yöneticilerinden görüşmeyi okulda yapmayı kabul edenlerle görüşmeler okullarında yapılmış, kabul etmeyenlerle telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm öğretmen katılımcılarla görüşmeler telefon aracılığıyla yapılmıştır. Görüşmelerde veriler, katılımcıların rızası alınarak kaydedilmiştir.

Görüşmeler katılımcıların sorulara verdikleri cevaplarla bağlantılı olarak 15 dakikadan 55 dakikaya kadar süren bir yelpazede gerçekleşmiştir. Görüşmelerin tamamından önce katılımcılara araştırma ile ilgili gönüllü onam formu çerçevesinde bilgi verilmiş ve verilerin amacına uygun kullanılacağı ifade edilmiştir. Toplanacak verinin sağlıklı olması açısından da katılımcılarla uygun oldukları gün ve saat konusunda randevular ayarlanmış ve randevu zamanına araştırmacı tarafından mutlaka riayet edilmiştir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın paradigması veri çözümlemesine esneklik sağlamaktadır. Nitel araştırmalar veri analizinde de araştırmacıya yaratıcılık, çeşitlilik imkânı sunmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2018).

Araştırmanın verileri çözümlenirken “betimsel analiz” ve “içerik analizi” yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018)'in Strauss ve Corbin (1990)'dan aktardığı

üzere betimsel analizde görüşleri net olarak yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık başvurulur. İçerik analizinde yapılan birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalarla bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde aktarmaktır.

Veriler çözümlenirken öncelikle ham veri baştan sona dikkatlice okunmuş ardından içerik analizi yapılarak araştırmanın kavramlarıyla ilişkili temalar ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan temalar ve alt temalardan tablolar oluşturulmuş ve katılımcıların görüşlerini net olarak yansıtabilmek için temalar ve alt temalarla ilgili betimsel analize uygun olarak doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır.

3.4.1.Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Verilerin çözümlenmesi ve analiz edilmesi sürecinde araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırıcı bir dizi çalışma yapılmıştır. Bunlardan birisi yapılan katılımcı teyididir. Katılımcı teyidi Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre çeşitli biçimlerde alınabilir. Bunlardan ilki görüşmelerin hemen sonunda araştırmacının katılımcılardan teyit almasıdır.

Her görüşme bittikten sonra mümkün olan en kısa zamanda yazıya dökülen görüşme metni katılımcılara ulaştırılmış ve teyitleri alınmıştır. Ayrıca eklemek veya çıkarmak istedikleri görüşleri olup olmadığı da sorulmuştur. Katılımcılar görüşlerinde herhangi bir değişiklik yapmamışlardır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik için izlenen diğer yol uzman incelemesi olmuştur. Uzman incelemesi, uzmanın araştırmacı ile değerlendirme toplantısı yapmasına ve araştırmacıya geribildirim vermesine denir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu toplantıda araştırmacının danışmanı ile gerçekleştirdiği görüşmelerde izlediği yollar, stratejisi ve veriler ile ilgili yaklaşımları sözel olarak konuşulmuş ve danışmanın yönlendirmelerine göre son şekli verilmiştir.

3.4.2.Araştırmacının Rolü

Araştırmacı yaklaşık 5 yıl özel eğitim kurumlarında, 10 yıldan fazla bir süredir de resmi ortaokullarda öğretmen olarak araştırmanın konusunu yakından gözlemlemiştir. Bu süre içerisinde İstanbul'un farklı ilçelerinde farklı okul ve özel eğitim kurumlarında uzun süreli bir gözlem yapma fırsatı bulduğundan toplanan

verilerin direk yaşanan ortamla bağlantılı olması için önyargılarından mümkün olduğu kadar uzak bir süreç yürütmüştür. Bu bağlamda görüşmeler yapılırken mümkün olduğu kadar sadece sorularını yöneltmek üzere sessiz kalmış; görüşmeler esnasında asla konuyla ilgili herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Verilerin toplanması, özümlenmesi ve yorumlanması süreçlerinin tamamı araştırmacının kendisi tarafından tamamlanmıştır. Süreç içerisinde gerek gördüğünde danışmanına başvurmuş ve ondan geribildirim almıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizleriyle bağlantılı olarak ulaşılan bulgular ifade edilmiştir. Bulgular tablolarla ifade edilerek sunulmuştur. Bu tablolarda geçen frekans ifadesi o ifadeyi kullanan farklı katılımcı öğretmen ve okul yöneticisi sayısını ifade etmektedir. Alıntılarda erkek öğretmenler EÖ yöneticiler EY kadın öğretmenler KÖ yöneticiler ise KY olarak kodlanmıştır ve her birine numara verilerek EÖ1, KÖ1, EY1, KY1 şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca kıdem bilgileri görüşlerinin önüne eklenerek okuyucu için katılımcı hakkında detay verilmiş olarak görüşlerin daha iyi anlaşılabilmesi hedeflenmiştir.

4.1. YÖNETİMSEL DİSİPLİN ANLAYIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Öğretmenler ve okul yöneticilerine yöneltilen “Yönetimsel disiplin olgusundan ne anlıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki tabloda temalar ve alt temalar şeklinde gösterilmiştir. Buna göre tabloda önce öğretmenler ve okul yöneticilerinin yaptığı tanım ile ilgili bilgilere yer verilmişken ikinci ve üçüncü kısımda iki tarafın birbirlerinden beklentileri ve birbirleriyle yaşadıkları sorunlar verilmiştir. İkinci ve üçüncü kısımlar görüşmeler yapılırken ek soruların sorulması sonucu ortaya çıkmıştır. Tablo 3’te ilgili görüşler üç alt başlık halinde verilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3 : Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yönetimsel disiplin(YD)olgusu hakkındaki görüşleri

Katılımcı	Tema	Alt temalar	Frekans
Öğretmen	YD tanımı	İdarenin öğretmenler üzerindeki disiplini	6
		Kurallı ve İlkeli olma	10
	Yöneticilerden YD beklentileri	Fikirleri dinleyerek işbirliği yapmaları	5
		Adalet ve Eşitlik	8
		Hoşgörü-Esneklik	7
		Dengeli Disiplin anlayışı	6
	Yöneticilerle YD yaşanan sorunlar	Görüşleri dikkate almamaları	4
		Aşırı hoşgörülü olmaları veya aşırı	4

Okul Yöneticileri	YD tanımı	baskı yapmaları	
		Göstermelik iş yapmaları	2
		Kişiden kişiye farklı davranmaları	9
	YD tanımı	Disiplin	7
		Düzen	6
		İşbirliği	3
	Öğretmenlerden YD beklentileri	Sorumlulukları kendiliğinden yerine getirme	8
		Yönetime anlayışlı destek	6
	Öğretmenlerle YD yaşanan sorunlar	Sorumlulukların zamanında yerine getirilmemesi	4
		İşten kaçma	4
		Ders programlarında anlaşmazlık	3

4.1.1.Yönetimsel Disiplinin Tanımına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin yönetimsel disiplinin tanımına ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin çoğu yönetimsel disiplini okul yönetiminin öğretmenleri üzerindeki disiplini ve kurallı-ilkeli olma olarak görürken okul yöneticileri disiplin ve düzen kelimelerini kullanarak tanımlamışlardır.

Yönetimsel disiplinin tanımı ile ilgili olarak 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ9 işbirliği ve okul kültürünün sürdürülmesine gönderme yaparak “Okul kültürünün devamı için hâlihazırda varolan, belirlenmiş olan kuralların yöneticiler ve okuldaki diğer çalışanların işbirliği ile yürüttükleri ortaklaşa paylaştıkları bir görev tanımı” derken 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ11 “yönetimsel olarak düşündüğüm zaman okul idaresinin öğretmenler üzerindeki etkisi, okulun işleyişi, öğretmenler bazında düzenli yönetmeye çalışmak” tanımlarını yapmışlardır. 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ5 “İdarenin kuralları disiplinli uygulaması,” olarak ifade etmiştir. Yönetimsel disiplini 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ12 ise eşitlik ve adalet vurgusunu yaparak “yöneticilerimizin eşit bir şekilde, uygun bir şekilde, herkese adil bir şekilde davranarak okul ortamını, atmosferi sürekli olumlu bir şekilde, eşit bir şekilde idare etmesi, yönetmesi, eşitlik, adalet” şeklinde tanımlamıştır. 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ16 ise alınan kararların ilkeli olması ve takibinin yapılmasını öne çıkaran tanımıyla şöyle demiştir “Yönetimsel disiplin, yönetimdeki kişilerin aldıkları

kararların üzerinde durması, aldıkları kararları sürekli deęiřtirmemesi ve aldıkları kararları doęru dűzgűn alması. Sonra da o kararları uygulaması. Hani kiřiye gűre ya da duruma gűre çok fazla esnetmemesi diye dűřűnűyorum.”

Okul yűneticileri ise yűnetimsel disiplini tanımlarken sıklıkla disiplin vurgusu yapmıřlardır. Örneęin 21-25 yıllık kıdemi olan EY11’e gűre yűnetimsel disiplin “Yűnetimin belli bir disiplin içinde, planlı, hedefleri belirlenmiř ve bilimsel veriler doęrultusunda yűrűtűlmesidir.” 11-15 yıllık kıdemi olan KY6 yűnetimsel disiplinde kuralların vazgeçilmezlięini vurgulayıp “gerek okul yűnetiminde, gerek çocukları idare etmekte, yűnetimde bizim için geçerli olan vazgeçemedięimiz kurallar” olarak ifade etmiřtir. 21-25 yıllık kıdemi olan EY11 de iřlerin dűzen içinde yűrűtűlmesi vurgusunu tanımında řűyle dile getirmiřtir. “Yűnetici konumunda olan kiřiler tarafından yűnetim iřlerinin belirli bir dűzende iřletilmesidir.” 16-20 yıllık kıdemi olan EY10 dűzeni ne çıkararak iřbűlűmű ve iřbirlięini bir plan program dűhilinde yapıp okulu geliřtirmenin önemli olduęunu tanımında řűyle dile getirmiřtir :“her řeyin bir plan program dűhilinde ilerledięi okulu gűzelleřtirmek deęiřtirmek, geliřtirmek için okul idarecilerinin yűneticilerinin kendi arasında yaptıęı iř bűlűmű çalıřma dűzeni”

Katılımcılar tanımlarını yaptıktan sonra her iki tarafın birbirlerinden beklentileri ve karřılıklı yařadıkları sorunlar sorulmuřtur. Ařaęıdaki iki bűlűmde bu sorularla ilgili gűrűřlere yer verilmiřtir.

4.1.2. Yűnetimsel Disiplinde ğretmen ve Okul Yűneticilerinin Karřılıklı Beklentilerine İliřkin Gűrűřler

Öğretmenler ve Okul yűneticilerine yűnetimsel disiplin baęlamında beklentileri sorulduęunda iki tarafın da birbirlerinden farklı řeyler bekledikleri gűrűlmektedir.

Öğretmenlerin beklentileri ise okul yűneticilerinin öğretmenlerden beklediklerinden çok farklıdır. Çoęunluk, yűneticilerin adaletli ve eřit davranmasını ve hořgűrűlű olmasını beklemektedir. Ayrıca okul yűneticilerinin öğretmenlerin fikirlerini dinleyerek iřbirlięi yapmalarını ve okulda dengeli bir disiplin anlayıřı uygulamaları gerektięini de beklemektedirler.

Yöneticilerden adaletli ve eşit olmalarını beklmeleriyle ilgili olarak 16-20 yıl kıdemi olan KÖ11 “*Herkese eşit mesafede,*” 6-10 yıl kıdemi olan KÖ7 “*herkese eşit davranmasını,*” 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ12 “*hep bir eşit ve adil davranma*” olarak dile getirirken 6-10 yıllık kıdemi olan EÖ2 ise bununla ilgili görüşlerini “*Yani yapılacak şeyler belli, çerçevesi çizilmiştir yönetmeliklerle, yasalarla çizilmiştir. Sen sadece onların uygulayıcısısın. Senin yapacağın adil olmak bu kadar*” şeklinde belirtmiştir.

Yöneticilerden anlayışlı ve hoşgörülü olmaları konusunda ise 6-10 yıllık kıdemi olan EÖ10 “*hoşgörülü olmalılar*” derken 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ9 da bununla ilgili olarak insan unsurunun dikkate alınması gerektiğini şöyle ifade etmiştir “*Yönetimsel disiplinde öncelikle karşımızdaki kişinin insan olduğundan hareketle, bunu unutmadan davranışlarımızı ve sahip olduğumuz kuralları buna göre değerlendirmenin daha önce olması gerektiğini düşünüyorum.*”

Okul yöneticilerinin yönetimsel disiplin bağlamında öğretmenlerin fikirlerinin dinlenerek işbirliği yapılması hususunda ise 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ6 “*Benim beklentim yapılan toplantılardan öğretmenlerin fikirlerini gerçekten dinleyip aldığı fikirler doğrultusunda a, b, c planın var mı işte senin böyle bir fikrin var. Peki bunun avantajlarını ve dezavantajlarını düşündün mü? Öğretmen düşünmediyse idare veya oradaki diğer insanların da yorumuna bırakıp bir sunulan fikirle ilgili olumlu ya da olumsuz yönlerini dile getirmelerini isterdim idarecilerin ki böyle bir ortamda çalıştım ve yüzde 90, yüzde yüze yakın başarı elde ettik. Ama şu anki bulunduğum ortamda bunu görmediğim için yıllarca çok değişik ortamlarda değişik kurumlarda çalışan birisi olarak bunun olmadığını düşünüyorum, öğretmenin fikirlerinin, düşüncelerinin baz alındığı, önemsendiği, sahadaki insanların fikirlerinin benimsendiği bir ortam olmalı*”

Okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarının dengeli olması gerektiği ile ilgili olarak 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ8 “*çok aşırı kasmayacak ama tabii disiplinden de ödün vermeyecek. Arada bazı kurallar esnetilebilir, yani ayda yılda bir diyelim bir öğretmen geç kaldı çok büyük bir problemmiş gibi öğretmene kızma ya da problem çıkarmayacak*” diyor. 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ4 ise konuyla bağlantılı olarak kısaca “*İnsan odaklı bir iş yaptığımız için yani adı üstünde, idareci hem tatlı- hem sert yönünü gösterebilen idarecilerin daha başarılı olduğunu gördüğümü*

söyleyebilirim” diyor. 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ11 eşit yaklaşım vurgusunu ön plana çıkararak bu çerçevede esnek ve dengeli bir disiplin yaklaşımı beklediğini şöyle ifade ediyor: “Herkes eşit mesafede, hani kendileriyle samimi olanlara daha farklı veya diğerlerine daha farklı değil herkese eşit mesafede, yeri geldiği zaman esnek, duruma göre değişebilen yönetim şekli olması bence daha iyi, hani sert katı aşırı disiplinli değil de, yaklaşım daha esnek olmalı bence, değişebilmeli yani.”

Okul yöneticileri çoğunlukla öğretmenlerin sorumluluklarını kendiliğinden yerine getirmelerini ve okul yönetimini anlayışlı bir şekilde desteklemelerini beklemektedir. Bununla ilgili olarak 11-15 yıllık kıdemi olan EY4 “*sen demeden yapanlar, okulu geliştirmeye çalışanlar, öğrencilere faydalı olmaya çalışanlar veya senin dediğin istediğin bir şeyi hemen gönüllü olarak yapan bir grup var. Onlarla sorun yaşamıyorsun zaten onlar senin hem elini güçlendiriyor elini rahatlatıyor. Hem de bundan dolayı iletişimin gayet iyi ve açık oluyor. Şeffaf oluyorsun.*” Bu konuda 1-6 yıllık kıdemi olan EY5 ise “*öğretmenlerin sorumlulukları neyse sorumlulukları çerçevesinde işi gerçekleştirmeye yönelik davranışlar*” beklediğini söylemiştir. 6-10 yıllık kıdemi olan EY9 ise beklentiler bağlamında öğretmenlerden hem destek hem de kendiliğinden işlerini yapmalarını beklediğini hiyerarşi vurgusuyla “*Kurum içerisinde bir hiyerarşi olduğu unutulmadan bunu hissederek, yapılacak iş ve işlemlerde idareye yardımcı olmaları, taraflarına verilen görev ve sorumlulukları zamanında ikinci bir uyarıya gerek kalmadan yapmaları, kurum kurallarına uymaları.*” olarak dile getirmiştir.

4.1.3. Yönetimsel Disiplinde Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karşılıklı Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşler

Yönetimsel disiplinde öğretmen ve okul yöneticilerinin karşılıklı yaşadıkları sorunlarda beklentilerdeki gibi farklılık göstermiştir. Bu bağlamda yöneticiler çoğunlukla sorumlulukların zamanında yerine getirilmemesi ve işten kaytarma olarak dile getirirken, öğretmenler ise kişiden kişiye farklı davranmalarını, aşırı hoşgörülü ya da aşırı baskıcı olmaları olarak öne çıkarmışlardır.

Yöneticilerin kişiden kişiye farklı davranması ile ilgili olarak 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ11 “*kendileriyle samimi olanlara daha farklı veya diğerlerine daha*

farklı davranmamaları,” gerektiğini söylerken 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ5 ise “bir öğretmenle daha iyi muhabbet edebiliyordur ya da onun herhangi bir işini halletmiştir bu yüzden ona pozitif davranma gibi bir durum oluyor” şeklinde rahatsızlığını dile getirmektedir. 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ12 ise bunun sadece kendi yaşadığı bir sorun olmaktan çok daha fazlası olduğunu şu sözlerle aktarmaktadır “arkadaşlar ortamında kendi kişisel olarak bunlara hani bunlara farklı bir şekilde davranıldığını, böyle bir şekilde tutum sergilediğini gördüğümüzde sıkıntı oluyor. Performansı olumsuz etkileme konusunda performansı olumsuz etkiliyor. Yani kişisel onu geçiyorum zaten okul performansını da etkileyebiliyor bu tutumları.” 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ16 ise yaşanan sorunlarla ilgili olarak en çok sene başı ders programlarının yapılırken kişiden kişiye farklı yaklaşılmasından rahatsızlık duyduğunu şu sözleriyle belirtmiştir “yöneticilerin, hani benim arkadaşımdır, benim yakınımıdır ya da benim söylediklerimi yapar, istediklerimi yapar deyip hani bu tarz kişilere ayrıcalıklı davranmayıp, hani her konuda adil olması çok önemli bence yöneticilerin. Yani hani ortaokulda özellikle ders programı konusunda hani bunu çok yaşıyoruz, idareye yakın olan arkadaşların programı istedikleri gibi olabiliyorken, hani çok yakın olmayanların programı istedikleri gibi olmuyor. Böyle olunca da ne oluyor adaletsizlik oluyor. Vakit yani zaman çok önemli bu zaman konusunda da hani insanların en önemli şeyi zaman. Zamanımız kayboluyor yani birisinin hani çok fazla boş dersi yokken siz orada boş boş oturmak durumunda kalabiliyorsunuz. Adil olması gerekiyor bence yöneticilerin. “

6-10 yıllık kıdemi olan KÖ7, 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ13 ve 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ15 yöneticilerin sahip olduğu ideolojilerin kişiden kişiye farklı davranmalarına sebep olduğunu ve bu durumun kendilerini rahatsız ettiğini dillendirmişlerdir. Bununla ilgili olarak 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ13 “Politik şeyler olabiliyor ne yazık ki biraz ondan yana sorun yaşıyorum ben. Bazen yani siyasilere göre şekil alan yöneticiler olabiliyor. Bu açıdan olumsuz görüyorum” 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ7 ise aynı durumla ilgili düşüncelerini şu sözlerle aktarmıştır “ben mesela şunu görüyorum. Bir kesime daha çok atıyorum aynı düşünceye ait bir kesime sıcakkanlı, gayet güzel anlaşırken tamamıyla görüşleri farklı olan bir kesimle daha soğuk iletişim kurabiliyor yöneticiler. Tamamı ile ideolojik davranıyorlar. Ben bunu gördüğüm zaman ben bunu doğru bulmuyorum.” 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ15’in konuya yaklaşımı ise şöyle olmuştur “belli gruplara ayrıcalıklı

davrandıklarını özellikle kendi ideolojik şeyine yakın ideolojisine yakın insan, öğretmenlere veya çalışanlara daha ayrıcalıklı ders programında olsun, izinler konusunda olsun daha esnek daha ayrıcalıklı davrandıklarına şahit olabiliyordum.”

Yöneticilerin aşırı hoşgörölü ya da aşırı baskıcı olmalarının sorun olduğunu 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ14 *“bazı idareciler tamamıyla insancıl yaklaşımdan uzak sadece dediğim dedik böyle olursa böyle olur olmazsa olmaz şeklinde idarecilerim de oldu. Bazı idarecilerimin çok yumuşak tarafları vardı. Çok yumuşak tarafları da bazen onların başka öğretmenler tarafından da yönlendirilmesine sebep oluyordu. Okulu kendisi değil sözü geçen bazı öğretmenler yönetiyordu. Böyle olduğu zaman da okul içerisinde başka sorunlar gruplaşmalar ortaya çıkıyordu. Dolayısıyla çok yumuşak olan idarecilerde de okulda bir yönetim boşluğu söz konusu oluyordu. Böyle olduğu için de sanırım en ideal liderlik tipi ya da en iyi idareci tipi hem sınırları olan sınırları sayesinde işlerin düzgün yürümesini sağlayan aynı zamanda da insani yönünü de insancıl yönünü de hümanistik yönünü de çok kaybetmemiş gerektiğinde bunu da ortaya çıkarmasını bilen ve o iletişimi sağlama yolunda yürütmesini bilen bir idareci tipi diye düşünüyorum.”* diyerek ifade etmiştir. Bunu 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ15’de benzer cümlelerle doğrular şekilde konuşmuştur : *“bazen demokratik yönetim diyebileceğim şey oluyor, demokratik yönetim yani öğretmenler bende kararlarda etkin olmalarını isteyecek şekilde onlarla istişare ederek bir yönetim anlayışı seçmelerini düşünüyorum. Ama bazen öyle bir şey oluyor ki, bazı öğretmenler şeye girince iş içinden çıkılmaz hale de gelebiliyor, bu gibi durumlarda da bazen de biraz daha böyle otoriter şeyde olması gerektiğini düşünüyorum. Yani duruma göre bazen demokratik yönetim, duruma göre biraz hafif otoriterde, yeri geldiğinde inisiyatif alarak kendi kararını ortaya koyabilecek bir yönetimin olması gerektiğini düşünüyorum.”*

Okul yöneticileri öğretmenlerin sorumluluklarının zamanında yerine getirilmemesi ve işten kaytarmaları ile ilgili olarak yaşadıkları sorunları şu şekilde dile getirmektedirler. 11-15 yıllık kıdemi olan EY4 öğretmenlerin bir kısmının işten kaydardığını ve bunun da zarar verdiğini şöyle anlatmıştır *“İş yapmak istemeyen sadece maaşını almaya çalışan almak isteyen okulu çocuğu geliştirmeye çalışmayan bir grup öğretmen oluyor. Bunlar zaten iş yapmamaya meyilli oluyorlar. Sen onlara okul için çocuk için çocukların gelişimi için herhangi bir iş verdiğin zaman sana*

biraz mesafeli veya tepkili olabiliyorlar. Bu da iletişimimizi bozuyor haliyle.... Sonra iş yapmamaya çalışan ister istemez arkadaşlara yüzüne söylemezsen de içinde tepki oluşuyor. Onlar da sana karşı bir tepki oluşturuyorlar. Yani iş yapan öğretmenle herhangi bir sorun olmuyor ama iş yapmayan öğretmenlerle sorun yaşıyorsun.” 21-25 yıllık kıdemi olan EY2 ise sürekli bir şeyleri hatırlatmanın sorumlulukların zamanında yerine getirilmemesinin can sıkıcı olduğunu dile getirmiştir “Biz öğretmenlerin whatsapp gruplarına yapılacakları attığımız halde bir daha bir daha bir daha uyarıyoruz....Dört beş tane öğretmene direk sarı zarfı vermek istedim ama sarı zarf sana bir çözüm üretmiyor ne yapıyorsun öğretmeni pohpohlayarak kurgulayarak bazı şeylerle paslaşarak aralarına girerek yine kazanarak öğretmenleri yüceltmeye çalışıyoruz yücelterek bir şeyler yapmaya çalışıyoruz aslında zorunlu olarak yapmaları gerekeni bu şekilde yaptırmaya çalışıyoruz.”

4.2. YASA ZİHNİ VE MEKANİK İTAAT TEMELLİ YÖNETİMSEL DİSİPLİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Öğretmenlere ve okul yöneticilerine bu bölümde insanı nesneleştiren mekanik itaat temelli yaklaşımlar ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda Taylor’un bilimsel ilkeleri, bürokrasi, kuruma olan bağlılığı azaltan unsurlar ve bu bağlamda yönetsel disiplin üzerine görüşmelerin ağırlık kazandığı görülmüştür. Bu bölümün görüşme formundaki sorusuna veri zenginliği sağlamak için ek sorular sorulmuştur.

Öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde ek sorulara verilen cevaplarda dakiklik, planlı olma, görevlerin net olarak ifade edilmesi, görev sınırlarının kesin çizgiler ile belirlenmesi veya yapılan işte yüksek verimlilik gibi kavramlar sıkça geçmiştir. Bunlar Taylor’un bilimsel yönetim ile ilgili ilkeleridir ve eğitime de yansımaları olduğu bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla tabloda tema olarak bu kelimeler Taylor’un bilimsel yönetim ilkeleri olarak belirtilmiştir. Ayrıca bürokrasi, bürokratik, hiyerarşi, yazışma, ast-üst gibi kavramlarda bürokrasi teması altında toplanmıştır. Bununla birlikte görüşmelerde okuldan soğuma, okuldan uzaklaşma, çalışma motivasyonunun düşmesi, okula ait hissetmeme gibi ifadelerde okula bağlılığı azaltan unsurlar teması altında toplanmıştır. Okula bağlılığı azaltan unsurlar ise Tablo 9’da ayrıca tema ve alt tema şeklinde gösterilmiştir.

Verilerin daha rahat okunabilmesi için birden fazla tablo kullanılmıştır. İlk olarak Tablo 4’te öğretmen ve okul yöneticilerinin kendilerini nesne gibi hissettikleri durumlar ve nedenlerini belirten durumlar ortaya konmuştur.

Tablo 4:Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerini nesne gibi hissettikleri durumlara ilişkin görüşleri

Katılımcı	Tema	Alt tema	Frekans
Öğretmenler	Nesne olarak hissetme sebebi	Sistem	2
		Üst yönetimin gösteriş merakı	2
		Görüşlerin alınmadan kararların dayatılması	3
		Nesne olarak hissetmiyorum	5
		Uzun çalışma saatleri	2
Okul Yöneticileri	Nesne olarak hissetme sebebi	Bürokratik işler	8
		Nesne olarak hissetmiyorum	3
		Öğretmenlerin yönetime karşı olumsuz davranışları	3

Tablo 4’ e bakıldığında öğretmenlerin 5’inin kendilerini nesne gibi hissetmediklerini söyledikleri görülmektedir. Kendilerini nesne gibi hissedenler ise farklı gerekçeler ifade etmişlerdir. Öğretmenler kendilerini “araba”, “çoban” veya “bakıcı” gibi hissettiklerini ve kullandıklarını beyan etmişlerdir.

Konuyla ilgili olarak 1-5 yıllık kıdemi olan EÖ1 sistemdeki çarkın dönmesi için kullanıldığı bir nesne olduğunu hissettiğini “*Bazı işlerde sadece çarkı döndürebilmek için belirli öğretmenlere başvurulduğunda ve bu öğretmen ben olduğumda kendimi bir araba gibi hissediyorum; çünkü o yolda yürümek için bir araba gerekli, müdür ya da idareciler direksiyon oluyor, bizi de yönlendirmek için araba olarak kullandıklarını düşünüyorum.*” diyerek dile getirirken 6-10 yıllık kıdemi olan EÖ2 ise başka bir açıya vurgu yaparak “*Sanki birileri benden belli saatler çerçevesinde bu çocuklara sahip çıkıp, işte bakıcılık yapıp saati geldiğinde de eve göndermemi istiyormuş hissine kapıldığım çok oluyor.*” kendisini bir bakıcı gibi gördüğünü dile getirmiştir.

11-15 yıllık kıdemi olan KÖ6 ise üst yönetimlerin gösteriş ve yükselme merakından dolayı bir obje gibi hissettiğini aynı şekilde birçok kişinin ikili sohbetlerde böyle düşündüğünü ama dile getirmediğini şu şekilde ifade etmiştir :

“İdarecilerin bir yerlere gelmeleri için kullanılan bir obje olarak kendimi hissediyorum. Yani matematik öğretmeni ya da İngilizce öğretmeni ya da fen öğretmeni tamamen yukarıdaki insanların çıkarları için şu dönemde hepsinin ayrı ayrı kullanıldığını düşünüyorum. Bunları açıklarken de birçok şeyi yaşadığım için ya da diğer insanların iyi bir gözlemci olduğumu düşünüyorum diğer insanların da gözlemlediğim diğer insanlara da birebir şahit olduğum, gözlemlediğim için ona istinaden de anlatıyorum yani. Bir tek benim yaşadığım değil aslında birçok kişiyle yaşadığı şeyleri dile getirmiyorlar toplantıda ama bireysel olarak ya da öğretmenler odasında, grup önünde kesinlikle paylaşmıyorlar ama en azından bildiğim için de birçok kişinin böyle olduğunu düşünüyorum, ben kesinlikle düşünüyorum zaten.”

11-15 yıllık kıdemi olan KÖ14 görüşlerinin alınmadan kararların dayatılmasının kendisini mekanik bir nesneymiş gibi hissettirdiğini şöyle dile getirmiştir: *“Evet hiç bize ait olmayan bizim içinde var olmadığımız bize sorulmadan alınan kararların bize direk dayatılması yapılmasının istenmesi bu tip durumlar bizi direkt olarak birer eşya birer makina gibi hissettiriyor. Mesela bazen idareciler bazı kararları kendi aralarında almış oluyorlar. Bizden de o kararlara uymamızı onları uygulamamızı tatbik etmemizi bekliyorlar ama bize uyup uymadığını bizi öğretmen olarak gerçekten yapıp yapmayı istemediğimizi fikir birliğinin söz konusu olup olmadığını göz önüne almadan bizden direkt olarak bunu yapmamızı istiyorlar önümüze bir kağıt geliyor bu işlemi yapın ve getirin diyorlar halbuki bu tartışmaya sunulsa bir fikir birliğine sunulsa o yapıldığı zamanlarda oluyor olmuyor değil ama bazen alelacele yapılmış idareciler tarafından alınmış bir takım kararların böyle bize dayatılarak bu yapılacak bunun yapılması gerekiyor şeklinde ifadeler bizi mekanik birer nesne gibi hissetmemize neden oluyor çünkü bir fikir birliğinin bir mutabakatın olmadığı dayatmayla yaptırılan işler her zaman birçok sektörde birçok çalışma ortamında da aynı şeyi hissettirir diye düşünüyorum.”*

Yine aynı tabloda yöneticiler ise özellikle bürokratik işlerin kendilerini bir nesne gibi bir robot gibi hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak 16-20 yıllık kıdemi olan EY10 yaşadığı durumu şöyle dile getirmiştir: *“Okulda belge verilirken veya bir işlemi onayladığımız zaman imza atarken hissedebiliyorum. Bazen eğitim öğretim işleriyle hiç ilgisi olmayan işleri yaptığımız zaman, okulda yüzlerce öğrencinin belgelerine imza atarken kendimi makine gibi hissediyorum.”*

21-25 yıllık kıdemi olan EY11 ise merkezi yönetim anlayışının getirdiği yükün ağır olduğunu ve bunları yaparken esas uğraşması gereken işlere zaman ayıramadığını ve bu durumun kendisini bir nesneymiş gibi hissettirmesini şöyle aktarmıştır: “Eğitim sisteminin merkezi olması nedeniyle çok yoğun bir yazı ve yönerge ile günlük, anlık raporlama ve cevaplama ihtiyacı nedeniyle ciddi bir mesai harcama durumunda kalıyoruz. Merkezi olarak bütün yarışma, projeler ve duyurularla oluşan bürokrasisi, okul ve çevrenin ihtiyaçlarına zaman ayıramamak...”

Tablo 5:Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yasa zihni ve mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri-1

Katılımcı	Tema	Kod	Frekans
Öğretmen	Taylor’un Bilimsel Yönetim İlkeleri	Gerekli	14
		Gerek yok	2
	Bürokrasi	Gerekli	16
		Gerek yok	0
Okul Yöneticisi	Taylor’un Bilimsel Yönetim İlkeleri	Gerekli	13
		Gerek yok	0
	Bürokrasi	Gerekli	13
		Gerek yok	0

Tablo 5’e göre öğretmenlerin neredeyse hepsi bu ilkelerin mutlaka disiplin yaklaşımında olması gerektiğini belirtmişlerdir. 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ7 konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir: “Olmaması gereken bir program bir plan, benim görevlerim nedir, ne değildir, nasıl yerine getirmem gerekiyor ve bunların net bir şekilde ifade edilmesi gerekiyor. Zaten net ifade edilmezse eğitim olmaz, disiplin olmaz. Herkes kafasına göre geç kalır, bir öğretmenin geç kalması demek birçok nöbet öğretmenin geç kalması demek, nöbet öğretmenin kendi dersine geç kalmasına vesile olur.” 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ6’da görüşlerini şöyle dile getirmiştir: “Ben kesinlikle her şeyin zamanında yapılması gerektiğini düşünüyorum” 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ3 “her şeyin zamanında yapılması güzel bir şey. Herkesin görevini bilmesi ve bu görevleri yerine getirebilmesi işimizi kolaylaştırır. Yani öğrencilerin ve özellikle mesela zamanında sınıfa gelmesi, istediğimiz verdiğimiz ödevleri yapması, idari personelin, hizmetlilerin bir şeyler yapması işimizi kolaylaştırır.” dakikliği sadece öğretmenlerin değil okul

personelinin ve öğrencilerinin de dikkate almasının işleri kolaylaştıracağına vurgu yapmıştır. 6-10 yıllık kıdemi olan EÖ2’de görevlerin net sınırlarının olmasının herkesin işini kolaylaştıracağı konusundaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir: “ *Yani istenilenlerin, yapılacakların çerçevesinin çizilmesi, sınırlarının çizilmesi zaten olması gereken de hem öğretmene hem yöneticiye kolaylık sağlardı, şeffaflık sağlar. Sorunların daha ortaya çıkmadan hallolmasını sağlar.*”

Aynı tabloda okul yöneticilerinin tamamı hem yönetimde bahsi geçen ilkelerin hem de bürokrasinin mutlaka gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bürokrasi ile ilgili olarak çok sevmeseler de bazen aşırı yük bindirse de yine de gerekliliğini vurgulamışlardır.

Konuyla ilgili 6-10 yıllık kıdemi olan EY9 Taylor’un bilimsel ilkelerinin olması gerektiğini şöyle belirtmiştir: “*Disiplinin sağlanması açısından gerekli olan durumları ifade etmektedir. İş ve işlemlerin aksamaması zamanında yerine getirilmesi, tarafların birbirlerine güven duymaları, görev ve sorumluluk bilincini aşılması açısından önemli olduğunu düşünüyorum.*” 16-20 yıllık kıdemi olan EY10 ise bu ilkelerin faydalarını şöyle sıralamıştır: “*Hızlı yapılması, işlerin belli bir standartların olması, net ifadelerin olması iletişimin daha iyi olmasını işlerin verimliliğini artırır. Kaliteyi yükseltir. Eğitimin yönetimini olumlu yönde etkiler.*” 16-20 yıllık kıdemi olan EY8 ise bu konuda hassasiyet göstererek titiz olmanın işleri kolaylaştıracağını “*Tabii görevlerin zamanında yapılması, istenmesi belli bir disiplin içerisinde yürütülmesi bu bağlamda bizim yönetsel titizliğimizi de gösteriyor. Buna baktığımız zaman mesela bu konuda duruşunuz, bu anlamda işleri takip etmeniz, titiz davranmanız haliyle öğretmenleri de etkiliyor, diğer insanları da etkiliyor. Onun için işi takip etmek, belli bir plan program dahilinde hareket edilmesi işlerin daha kolay yürütülmesini sağlıyor.*” diyerek dile getirmektedir.

Bürokrasi ile ilgili olarak ise 1-6 yıllık kıdemi olan EY5 bürokrasiyi sevmese de kurallara uymak zorunda olduğunu şöyle belirtip “*Hocam bürokrasi hiç hoşlandığım bir durum değil. Ama ister istemez içindeyiz. O ortama girdiğim zamanda o ortamın kurallarına uymakla mükellefiz. O yüzden çok sevmesek de yerine getiriyoruz demeliyiz.*” Ardından “*bürokrasi olmazsa bu da istenmeyen birçok sonuç doğurabilir. Yani hiçbir iş zamanında yapılmayabilir ve insanlar hiçbir iş yapmayabilir. Bürokrasi hiç yokmuş gibi davranırsak ciddi sıkıntılarla*

karşılaşabiliriz.” diyerek bürokrasinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. 11-15 yıllık kıdemi olan EY4 ise bürokrasinin gerekli olduğunu ama gereksiz kısımlarının da olduğunu fakat bürokrasi olmadan olmayacağını şu sözlerle dile getirmiştir: “Ya şöyle bürokrasi elbette olmalı. Olmazsa olmaz zaten çünkü o zamanda başarıya ulaşıp ulaşamadığımızı bilemeyiz. Burada dikkat edilmesi gereken şey iş yükünü azaltmak adına bazı konular için bürokrasiye başvurmalı. Gereksiz gelenleri de işte artık nasıl ayarlarlar bilmiyorum onu gereksiz olanları da elemeleri gerekiyor. Yoksa bence olmadan da olmaz. Bu sefer şeyi göremeyiz başarılı mıyız başarısız mıyız? Bence mümkün değil. O zaman çünkü bir bütünlük sağlayamayız okullar arası veya ilçeler arası ülke bütününde bir bütünlük sağlayamayız. Herkes kendi kafasına göre iş yapmaya çalışır o zaman.”

Tablo 6:Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yasa zihni ve mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri-2

Katılımcı	Tema	Alt tema	Frekans
Öğretmen	TBYİ’nin kullanılmamasının yol açacağı sorunlar	Kaos	6
		İşlerin aksaması	9
	Bürokrasinin olmamasının yol açacağı sorunlar	Kaos	8
		İşlerin aksaması	4
Okul Yöneticisi	TBYİ’nin olmamasının yol açacağı sorunlar	Kaos	3
		İşlerin aksaması	7
	Bürokrasinin olmamasının yol açacağı sorunlar	Kaos	4
		İşlerin aksaması	6

Tablo 6’dan da görülebileceği üzere öğretmenler adı geçen ilkelerin olmaması durumunda kaos olacağını ve işlerin aksayacağını söylemişlerdir. Bunu 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ7 “*Eğitim olmaz kaos olur. Yani nasıl desem bizim toplum biraz da bir şeyleri sürekli su istimal etme eğiliminde olduğu için otomatikman yani ufak bir bunun bir gevşekliğini verdiğinizde, bu gevşeklik daha da artacaktır.*” diyerek belirtmiştir. Benzer şekilde 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ3 de bunların olmaması durumunda hiç kimsenin fayda sağlayamayacağını belirtmiştir: “*Kaos olur bence bir kere kaos olur. İnsanların yani eğitim camiasından istenen bizden öğretmenlerden istenenlere ulaşamayız. Yani iyi bir vatandaş okulla başladığı için onları yerine getiremeyiz. Kaos olur. Çalışma özellikle öğretmenlerin çalışması, kendi çalışmam, eğitim düşük olur. Performansın düşeceğini düşünüyorum bu da öğrencilere,*

topluma faydalı olmayacağını düşünüyorum. Yani amaçlara ulaşamayız. Amaçlara ulaşamaz, kaos yaratılır, hiç kimseye fayda sağlanamaz.” 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ15 ise durumu bütüncül olarak ele alan bir bakış açısı ortaya koymuş ve şunları söylemiştir: “işleri takip noktasında sıkıntılar yaşayabiliriz. Takibi çok zor olur. Beklediğimiz kazanımları hedefleri şey yapamayız tetkik edemeyiz, araştıramayız. Ondan sonra standartlar olmazsa değerlendirme yapamayız, hangi kriterleri bularak bir değerlendirme yapacağız yani şeyler net olmazsa nedir o görev tanımları falan net olmazsa kimin ne yaptığı belli olmaz, burada bir kaos ortaya çıkabilir yani herkes her şeyi yapmaya çalışırsa burada bir çatışma ortamı ortaya çıkar aynı zamanda görev tanımları belli olmazsa herkes bir işi başkasına havale ettiği için bu seferde işler yolunda gitmez yani hiçbir iş yapılmama riskiyle karşı karşıya kalır, bu gibi durumlardan dolayı dakikliğin standardın ondan sonra görev tanımının ne şekilde ortaya konmasının verimlilik işten beklentisinin yüksek olmasının gerekliliğini düşünüyorum ben.”

Okul yöneticileri de aynı konuyla ilgili olarak öğretmenlerden farklı düşünmemektedir. Yukarıda bahsi geçen ilkelerin olmaması durumunda 6-10 yıllık kıdemi olan EY9 “Kaos ortamı, disiplinsizlik” oluşacağını ifade ederken 11-15 yıllık kıdemi olan KY6 bu ilkelerin olmaması durumunda öğretmenlerin bunu olumsuz olarak kullanabileceğini dile getirerek müdürün bu konuda disiplinli olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir: “Ya açıkçası kesin mümkündür diyemiyorum, çünkü dediğim gibi, biraz müdürün, idarecilerinde biraz disiplini olması gerekiyor, maalesef bunu söylemek istemiyorum ama kullanan öğretmenler oluyor maalesef. Diyorsun hani öğretmen olmuş belli bir yaşa gelmiş insandır ama yine de hani mesela bir kaç öğretmenimiz var şuanda müdürümüz kaç kere söylese de yine de sürekli derse sabah geç kalmalar, işte derse geç çıkmalar, kapının önünde böyle sohbet etmeler falan, bence gerekiyor bunlar. İllaki her şeyin dakik olması, müdürün disiplini gerekiyor bence.”

Bürokrasinin olmaması durumuyla ilgili olarak ise 11-15 yıllık kıdemi olan EY3 okul yöneticileri açısından aksaklıklara yol açacağına dikkat çekerek ülkenin kalabalık olmasını da ekleyerek bürokrasi olmadan yönetsel disiplinin olamayacağını şöyle belirtmiştir: “Aksaklıklar olur. Bunu fırsat bilip iş yapmayan idareciler olur. Okulun kültürünü geliştiremezler. Eğitim-öğretimi aksatır. Bence

eğitimi aksatır. Bunun olabilmesi bence bizim nüfusumuza bakarsak imkansız çünkü sınıflarımız çok kalabalık öğrencilerimiz eğitim düzeyleri ailelerin eğitim düzeyleri gelişmekte olan bir ülke olarak hep kaldığımız için iyi değil. Ama Avrupa'nın gelişmiş iyi bir ülkesinde yaşamış olsaydık bence olurdu. Türkiye'de olmaz.” 16-20 yıllık EY8’de bürokrasi olmadığında işlerin aksadığını şu sözlerle dile getirmiştir: “Yani maalesef bizim insan olarak meslektaşlarımız veya halkımız mı diyelim? Böyle bir bağlayıcı oluyor. Yani bir görev almadığı zaman, bir tebligat yapılmadığı zaman görevden kaçınılabiliyor. Yani bunun böyle de kullanmak istemiyorum ama maalesef sahiplenmiyor diyelim. Yani o görev, yapılması gereken iş havada kalıyor. Onun için adresinin belli olması için bazı şeylerin bürokrasi gerekiyor.” Bu sözlerine ek olarak kalabalıktan dolayı da bürokrasi olmadan yönetsel disiplinin sağlanamayacağını da şöyle dillendirmiştir: “Onun için bürokrasi bu kadar kalabalık bir insan ağıının olduğu yerde olması gerekir.”

Tablo 7: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yasa zihni ve mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri-3

Katılımcı	Tema	Kod	Frekans
Öğretmen	TBYİ nin olmadığı bir öneri	Var	0
		Yok	16
	Bürokrasinin olmadığı bir öneri	Var	1
		Yok	15
Okul Yöneticisi	TBYİ’nin olmadığı bir öneri	Var	1
		Yok	12
	Bürokrasinin olmadığı bir öneri	Var	2
		Yok	11

Tablo 7’den anlaşılacağı üzere öğretmenlere bahsi geçen ilkelerin olmaması durumunda başka bir yolun mümkün olup olmadığı, bu ilkeler olmadan bir anlayış ile ilgili bir önerileri olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı bir önerileri olmadığını ifade etmişlerdir. Bir kısmı ise önerileri olmayışının sebebi olarak daha önce hiç bununla ilgili düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Bürokrasi ile ilgili olarak ise bahsi geçtiğinde öğretmenlere bürokrasinin onlara nasıl hissettirdiği, bürokrasi olmaması ne gibi sonuçlar ortaya çıkarabilir ve bürokrasi olmadan başka bir yol mümkün mü, öneriniz nedir gibi ek sorular yöneltilmiştir. Tüm öğretmenler her ne kadar hoşlanmasalar da, gereksiz bulsalar da

bürokrasinin mutlaka yönetsel disiplinde olması gereken bir şey olduğunu aksi takdirde kaos, kargaşa çıkacağını ve işlerin yapılmayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden sadece bir tanesi bürokrasi olmadan yerinden yönetim olursa, okul bazlı bir yönetim olursa disiplin anlayışının buna göre ayarlanabileceğini ama yine de bürokrasi ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Bürokrasinin hissettirdikleri ile ilgili olarak 16-20 yıllık kıdemi KÖ13 *“Tamamen boş hissettiriyor. Yani yapılması gereken, boş boş yapılması gereken şeyler diye düşünüyorum ben. Yani sorgulasan da eline hiçbir şey geçmiyor, yargılasan da hiçbir şey geçmiyor. Yap gönder anlamında yani. Tamamen boş kağıt işi diye düşünüyorum birçok şeyi.”* 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ12 *“....çok gereksiz buluyorum”* 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ5 *“Bürokrasi bizi anlamıyor”* Diğer öğretmenlerde benzer şekilde bürokrasi ile ilgili olumsuz şeyler ifade etmiş ve gereksiz evrak işleri, soğuk, sıkıcı gibi birçok benzetme yapmışlardır.

Öğretmenlere bürokrasi olmadığında ne gibi sonuçlar ortaya çıkabilir denildiğinde bürokrasinin gerekli olduğunu olmazsa kaos, kargaşa olacağını ama bürokrasinin dengeli olması, işleri kolaylaştırıcı bir unsur olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ4 *“Bürokrasi olmasa da bürokrasi bu denli çok olmasına gerek yok yani. Arada tabii ki bir miktar gerekebilir ama çok olduğunda füzuli işlerle uğraşıyorsun. Yeterli dozda olursa daha verimli olur.”* 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ11 *“bir düzen olması için bunun olması şart. Olmaması durumunda herkeste gevşeme bir rehavet olabilir. Yani işin farkında olmayan insanlarda bunun tam tersi yönde algılsa bu sefer yine her şey düzensiz bir hal alır.”* 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ16 ise bürokrasinin merkezi yönetim açısından da önemli olduğuna vurgu yaparak şunları dile getirmiştir : *“adaletsizlik eşitsizlik olur. Ne bileyim Türkiye’nin başka bir yerinde farklı bir şey olacak, orada başka bilemiyorum bürokrasi olmadan. Bize en azından hani Ankara’dan geliyor ya şu yapılacak bu yapılacak, hani İstanbul İl Milli Eğitimden bütün okullara yazı gidiyor, bütün okullar hani vergi haftası vergili bir yazı gösterecek ya da şu olacak bu olacak diye böyle olması bence iyi bir şey yani hep birlikte olması bu işlerin diye düşünüyorum.”* 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ6 ise bürokrasinin mutlaka olması gerektiğini ama doğru kullanılması gerektiğini özellikle alt üstlere giden bilgilerin gizlenmemesi gerektiğini bu durumun sorunları örtbas etmekten başka bir işe

yaramadığını şöyle ifade etmiştir: “*kaos ortamı olur, doğru da olmaz. Bence mutlaka bürokrasi olmalı ama sahadaki insanların sıkıntılarını üst tarafa düzgün bir şekilde, olduğu gibi anlatmalılar yani böyle böyle bir sıkıntı var veya yukarıda bir karar alındığı zaman işte bizi temsil eden kimdir okul müdürleri, milli eğitim müdürlerine anlatıyorlar. Onlara bizim gerçekten okuldaki sıkıntıları doğru bir şekilde anlatmaları lazım... Bence doğru bir şekilde yönetilirse bürokrasi iyi olur diye düşünüyorum çünkü alttan biz yapamayız, üsttekiler de yapamazlar yani. İşte bir sıra halinde işte memur görevini yapmalı, idareci görevini yapmalı. Çünkü bu okulun disiplin işleri de var. Sadece anlatma olayı değil yani veya evrak işleri de var, maaş işleri de var okulun aidat, tamirat birçok işi var. O kademeler olmak zorunda milli eğitim müdürlerinin de sorumlulukları var bize karşı doğru anlamaları, doğru bir şekilde anlatmaları ve dinlemeleri gerekiyor diye düşünüyorum. Yani olmalı.”*

Öğretmenlere bürokrasinin olmadığını varsayın ve başka bir yol mümkün mü, bir öneriniz var mı diye sorulduğunda ise bir öğretmen hariç diğer öğretmenler önerileri olmadığını söylemiştir. Önerisi olan 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ14 ise önerisine rağmen yine de bürokrasinin gerekli olduğunu olmaması halinde kaos olacağını ama bürokrasinin azaltılabileceğini şöyle ifade etmiştir: “*bürokrasi hiç olmadan da olmaz. Bir düzen bir sistem mutlaka olmalı ama bazen okulların kendilerinin ya da bölgesel oluşturulacak sistemlerde söz konusu olabilir. Mesela her okulun her bölgenin ihtiyacı birbirinden çok farklı bu kendi içerisinde yaratılan bölgesel sistemlerle de halledilebilir yani tek elden merkezi olarak değil de belki bölgesel okulların o bölge insanın ihtiyacına dönük bazı çalışmalarda yapılabilir. Yani kendi içindeki bir hiyerarşiyle de halledilebilir. Gruplaşmalarla halledilebilir diye düşünüyorum. Yoksa bir sistem bir düzen olmadan işlerin yürümesi çok zor çünkü o da kaosa sebep olabilir... Ama ihtiyaca dönük bir sistemde oluşturulabilir. Nihayetinde Türkiye'nin çok farklı bölgeleri var. Çok farklı ihtiyaçları var ama biz aynı zamanda okul kapatıp aynı zamanda okul açıyoruz. Bölgelerin fiziksel şartlarından ekonomik şartlarına varana kadar insanların yaşayış şartlarına varana kadar çok farklı şekillerde yaşayıp çok farklı coğrafyalarda yaşayıp çok farklı ihtiyaçları söz konusu ama biz her şeyi merkezi tek elden yapmaya çalışıyoruz sınavlarımız bile böyle. ...Türkiye'nin doğusu batısı kuzeyi güneyi aynı şekilde aynı zamanda aynı ihtiyaca göre yaşamıyor. Baktığınız zaman bu durumda belki bazı bölgesel ihtiyaçlar göz önüne alınıp bürokrasi böyle de biraz azaltılabilir. Ama yine*

de bürokrasiyi tamamen sıfıra indirgeyip sistemi ortadan çıkarmak doğru olmaz. Bir sistem mutlaka olmalı. O sistem etrafında biraz da ihtiyaca dönük daha yumuşak daha esnek ihtiyaca dönük kurumlarda oluşturulabilir ve velinin okul idaresinin öğrencilerin demokratik olarak katılımında bulunduğu sisteme dahil olduğu fikirlerini görüşlerini ihtiyaçlarını dile getirdikleri bir oluşum neden olmasın.”

Önerisi olmayan öğretmenlerin çoğunluğu bürokrasinin olmadığı bir durumun Türk toplum yapısına uygun olmadığını, Türk toplumunun ataerkil yönetilmeye, bir lider tarafından idare edilip onun direktiflerine göre hareket etmeye alıştığını, yine toplumun iç disiplininin olmadığı ve boşluğu suistimal edeceği dolayısıyla işlerin havada kalacağını düşündüklerini söylerken bürokrasi olmadan bir disiplin anlayışının ancak toplumun bu yönde eğitilmesiyle olabileceği bunun da Türk toplumu için şu aşamada ütopya olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ7 şöyle demiştir: “Böyle bir şey bir de hani nasıl biliyor musunuz bu yine bence toplumun genetik kodlarıyla alakalı bir şey varsa bile böyle bir toplumda zor çünkü biz bu şekilde alıştık. Varsa bile böyle bir yolu uygulamak insanın yüzyıllar ister. Çünkü bunlar böyle maalesef hani bizim eğitim sistemimizin değişmesinin de sebebi oturmamış bir sistemden bahsediyoruz. Ama sürekli hani o yüzden nasıl desem var mı, düşünmedim varsa bile bu şekil olmaya mahkûmuz çünkü bu şekil yani kodlarımıza işlenmiş. Bunu görüyorum. Var mıdır, yani bunu incelemek lazım toplumların eğitim sistemlerini incelemek lazım... Bizim de baktığımızda hep bir lider vardır. Yani Türk toplumunda her şey, her şey liderle başlar ve liderle kapatır toplumu. Bürokrasi de işte buradan geliyor lider var, lider alt lider işte onun şeyleri, bürokrasi buradan geliyor. Bence bunun dışında daha başka bir şey uygulanmaz bizlere” Benzer şekilde 6-10 yıllık kıdemi olan EÖ2 de şöyle demektedir “Uzun sürecek bir değişikliğin sonucu olacaktır. Toplumun düşünme yapısını, mentalite dedikleri şey, yaşam şeklini değiştirmesi gerekiyor. Farklı bir topluma evrilmemiz gerekiyor. Bu da ama zaten zaman alacak. Bu şekilde bir toplum olsun diye, bu şekilde bir toplum yaratayım diye şimdi çalışmaya başlasan en az bin yıl sonra sonucunu almaya başlayacaksın. 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ11 ise aynı durumu şu sözlerle belirtmiştir “Yani bizim Türkiye açısından düşünürseniz böyle bir şey için çağ atlamanız lazım insanların tam bu konuda başlarında biri olmadan nasıl sınıfı bırakıyorsunuz, şöyle oluyor bazı sınıflar gerçekten çok güzel sınıfın başında öğretmen olmasa bile kendi kendilerine çok güzel bir dersi, yapmaları gereken şeyle

meşgul olarak geçiriyorlar. O sınıfa bunun eğitimi veren öğretmenle alakalı bir şey. Kitlelerde bu şekilde eğitimi olup yani başlarında bir hiyerarşi olmadan bunu sağlayabilirlerse çok güzel. Ama hani şu mevcut durumda bence henüz bunun için erken. Benim çevremde gözlemlediğim, çalıştığım okullar için. O gün müdürün olmaması bile öğretmenlerde gevşeme yaratıyor diye düşünüyorum kendi adıma.” 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ6 da konuya şöyle yaklaşmıştır: “Bizim ülkemiz için zor diye düşünüyorum yani çünkü bizler yönetilmeyi severiz. Asya insanı sever yani yukarıdan birilerinin emir vermesini, kuralların sert bir şekilde ceza ve yaptırımlarla uygulamasını seven bir milletiz yani o yüzden sanki bizim insanımız çok da olmaz gibi geliyor. Toplum olarak ben bozuk bir toplum olduğumuzu düşünüyorum. Annelerin eğitimsiz olduğu bir toplum olduğumuzu düşünüyorum.”

Öğretmenlere ayrıca bürokrasiyi uygulayan, bürokratik kurallara sıkı bağlı olan bir okul yöneticisinin disiplin anlayışıyla ilgili görüşleri de ek olarak sorulmuştur. Öğretmenler bu soruya genel olarak gergin, baskı altında ve stresli hissettiklerini ifade edip okuldaki disiplinin görünürde daha iyi olsa bile bunun ya geçici bir süre böyle devam ettiği ya da öğretmenlerin verimini, çalışma isteğini düşürdüğünü ve mış gibi yapmaya başladıklarını söylemektedirler. Bununla ilgili olarak 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ4 “...kendini rahat hissetmediğin yerde kırk dakika derse girersin ama okula kendini ait hissetmezsin. Çok aşırı kural, kurallar da olmasın demiyorum burada sakın yanlış anlaşılmasın. Burada demek istediğim nokta şu bunun ayarının iyi verilmesi lazım. Yani sadece işte orada kapıda dikilen bir müdür, sürekli saat gösteren işte şuraya gir, şu dakika şuraya girden ziyade tatlı dil, onun yanında anlamıyorsa alttan sopayı gösterecek tipler bence bizim eğitim sisteminde daha faydalı olur diye düşünüyorum. Sürekli kuralcılık da belki verim noktasında şekil olarak şekli tamamlayabilirsin ama öğretmenler insan odaklı bir iş yaptığımız için mutlu etmediğimiz zamanda okula ait hissetmediğin zaman çok da verimli olacağını düşünmüyorum.” 6-10 yıllık kıdemi olan EÖ2 ise şunları söylemiştir: “...hiç hoş olmayan, böyle yapay, soğuk, insanı geren bir hava oluyor. İnsan kendini tehdit altında hissediyor ve hoş değil.” 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ7 “Kendimi güvende hissetmedim. ... Bürokrasinin o soğuk yüzünü ben sevmiyorum ve okuldayken kendimi çok hani ben mesela müdürle ben muhatap olmayayım da nasıl olursa olsun.” 6-10 yıllık kıdemi olan EÖ10’da daha disiplinli olduğunu ama diyerek şöyle dillendirmiştir: “Tabii daha disiplinli oluyorlar ama daha disiplinli olmakla

beraber de yani bazen zorlama yapıldığı zaman bazı işler çok da güvenilir olduğunu düşünmüyorum, çok da işe yaradığını düşünmüyorum. Yani evet sorunun cevabına gelelim daha fazla kuralcı bir idare ile çalıştığımda daha disiplinli oluyor tabii.”

Bu görüşlerden farklı olarak bürokratik yaklaşan yöneticilerin destek gördüğü, böyle disiplin anlayışının da öğretmenler tarafından kabul gördüğü de görüşmelerden anlaşılmaktadır ve bu görüşler azımsanmayacak sayıdadır. Ancak üslup ve tarz vurgusu mutlaka yapılmıştır. 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ3 bununla ilgili olarak *“Yani hocam kuralcı bürokratik şöyle yani tavır ve davranışları gerçekten ılımlıysa, burada dediğim gibi ses tonu, jest ve mimikler çok önemli oluyor. Ya bu şekilde yaparlarsa ben disiplini seviyorum, inanıyorum disipline. Disiplinli olursak öğretmen arkadaşlarım da herkesin zamanında derse girdiği, öğrencilerin zamanında her şeyin yani işler daha kolay yoluna giriyor hocam, onu söyleyeyim. Birazcık özgür bırakıldığında bazı şeyler biraz tembelleşebiliyor”* demiş ve sıkı tutulmadığında işlerin iyiye gitmeyeceğini ifade etmiştir. 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ14 de kendi görüşlerini şu şekilde aktarmıştır : *“öğretmenler aslına bakarsan pek fazla sınırları olmayan ağırlığı olmayan müdürlerle çalışmak istemiyorlar. Okul müdürünün mutlaka bir ağırlığının okul içerisinde mutlaka öğrenciler arasında da öğretmenler arasında da bir ağırlığı olması gerektiğini düşünüyorlar. Genellikle evet çok sert çok katı suratsız diyeyim dediğim dedik tarzdaki müdürlerle hiçbir öğretmen çalışmak istemese de yine de o müdürün o okul içerisinde bir ağırlığı olması gerektiğini okulu yönetirken belli bir disiplin olgusuna sahip olması gerektiğini düşünüyorlar.”*

Okul yöneticilerine yukarıda bahsi geçen bilimsel ilkelerin yönetsel disiplinde olmadığı takdirde yönetsel disiplinin mümkün olup olmadığı sorulduğunda hepsinin verdiği cevap hayır olmuştur. Buna ek olarak bunların olmadığı bir yönetsel disiplin önerisi olup olmadığı sorulduğunda ise cevapların tamamı 1 katılımcı dışında önerileri olmadığı yönünde olmuştur. 15-20 yıllık kıdemi olan EY12 önerisini şöyle dile getirmiştir: *“Herkesin kendi programını oluşturması ve esnek çalışma saatleri düşünülebilir. ”*

Aynı soru okul yöneticilerine aynı şekilde bürokrasi için sorulduğunda cevap yine hayır olmuştur. Ancak bu kez 2 okul yöneticisi yumuşatılabilmesi için önerilerini belirtmişlerdir. Bu yöneticilerden 16-20 yıllık kıdemi olan EY10 tamamen

bürokrasisiz olamayacağını belirtip “Bürokrasi iletişim kanallarından biri. Bürokrasiyi kaldırmak yerine bürokrasiyi okulların üst mercisi yerine eşiti olarak görmek ve İl milli eğitim dışındaki müdürlüklerin rehberlik amaçlı çalışmalar yapmalarına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. ” 21-25 yıllık kıdemi olan EY11 de bürokrasi olmaması için ön şartın Öğretmen ve idarecilerin belli aralıklarla hizmet içi eğitimden geçirilmesi, mahalli imkanların eğitim ortamına etkilerinin yansıtılması ve gelecek beş / on / yirmi yıllık planlamalar ışığında eğitimin sürdürülmesi sağlanmalıdır.” demiştir.

Tablo 8: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yasa zihni ve mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri-4

Katılımcı	Tema	Alt tema	Frekans
Öğretmen	Görevlerin yerine getirilmemesinde disiplin uygulamaları	Sözlü uyarı-hatırlatma	15
		Yasal yaptırım	1
Okul Yöneticisi	Görevlerin yerine getirilmemesinde disiplin uygulamaları	Sözlü uyarı-hatırlatma	13
		Yasal yaptırım	0

Bürokratik yaklaşım üzerine konuşulurken öğretmenlere bugüne kadar çalıştıkları okul yöneticilerinin, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmediğinde nasıl bir uygulama yaptıkları sorulmuş ve öğretmenlerin hepsi çok benzer cevaplar vermişlerdir. Tablo 8, bu cevaplara göre okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirmeyen öğretmenlere genellikle hatırlatma ve uyarma yoluyla işleri tamamlatma yoluna gittiklerini ortaya koymaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece birisi bir öğretmene yasal işlem yapıldığına ve görev yerinin değiştirildiğine tanık olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ8 şunu ifade etmiştir “Öğretmen sürekli aynı davranışı tekrar ediyor, dışarıdan milli eğitimden müfettişler falan gelmişti. O öğretmenle ilgili soruşturma açılmıştı en son kötü bir okula görevlendirme verip gönderdiler. Öyle bir örnekle karşılaşmıştım”

Okul yöneticilerine de öğretmenler görevlerini yerine getirmediğinde ne gibi uygulamalar yaptıkları sorulduğunda tamamı öncelikle hatırlatma yaptıklarını alışkanlık haline getirenleri uyardıklarını belirtmişlerdir. Görüşülen okul yöneticilerinden farklı olarak 11-15 yıllık kıdemi olan EY4 hatırlatma yapmasına

rağmen işlerin yapılmaması durumunda öğretmenlerle tartıştığını şöyle belirtmektedir: *“İş yapmak istemeyen öğretmen arkadaşlarla genelde tartışıyorum. Yani belki yanlış ama bilmiyorum ben o kadar profesyonelleşemedim. Yani bana çelme taktığını düşündüğüm için kavga ediyoruz zaten tartışıyoruz.”* 6-10 yıllık kıdemi olan EY9 ise hatırlatmaya rağmen işini aksatan öğretmenle tartışmaktan kaçınmayacağını şöyle ifade etmiştir: *“Verilen görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmelerini, bizlerin devleti temsil ettiğini unutmadan yapılacak iş ve işlemlerin kurum için gerekli olduğunu unutmamalarını istiyorum. Bu hususta karşılaştığım sorunlarda öğretmen ile bire bir görüşme yaparak yapılan davranışın sebebini öğrenip sorunu çözmeye odaklanırım, farklı durumlarda aynı şekilde bir tavır sergilenirse gerekli uyarıyı yapmaktan çekinmem.”*

Yöneticilerin hiçbir yasal yollara başvurmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 9: Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını azaltan unsurlara ilişkin görüşleri

Katılımcı	Tema	Alt tema	Frekans
Öğretmen	Okula bağlılığı azaltan unsurlar	Velilerin haksız tepkileri	5
		Kötü öğrenci profili	6
		İş arkadaşlarıyla uyumsuzluk	3
		Okul yöneticilerinin olumsuz tutumu	15
Okul Yöneticisi	Okula bağlılığı azaltan unsurlar	Öğretmenlerin olumsuz tutumu	9
		Velilerin haksız tepkileri	2
		Yönetici ekibiyle uyumsuzluk	2

Bu bölümde son olarak öğretmenlerin okula bağlılığını azaltan şeylerin neler olduğu sorulmuştur. Tablo 9’dan da anlaşılabacağı üzere öğretmenler buna velilerin yersiz tepkileri, öğrencilerin sorumsuzlukları, arkadaş ortamının iyi olmaması ve okul yönetiminin eşit davranmaması ve öğretmenlere olumsuz tutumu olmak üzere benzer cevaplar vermişlerdir. 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ15’in görüşleri şu şekildedir *“Okula olan bağlılığımı azaltan şeyler, eğer karar süreçlerine dahil edilmezsem okula olan bağlılığım azalır benim. Onun dışında ne bileyim, okul idaresi üst perdeden çok aşırı üst perdeden konuşup öğretmenleri sadece işte yönetilecek, güdülecek koyunlar olarak görürse bu benim okula bağlılığımı azaltır.”*

Ondan sonra, bir samimi bir ortam bir nasıl diyelim, sıcak şeylerin olmadığı bir ortam olursa hani bu da düşünebilir.” 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ5 “Okula bağlılığımı azaltan şeyler yani eşitlik olmaması, benimsenmemem, evet hani güven duygusunun oluşması gerekiyor...” şeklinde konuyla ilgili ne düşündüğünü dile getirmiştir. 11-15 yıllık kıdemi KÖ12 de kısaca “Çalışma ortamı öğrenci ve iş arkadaşı” demiştir. 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ13 ise okul idaresinin yargılayıcı tutumunun kendisini bu anlamda olumsuz etkilediğini belirtmiştir: “Okul idaresi aslında çok önemli. Yani çünkü okulda bir aile gibi de oluyorsunuz aslında bir anlamda. Okul idaresi sürekli yargılayıcı olursa eğer gerçekten rahatsız edici oluyor.” 1-5 yıllık kıdemi olan EÖ1 ise bunların tüm öğretmenlerin bu soruyla ilgili söylediklerini kısaca özetler gibi bir görüş bildirmiştir “Velilerin benim kadar öğrencileri önemsememesi, verdiğim çalışmaların yapılmaması, benimle benim gibi düşünen, eğitimi amaç edinen insanların azlığı, öğretmenliği sadece iş olarak görmesi, öğretmenliğin vicdani yükümlülüğünü göğüsleyecek insanların az olması, idarenin bu konuda çalışırken benim hevesimi kaçırarak ifadeler kullanması, planlama yaparken adil davranılmaması, işlerin sadece göstermelik olarak yapılması.”

Aynı soruyla ilgili okul yöneticilerinin cevapları ise özellikle öğretmenlerin olumsuz tutumları üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bölümde okul yöneticileri kısmen velilerle yaşadıkları olumsuzlukların okula bağlılıklarını azalttıklarını belirtirken öğrencilerle ilgili neredeyse hiçbir şey söylememişlerdir. 11-15 yıllık kıdemi olan EY1 konuyla ilgili olarak öğretmenleri hangi davranışlarının kendisinin okula olan bağlılığını azaltacağını şöyle dile getirmiştir: “İlk sıralara koyabilirim öğretmenleri açıkçası. Özellikle öğretmenlerin işine geldiği gibi davranmaları yani senden bir şey istediği zaman ya da ne bileyim bir iş yapılacağı zaman yönetmelikleri gösterip bu zorunlu senin yapman lazım deyip kendi işine gelmediğinde de yönetmelikleri pek kale almaması açıkçası.” 16-20 yıllık kıdemi olan EY10 ise yine öğretmenlerin yaptığı bazı şeylerin kendisini okuldan uzaklaştırdığını ifade ederken şöyle söylemiştir: “Yönetici olarak yapılan fedakârlıklara karşı öğretmenlerin ters cevaplar vermesi, ilgisiz alakasız olması, yönetimi destekleyici çalışmalar içinde olmaması, dedikodu vb öğretmen hareketleri okula olan bağımızı zayıflatıyor.” 26-30 yıllık kıdemi olan EY13 ise öğretmenlerle iletişim ile ilgili sorunlar yaşadığında okula olan bağlılığının azaldığını şöyle belirtmiştir: “bazen öğretmenlerin arasında

da problemli ve iletişime kapalı öğretmenler çıkabiliyor. Kazanmak için gayretlerimiz sonuç vermeyince üzüliyoruz.”

4.3. SEVGİ ZİHNİ VE BİLİNCİLİ UYUM TEMELLİ YÖNETİMSEL DİSİPLİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Bu bölümde öğretmenlere ve okul yöneticilerine kendilerini bir özne olarak hissettikleri durumlar ve bu temeldeki yönetsel disiplin anlayışları sorulmuştur. Tablo 10’da ilk olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendilerini özne olarak hissettikleri durumlar verilmiştir.

Tablo 10 :Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerini özne olarak hissettikleri durumlara ilişkin görüşleri

Katılımcı	Tema	Alt tema	Frekans
Öğretmenler	Özne olarak hissetme sebebi	Öğrenciye faydalı olma	9
		Okul yönetiminin fikirlerimi dinlemesi	7
		Arkadaş ortamının iyi olması	4
		Okul yönetiminin değer vermesi	10
Okul Yöneticileri	Özne olarak hissetme sebebi	Öğrenciye faydalı olma	5
		Öğretmenlerin değer vermesi	8
		Velilerin değer vermesi	4

Öğretmenler en çok okul yönetiminin davranışlarıyla ilgili durumlarda kendilerini önemli hissettiklerini, özne olarak hissettiklerini belirtmişlerdir. Burada en çok öne çıkanlar okul yönetiminin değer vermesi ve fikirlerinin okul yönetimi tarafından dinlenmesi ile öğrenciye faydalı olabildiklerini somut olarak görebilmeleri olmuştur. Bununla ilgili olarak 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ4 öğrencilerinin hazırladığı yarışmalarda başarılı olmasının kendisini önemli hissettirdiğini şöyle ifade etmiştir: “yapılan yarışmalarda vs.de getirdiğin öğrenci gruplarının başarılı olması, onların bir derece göstermesi” 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ7 ise öğrencilerin sınıf içi başarılarının ve akademik ilerlemelerine katkı yapabilmış olmanın onu mutlu ettiğini ve önemli hissettiğini şu sözlerle aktarmıştır: “Ben öğrencilerimin başarılarını gördüğüm zaman, hani benim sınıfımdan derece yapmış denemede derece yapmış ve İngilizcede ful çıkmış bir öğrencim olduğu zaman ben çok mutlu

oluyorum. Hani ben bu öğrenciye bir şeyler verebiliyorum gibi, verimli olabildiğimi düşündüğümde zaman ben kendimi güzel ve mutlu hissediyorum.”

Okul yönetiminin fikirlerine değer vermesinin kendisini önemli hissettirdiğini 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ6 “*açıkçası idare tarafından da önemsendim, fikrim hep alındı. Fikrimin alınması evet burada kilit nokta bu.*” diyerek aktarırken buna benzer bir görüşü 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ8 şöyle ifade etmiştir : “*Bir karar alınacaksa öğretmene ya da zümreyi toplayıp işte toplantı yapıp fikir alışverişinde bulunmak onlara danışmak hani diyelim bir deneme yapacağız hocam ama zamanı ne zaman yapalım hani yazılılardan önce mi yapalım sonra mı yapalım, konuları ne zaman bitirirsiniz, hani bunları bize danışarak yaptıkları zaman hani kendini değerli önemsenmiş hissediyorsun*”

Okul yönetiminin kendisine değer vermesinin önemli olduğunu ifade eden 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ14 “*Oradaki varlığınızın hissediliyor olması. Bazı idarecilerimiz böyle idarecilerimde oldu benim. Sabah sizi görüyor yüzünüze bile bakmıyor. Siz güneydın dediğiniz halde cevap vermiyor. Bu sizin oraya ait olduğunuzu o okulun bir parçası olarak işinize devam etmenizi engelleyen en büyük sebeplerden bir tanesi yani sizi yok sayıyor bir yerde ve bunu sık sık üst üste yaptığı zaman bunu kasıtlı yapmasa bile sadece size yapmasa bile bu kendisinin de size değer vermediğini ya da yaptığı işe değer vermediğini düşündürüyor size böyle bir iletişimsizliğin olduğu ortamda çalışma isteğiniz şevkiniz de azalabiliyor oraya olan aidiyetinizi de arttıracak yere azaltıyor.*” Konuyla ilgili olarak 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ9 yöneticilerin onu önemsemesi ve değer vermesi hakkında “*Yöneticilerin bizi desteklemesi, bizi önemsemesi etkiliyor yani yapmış olduğumuz faaliyetlerde, katılmış olduğumuz faaliyetlerde bize olan destekleri, arkamızda durmaları, sonuçtan ziyade sürece odaklanmaları, bunu karşılık beklemeden yapmaları bizi ciddi anlamda iyi hissettiriyor.*” demiştir.

Aynı soru okul yöneticilerine de yöneltilmiş öğrenci-veli ve öğretmenlerden değer görmek cevapların yoğun olduğu nokta olmuştur. Hem öğrenci hem öğretmen hem de veliden değer görme ile ilgili görüşlerde özellikle okul yöneticileri takdir görme, kendilerine teşekkür edilme vurgusu yapmışlardır. Konuyla ilgili olarak 21-25 yıllık kıdemi olan EY2 “*Ben yapmam gerekeni yaptığım zaman dönüt olarak veliden çevre halkından esnaftan herkesten bir tebrik teşekkür Allah razı olsun.*

Şunlar oldu bunlar oldu. Bu şekildeki işte okulun çevrenin değişimleri disiplin anlamı da değişiklikleri karşı taraftan veri olarak bana geliyorsa ben memnun kalıyorum” diyerek görüşlerini belirtmiştir. 25-30 yıllık kıdemi olan EY7 ise bir seminer için okulundan uzakta kaldığı bir dönemde okuluna geri döndüğünde gelen olumlu tepkilerin kendisine verilen değerin ne kadar önemli hissettirdiğini şöyle ifade etmiştir: *“Bir hafta yoktum... Cuma günü ziyarete gelmiştim. Biz kirazlı okulundaydık sonra arkadaşlarımızın çoğunun müdür bey hoş geldin, müdür bey hoş geldin, müdür bey nerelerdesin, müdür bey hayırdır falan diyenler oldu. Ben onlara söyledim, velilerden hele hele öğrenciler gelip müdürüm, müdürüm, müdürüm, müdürüm koridorlarda dışarlarda benim böyle bazı taktığım vardır, böyle fotoğraf falan çekinirim, bazen böyle onlarla top oynarım işte maç izler, boş durmaz böyle ortada yakar top varsa oynarım yani çocuklarla çocuk olmaya çalışıyorum. Bunu gördüm ve iyi ki dedim öğretmenim iyi ki idareciyim ve iyi ki hayallerimin gerçekleştiği bir okuldayım dedim.”* 11-15 yıllık kıdemi olan EY1 ise *“Yapılan işte teşekkür etmeleri ya da ne bileyim takdir etme durumlarında açıkçası durumunda bazen işlere daha sıkı sıkıya bağlandığımı hissediyorum. Öğretmenler eğer sürekli ne bileyim müşteri-satıcı ilişkisi içinde olduğu zaman insan soğuyor ama bir takdir teşekkür yapılan işin karşılığında belki zorunlu olarak yapmam gereken bir iş olsa dahi teşekkür takdir bekliyorsun.”* diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Tablo 11:Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sevgi zihni ve bilinçli uyum temelli disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri

Katılımcı	Tema	Alt tema	Frekans
Öğretmen	İnsancıl yaklaşımdan anlaşılan	Hoşgörü-Denge	7
		Zaaf	9
	İnsancıl yaklaşımın YD'ne katkısı	Kendiliğinden daha çok çalışma isteği	7
		Olumlu çalışma ortamı	9
Okul Yöneticisi	İnsancıl yaklaşımdan anlaşılan	Gerekli	10
		Zaaf	3
	İnsancıl yaklaşımın YD'ne katkısı	Kendiliğinden daha çok çalışma isteği	4
		Olumlu çalışma ortamı	4
		Çözüme katkı	3

Okul yöneticileri ve öğretmenlere disiplinde insancıl yaklaşımla ilgili görüşleri sorulduğunda öğretmenlerin görüşleri insancıl yaklaşımdan algıladıkları ve insancıl yaklaşımın yönetsel disipline katkısı olarak yoğunlaşmıştır. Görüşler Tablo 11’de gösterilmiştir. Burada dikkat çekici olan husus öğretmenlerin insancıl yaklaşımı olumlu bulmalarını söylemekle birlikte hep bir “ama” ekleme, belli bir dengesinin olması gerektiğini belirtme ihtiyacıdır. İnsancıl yaklaşım deyince azımsanmayacak sayıda öğretmen, insanlar bunu suistimal eder disiplinsizlik olur gibi ifadelerle bu yaklaşımın zaafları olduğunu belirtmiştir. Burada araştırılması gereken husus neden böyle düşündükleridir. İnsancıl yaklaşımın tam olarak ne olduğunun bilinmemesi mi? İnsan yetiştirme düzeni mi? Yoksa başka bir sebep mi?

Konuyla ilgili olarak 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ14 “*Bence burada bunun da sınırları önemli idareci buradaki insancıl yaklaşımını insancıl tarafını hiçbir zaman kaybetmemeli nihayetinde insanla birebir insanla çalıştığınız ortamda insancıl yaklaşımınızı hiçbir zaman kaybetmemeniz gerekir diye düşünüyorum. Hepimizim ortak aynı ihtiyaçları söz konusu olabiliyor bizim ihtiyacımız olan şeyin zaman zaman idarecilerin de olabiliyor onlarda aynı toleransı bekleyebiliyorlar idareci olarak bile. Dolayısıyla hiçbir zaman bence insancıl yaklaşımını kaybetmemeli ama bir idareci olarak o kurumu yönetirken ki sınırlarını da bence korumayı bilmeli bir idareci diye düşünüyorum. Eğer siz idarecinize güveniyorsanız okulda kurduğu sistemin işe yaradığını görüyorsanız insancıl olan tarafını da daha çok takdir ediyorsunuz ve bence bu suistimale dönüşmediği sürece hiçbir zaman insancıl yaklaşımın ben okulda sorun ve problem çıkardığını zannetmiyorum ama bunun sınırlarının iyi çizilmesi gerekiyor bunu da ancak yine idareci kendi tavır ve davranışlarıyla belirler diye düşünüyorum.*” diyerek görüşlerini dile getirirken, 11-15 yıllık kıdemi olan KÖ6 ise insancıl yaklaşımla disiplinli olmanın farklı şeyler olduğunu şöyle belirtmiştir: “*İnsancıl yaklaşımıyla disiplin farklı bir şey. Kuralcı bir insansa aynı zamanda o zaman başarı olur bence. Yani halden anlıyordur, insancıl yaklaşıyordur ama kuralları vardır. O zaman bence başarı yine gelir ama adamın kuralları yoktur ya da bayanın kuralları yoktur, çok iyi bir insandır ama otoritesi bozulduğu için bence haliyle başarısızlık gelir. Yani orada disiplin farklı bir şey, iyi bir insan olması farklı bir şey diye düşünüyorum. İyi bir insan olduğu için okul işleri biraz daha rahat yürüyebilir. Nedir evrak işlerini falan getirir, görevini falan yapar ama okul disiplninde o zaman farklı bir şey olduğu için sanki farklı*

şeyler gibi geldi bana. Farklı olduğunu düşünüyorum.” 11-15 yıllık kıdemi olan EÖ3 “Sonuçta biz öğretmen de olsak insanız, hümanist olması lazım. Burada şimdi dediğim gibi öğrencilere karşı ilk başlarda şunu yapıyorum gülmüyorum şu bu falan. Gülünce başıma çıkıyorlar. İdarecilerin de açıkçası bizim hakkımızda böyle düşündüklerini farz ediyorum. Ne demek istiyorum? Şu ben iyi yaklaşırsam, gülersem, sıcakkanlı olursam, insancıl davranırsam öğretmenler tepeme çıkar işte veliler tepeme çıkar, şımarırlar falan diye düşünüyor olabilirler ama öğretmen kendisi iyi niyetli olması lazım... Müdürün veya müdür yardımcısının öğretmene sıcakkanlı, güzelce, insanca, babaca davranması gerekiyor ama burada öğretmenin de iyi niyetli bir şekilde yaklaşıp aynı şekilde ne yapması lazım, cevap vermesi gerekiyor. Şıarmaması lazım veya bunu bu iyi niyeti kötü kullanmaması lazım”

İnsancıl yaklaşımın yönetsel disipline katkısı olarak öğretmenlerin en çok belirttikleri cevaplar olumlu çalışma ortamı ve bununla bağlantılı olarak kendiliğinden daha fazla çalışma isteği oluşturmastır. Bununla ilgili olarak 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ5 kendiliğinden yardımcı olmak istemesini şöyle örneklemiştir: *“İnsancıl yaklaştığında bir görev verdiklerinde sen yapıcı oluyorsun yani hani bir görev verildiğinde sen de yapıcı davranıyorsun hani, bana mesela ekstradan bir görev verseler böyle bir durumda tabi hocam ben bunu yaparım yardımcı olurum derim yani”* 6-10 yıllık kıdemi olan KÖ8 de insancıl yaklaşıma sahip okul yöneticisinin sevildiğini böyle bir ortamda severek çalışıldığını şöyle belirtmiştir: *“böyle idareciyi seviyorlar, onun güvenini kaybetmemek için, hani korkuyla yapılan eğitimi ben çok sağlıklı bulmuyorum. Hani korkudan ziyade sevgi güvene dayalı olunca daha iyi oluyor sanki. Hani işte idarecilerimizin güvenini sarsmayalım hani bize güvenleri var o sanki daha iyi gibi. Severek gidiyorsun sınıfa”*

Okul yöneticileri insancıl yaklaşımla ilgili olarak öğretmenlerden farklı olarak hoşgörü-denge vurgusu değil yönetsel disiplinde olması gereken bir olgu vurgusu yapmışlardır. Ayrıca öğretmenlerden insancıl yaklaşımı zaaf olarak görenlerin sayısı yöneticilerin bu yaklaşımı zaaf olarak görenlerin sayısından fazla olmuştur.

Yöneticilerden 6-10 yıllık kıdemi olan EY9 konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“İnsancıl yaklaşım olmazsa olmaz. Bir kurumda öğretmen mutlu değilse hiç kimse mutlu değildir ve verim alınamaz”* 11-15 yıllık kıdemi olan EY3

ise insancıl yaklaşımın gerekliliğini şöyle söylemektedir: “İşleri daha pratik yapabilmek adına bir kere hümanizmin olması lazım.”

Okul yöneticileri insancıl yaklaşımın yönetsel disipline katkısını ise öğretmenlerde kendiliğinden çalışma isteği oluşturma, olumlu çalışma ortamı ve çözüme katkı olarak belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak 1-6 yıllık kıdemi olan EY5 şunları söylemiştir: “Her zaman insani olarak bir iletişim kurma düşüncem var. Öyle de yapıyorum. %90 başarılı olduğumu düşünüyorum. Yani bu durumun çünkü insanlar sizin hakikaten iyi bir şey yapmaya çalıştığınızı hissettiği anda tavırları hareketleri konuşmaları bakışları değişiyor. Şu mesajı hissedebiliyorsunuz. Haaaa hocamız hakikaten samimi duygularla hareket ediyor ve çocukların yararına ya da bu okulun yararına bir şeyler yapmaya çalışıyor mesajını aldıkları anda bakış açıları değişiyor. Bunu sizde hissediyorsunuz bunu hissettiğiniz zamanda zaten aslında birçok şey başarmış oluyorsunuz.” 21-25 yıllık kıdemi olan EY11 çözüme katkısı olduğunu belirtmiştir “İnsancıl yaklaşımlar çözüme olumlu katkılar sağlar.” 11-15 yıllık kıdemi olan EY3 ise öğretmenlerin kendiliğinden çalışma isteğinin olduğunu gözlemlediğini hatta bu yaklaşımın öğrencide de görüldüğünü şöyle dile getirmiştir: “İnsancıl bir yaklaşımın eğitimin içeriğinde her boyut için buna işte öğretmeni de öğrencisi de velisi de belediyesi de ilçesi de hepsi dâhildir. Burada öğrencilerin bu insancıl davranıştan büyük kar elde ettiklerini düşünüyorum çünkü en çok artışı katkısı onlara olur. İnsancıl olmak öğretmenler üzerinde de etkili kişi karşısında ona değer veren birini gördüğü zaman iş yapmayan tembel bir insan bile ya bu hocamız çok iyi değer verilen kıymetli insancıl yaklaşıyor onun verdiği görevi de sorumluluğu yaparım. Öğrencide aynı şeyi düşünüyor mesela.”

Tablo 12: Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını artıran unsurlara ilişkin görüşleri

Katılımcı	Tema	Alt tema	Frekans
Öğretmen	Okula bağlılığı artıran unsurlar	Öğrenci profilinin iyi olması	11
		İş arkadaşlarıyla uyum	8
		Okul yöneticilerinin olumlu yaklaşımları	10
		Velilerle olumlu bağ kurmak	2
		Okulun fiziksel imkanları	2
Okul Yöneticisi	Okula bağlılığı artıran unsurlar	Öğretmenlerin olumlu yaklaşımları	10
		Öğrenci profili	4

Ekip arkadaşlarıyla uyum	3
Okulun fiziksel imkanları	2

Öğretmenlere ve okul yöneticilerine ayrıca okula olan bağlılıklarını artıran unsurlar da sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 12’de özetlenmiştir. Burada okula olan bağlılığı azaltan unsurlardan farklı olarak veliler daha az yer tutarken öğrenci profili ve okul yöneticilerinin olumlu yaklaşımları öne çıkmıştır. Konuyla ilgili olarak 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ11 öğrencilerin ve okul yönetiminin okula bağlılığını artırdığını şu sözlerle dile getirmiştir: *“Motivesi yüksek çalışma azmi yüksek başarı isteyen hani bilgi isteyen öğrencilerin olması, tabi ki bununla birlikte idarenin de insani yaklaşımları motivemi artırır”* 16-20 yıllık kıdemi olan KÖ13 okul yönetiminin fikirlerini önemsemesi ve yapmak istediği işlerde destekleyici olmasının okula olan bağlılığını artırdığını şunları söyleyerek belirtmiştir *“fikirlerimin önemsenmesi tabii ki okula olan bağlılığı artırır tabii, bunlar. İdarecilerin fikirlerimizi önemsemesi. Bir de çalışmalarımıza destek vermeleri de çok önemli.”* 6-10 yıllık kıdemi olan EÖ2 öğrenci profilini şu sözleriyle öne çıkarmıştır: *“Okula olan bağlılığı artırarak en büyük etken öğrenci profili, öğrencilerin hedefleri, öğrencilerin günlük, haftalık hedeflerim olabilir; bunlara ulaşma seviyem. Bu bahsettiğim anlatımla öğrenciye ne kadar çok faydalı olduğumu görürsem, gözlemlersem bir şekilde o kadar çok bağlanıyorum.”*

Okul yöneticilerine de okula bağlılıklarını nelerin artırdığı sorulduğunda öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarının bunda önemli etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak öğrenci profilinin iyi olması, yönetimdeki ekip arkadaşlarıyla uyum ve okulun fiziksel imkanları da öne çıkmıştır. Konuyla ilgili olarak 11-15 yıllık kıdemi olan EY1 şunları söylemiştir: *“Tabi birkaç faktör var. İdareci arkadaşlarımla aramdaki uyum samimiyet ve iş yapma birlikteliği. Öğretmenlerle aramdaki iletişim öğretmenlerle ne bileyim ilişkilerin belli bir seviyeli bir ilişkin varsa ne bileyim ve böyle gereksiz tartışmalardan uzak durup sadece ve sadece işe odaklananlarla iş yaptığında öğretmenlerinde sana o tür geldiğini doğal olarak öğretmenlerle ikili ilişkilerindeki sıcaklık seni buraya bağlıyor.”* 26-30 yıllık kıdemi olan EY13 öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarının okula olan bağlılığını artırdığını şöyle belirtmiştir: *“Öğretmenlerin yönetimle ortak hareket etmeleri, görevlerini zamanında yerine getirmeleri, saygı ve hoşgörünün hakim olduğu davranışların*

sergilenmesi, öğretmenlerin verimli ve üretken olmaları.” 11-15 yıllık kıdemi olan KY6 “öğrenci profilinin başarılı olmasının kendisini olumlu etkilediğini şöyle belirtmiştir: “Mesela gerek ders açısından okul birincileri belirliyoruz, gerek sosyal açıdan da bu şekilde mesela spor alanında, edebiyat alanında, resim alanında yarışmalara, etkinliklere katılan öğrencilerimiz oluyor, onların tabi ki başarı oranını görmek de bizi gururlandırıyor hocam, mutlu ediyor, sevindiriyor.”

Öğretmenlere ve okul yöneticilerine son olarak iyi bir yönetim anlayışı ile ilgili görüşlerini akıllarına gelen hangi birkaç kelimeyle ifade edebilecekleri sorulmuş ve alınan cevaplardan en çok öne çıkanlar Tablo 13’de gösterilmiştir:

Tablo 13:Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iyi bir okul yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri

Katılımcı	Tema	Alt tema	Frekans
Öğretmen	İyi bir yönetsel disiplin anlayışı	Adalet-Eşitlik	9
		Esneklik-Hoşgörü	7
		İnsancıl	4
		Disiplin	8
Okul Yöneticisi	İyi bir yönetsel disiplin anlayışı	İnsancıl	7
		Disiplin	6
		Yardımlaşma	3
		Saygı	3

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin en iyi yönetimin adil-eşit ve disiplinli olmasını ön plana çıkarmaktadır. Okul yöneticileri ise en iyi yönetimin insancıl ve disiplinli olmasını öne çıkarmıştır. Buradan hareketle en iyi yönetimde her iki paydaşın en çok ifade ettiği kavram disiplin olmuştur. Dolayısıyla hem öğretmenler hem de okul yöneticileri iyi bir yönetimde olması gereken en önemli özelliğin disiplinli yönetim olması gerektiğidir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Bu araştırmada yönetimsel disiplin olgusu öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri ışığında betimlenmeye çalışılmıştır. İlk olarak yönetimsel disiplin olgusuyla ve bununla alakalı karşılıklı yaşanan durumlara ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler yönetimsel disiplin tanımı deyince çoğunlukla kurallı ve ilkeli olmayı ifade ederken okul yöneticileri de çoğunlukla disiplin ve düzen kavramlarını tanımlarında kullandıklarından birbirinden çok uzak algıda olmadıkları görülmüştür. Benzer şekilde Turan ve Bektaş (2019) ideal okul müdürü nitelikleri araştırmasında ideal yönetici niteliği olarak ilkeleri açık olma özelliğinin öne çıkanlar arasında olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgunun araştırmadaki kurallı ve ilkeli olma, disiplin ve düzen kavramları ile örtüştüğü söylenebilir.

Yönetimsel disiplin bağlamında iki tarafın birbiriyle yaşadıkları sorunlar ve birbirlerinden beklentileri ise farklılık göstermektedir. Öğretmenler yöneticilerinden öğretmenler arası adil ve eşit olmalarını beklerken buna paralel olarak kişiye göre farklı davranmalarından rahatsızlık duymaktadırlar. Okul yöneticileri ise öğretmenlerden sorumluluklarını kendiliklerinden yerine getirmelerini ve okul yönetimine destek olmalarını beklerken öğretmenlerle yaşadıkları sorunları da öğretmenlerin sorumluluklarını kendiliklerinden yerine getirmemeleri ve işten kaçmaları olarak ifade etmişlerdir. Bu durum iki tarafın birbirine empatiyle yaklaşamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın bu bulgusunu Ekinci, Bindak ve Yıldırım (2012) çalışması da desteklemektedir. Buna göre okul yöneticileri mesleki sorunlara öğretmenlerin bakış açısıyla bakamamaktadır. Özdemir, Karadağ ve Kılınç (2013)'de benzer şekilde okul müdürlerinin karşı tarafı dinleyerek anlamaktan çok, bir problem varmış gibi yaklaştıklarını ve karşı tarafı yeteri kadar anlamaya çalışmadıklarını ifade etmektedir.

Araştırmada bir diğer soru ise genel olarak insanı nesneleştiren mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımlarıyla ilgili görüşlerdir. Bu bağlamda hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin yönetimsel disiplin algısında gerek Taylor'un araştırmada geçen bilimsel ilkelerinden gerek bürokrasiden mutlaka yararlanılması gerektiği, yararlanılmadığında kaos oluşacağı ve işlerin aksayacağı ortak görüş olarak

vurgulanmıştır. Ayrıca ne öğretmenler ne de okul yöneticileri bunların olmadığı bir yönetsel disiplin önerisi sunamamışlardır. Dolayısıyla her ne kadar bu iki unsur insanı nesneleştirse de alternatifleri oluşturulana kadar kullanılmaya devam edilmesinin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Balıkçı ve Aypay (2018)'de günlük olarak yapılan işlerde bürokrasinin okul yöneticilerinin önemli ölçüde zamanını almasına ve dönem dönem bu işlerin yoğunluğunun artmasına rağmen eğitim-öğretimi temel alacak bir yapıya da ihtiyaç duymaktadırlar şeklinde bir sonuç ortaya koymuştur.

Araştırmada son olarak bilinçli uyum temelli yönetsel disiplin yaklaşımları ile ilgili alınan görüşlerde hem okul yöneticileri hem de öğretmenler kendilerini okulda iki tarafın birbirine değer verdiği durumda önemli hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yönetimde insancıl yaklaşımın önemli olduğu ve bu durumun kendiliğinden çalışma isteği uyandırdığını belirtmişlerdir fakat özellikle öğretmenler yönetsel disiplinde insancıl yaklaşımın zaaf olabileceğini okul yöneticilerinin bunun dengesini iyi ayarlaması gerektiğini aksi takdirde okul yönetiminde zayıflık olacağını ve bu durumun okulda hoş olmayan durumlar ortaya çıkaracağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Erdoğan (2006)'nın araştırmasının sonucu olarak “ideal okul yöneticisinin hem göreve hem de insana azami olarak değer vermesidir” şeklinde tanımlanmıştır. Bu durumun hem performansı artıracak hem de çalışma isteğini artıracak belirtilmiştir. Bunu sağlamak için ise okul yöneticilerinin astlarının katılımını sağlaması ve görüşlerine önem vermesi gerektiği bununla bağlantılı olarak astların işleri severek yapacağı ifade edilmiştir.

Araştırmanın iki ve üçüncü alt amacında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okula olan bağlılığını azaltan ve artıran etkenlerin neler olduğu da sorularak yönetsel disiplin bağlamında bu unsurların neler olduğu da anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda her iki taraf da en çok birbirlerinin birbirlerine karşı olumlu ve olumsuz tutumlarının bu konuda en önemli etken olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum örgüte bağlılık türlerinden duygusal bağlılıkla açıklanabilir çünkü duygusal bağlılık öncülleri arasında yöneticinin tutumu ve işgörenler uyumu yer almakta olup örgütlerin en çok tercih ettiği bağlılık türüdür. Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010)'un araştırması da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Öğretmenler en çok duygusal bağlılık göstermektedirler ve bu en çok tercih edilen

bağlılık türüdür (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010). Duygusal bağlılıktaki en önemli faktörler arasında bireye önem, işbirliğine açıklık, eşitlik gibi okul yöneticilerinin doğrudan okulda doğrudan düzenleyebileceği etkenler olduğu ortadadır. Dolayısıyla okulda daha olumlu bir atmosfer yaratmak için okul yöneticileri daha fazla çaba harcamalıdır denilebilir.

5.2.SONUÇ

Araştırmanın genel amacı; mekanik itaat ve bilinçli uyum temelli yönetsel disiplini öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri ışığında betimlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak varılan ara sonuçlar şunlardır:

1-) Yönetsel disiplin tanımı vurguladıkları kavramlar birbirine uzak kavramlar olmadığından öğretmenler ve okul yöneticileri arasında farklılık göstermemektedir denilebilir. Buna göre öğretmenler kurallı ve ilkeli olma vurgusu yaparken okul yöneticileri disiplin ve düzen kavramlarını vurgulamışlardır. (Bknz Tablo 3).

2-) Mekanik itaat temelli yönetsel disiplin anlayışı hem öğretmenler hem de okul yöneticilerince kısmen insanı nesneleştiren bir unsur olarak görülmektedir (Bknz Tablo 4).

3-) Mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımları kısmen nesneleştiren bir unsur olarak görülmekle birlikte hem okul yöneticileri hem de öğretmenler başka bir alternatif olmadığını düşünmektedirler (Bknz Tablo 5).

4-) Mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımlarının kullanılmadığı durumlarda kaos ve işlerin aksayacağı öngörüldüğü için bu yaklaşımlar gerekli görülmektedir. (Bknz Tablo 6). Bu sonuca göre mevcut sistem içerisinde mekanik itaat temelli disiplin anlayışlardan vazgeçmek mümkün değildir.

5-) Okul yöneticileri ve öğretmenler mekanik itaat disiplin temelli yaklaşımların dışında farklı bir yönetim anlayışı önerememektedirler (Bknz Tablo 7). Başka bir alternatif sunamama durumu hem iki tarafında mevcut eğitim sisteminin ürünleri olmanın sonucunda nesneleşmiş olmanın farkında olmayarak

makinalaştığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Başka bir bakış açısıyla aynı sonuç gerçekten daha iyi bir yönetsel disiplin anlayışının olmadıklarının farkında oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

6-) Mekanik itaat temelli disiplin uygulamalarıyla ilgili olarak hem okul yöneticileri hem de öğretmenler, okul yöneticilerinin uyguladıkları yaptırımlarda bu disiplin yaklaşımlarının öngördükleri yolları tercih etmedikleri; daha çok hatırlatma ve uyarı şeklinde çözüm yöntemleri aradıkları görülmektedir (Bknz Tablo 8). Bu sonuca göre okul yöneticilerinin yaptırımları uygulama konusunda esnek ve hoşgörülü davrandığı konusunda fikir birliği olduğu görülmektedir.

7-) Bilinçli uyum temelli yönetsel disiplin anlayışında okul yöneticileri öğretmenlere insancıl yaklaşıtlarını, bu yaklaşımın olmazsa olmaz olduğunu söylerken öğretmenlerde insancıl yaklaşımın özne olarak hissettirdiğı görülmektedir (Bknz Tablo 10).

8-) Öğretmenler bilinçli uyum temelli disiplin yaklaşımını tercih etmektedirler ancak bunun aynı zamanda zaaf olarak da gördüklerinden okul yöneticilerinin bu konuda dengeli bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğı söylenebilir (Bknz Tablo 11). Özellikle öğretmenlerin insancıl yaklaşımda zaaf görmeleri şaşırtıcıdır. Burada öğretmenlerin aslında kendilerini X teorisindeki tanımlamaya yakın algıladıkları ya da insancıl yaklaşımın ile serbest bırakan lider modeli ile kavram kargaşası yaşadıkları söylenebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin algısında insancıl yaklaşım ile disiplinli-ilkeli olmak bir arada bulunmamaktadır denilebilir.

9-) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okula bağlılığını artıran ya da azaltan etkenler arasında en çok öne çıkanın bu iki tarafın birbirleriyle olan etkileşimi olduğu görülmüştür. Bu durum yönetsel disiplin anlayışının önemini ortaya koymaktadır çünkü okul yöneticilerinin disiplin anlayışı öğretmenleri okuldan uzaklaştırmakta ya da okula bağlamaktadır. Öte yandan öğretmenlerin de tutumları okul yöneticilerini okula olan bağlılığını azaltmakta ya da artırmaktadır. Karşılıklı etkileşimin olumsuz olması okuldaki çalışma ortamına olumsuz etkileyecek ve çeşitli sorunların ortasına çıkmasına neden olacaktır (Bknz Tablo 9-12).

10-) Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler iyi bir okul yönetimini birkaç kelime ile tarif etmişlerdir. Buna göre öne çıkan kelimeler her iki tarafta disiplin ve

insancıl yönetim olurken öğretmenler ayrıca yöneticilerden farklı olarak çoğunlukla adalet-eşitlik ve esneklik-hoşgörüye vurgu yapmışlardır (Bknz Tablo 13). Bu sonuç, iyi bir yönetim anlayışı için hem mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımları hem de bilinçli uyum temelli disiplin yaklaşımlarının birlikte kullanılmasının doğru yaklaşım olacağını göstermektedir denilebilir.

Kısaca insanların bir arada etkileşimde bulunduğu okullarda yönetim birlikte yaşamayı kolaylaştırmak için gereklidir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerde yönetim kavramı içinde olan okulun vazgeçilmez iki unsurudur. Her iki tarafın yönetsel disiplinde birbirinden beklentileri ve yaşadıkları sorunlar vardır. Bu beklentiler ve sorunlar empati ve iyi iletişim ile çözüme kavuşturulabilecek şeylerdir. Her iki taraf mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımlarının belli bir dengede olması koşuluyla mutlaka ihtiyaç duyulduğunu dile getirmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin yönetsel disiplindeki insancıl yaklaşımları öğretmenleri olumlu etkilemekte, çalışmalarında kendiliğindenlik sağlamaktadır fakat öğretmenlere göre bu durum aynı zamanda bir zaaf olarak algılanmakta ve suistimale açık bir durum ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticileri de öğretmenlerin kendilerine değer vermelerini önemsemekte ve çalışma isteğini artırdığını ifade etmektedir. Son olarak yönetsel disiplin iki taraf tam manasıyla bir bütün olduğunda sağlanabilecektir. Dolayısıyla hem okul yöneticileri hem de öğretmenler bu bilinçle hareket ederek daha başarılı olabilirler.

Sonuç olarak ‘‘Nesneler sahte mekanik itaat varlıkları, öznelere ise sahici bilinçli uyum varlıklarıdır. Bu bakımdan yönetsel disiplin bağlamında mekanik itaat, insanı nesneleştiren ve yönetsel ilişkiyi hem yöneten hem de yönetilen açısından zehirleyen yarım gönüllülüğe dayalı sahte bütünleşme çabası ve aşılması bir eğretilerdir. Çünkü insan doğasıyla örtüşen yönetsel disiplin, tam gönüllülük temelinde sahici bütünleşme anlamındaki bilinçli uyumda ifadesini bulmaktadır. Şaşırtıcı olan husus, güncel eğitim yönetimi literatürü ve uygulamalarında gereklilik/zorunluluk temelli mekanik itaatin olağan bir yaklaşım halinde kanıksanmış olması, kendiliğindenlik temelli bilinçli uyumun ise erişilmesi mümkün olmayan ütöpik /romantik bir tasavvur olarak dil ucuyla geçirtiliyor olmasıdır. Bu durum eşya ile insan yönetimini aynılaştırma ve insanı araçsallaştırma şiddetinin tipik bir tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır.’’ (Kaynak Kişi, Prof. Dr. Hasan

5.3.ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmacılara ve uygulamacılara önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara öneriler

1-) Aynı araştırma ilkokul ve lise kademelerinde de yapılarak bu kademelerdeki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri elde edilerek kademeler arasındaki farklılıklar veya benzerlikler ortaya konabilir.

2-) Aynı araştırma üniversitelerde de uygulanabilir. Böylece eğitim seviyesinin artmasının ve üniversitelerdeki yönetim sisteminin bazı farklılıklar göstermesinin yönetsel disiplinin tanımında ve yönetsel disiplin yaklaşımına bakış açılarında ne gibi farklılıklar ya da benzerlikler ortaya çıkaracağı incelenebilir.

3-) Araştırma kamu ortaokulları temel alınarak yapılmıştır. Aynı araştırma özel okullarda da yapılabilir. Ayrıca hem kamu hem özel okullar şeklinde karşılaştırmalı olarak da yapılabilir.

4-) Benzer bir araştırma Milli Eğitim Bakanlığı hiyerarşisinin daha üst kademelerinde de yapılabilir. (Örneğin ilçe milli eğitim müdürleri ve okul müdürleri üzerine.)

5-) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mevcut sistem içerisinde mekanik itaat temelli disiplin yaklaşımlarına alternatif önerememelerinin sebepleri araştırılabilir.

Uygulamacılara öneriler

1-) Öğretmenler okul yöneticilerinin kişiden kişiye farklı yaklaşımlarda bulunmalarından özellikle adalet ve eşitlik bağlamında rahatsız olmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileri birlikte çalıştıkları öğretmenlere davranırken adalet ve eşitliği göz önünde bulundurarak hareket etmelidirler.

2-) Hem öğretmenler hem okul yöneticileri kendilerini önemli hissettiren okula olan bağlılıklarını artıran şeyin özellikle değer görme takdir edilme olduğunu belirtmişler. Bu bağlamda;

a-) Özellikle okul yönetimleri birlikte çalıştıkları öğretmenleri gerek sözel olarak gerek kendi geliştirdikleri okul içi ödüllendirme ile verdikleri değeri somut olarak göstermelidirler. Ayrıca üst makamlara öğretmenler için gerekli takdir teklifleri yazısı yazmaktan kaçınmamaları faydalı olacaktır.

b-) Her iki tarafa da özellikle örgüt içi iletişim becerileri ve empati konusunda hizmet içi seminerler verilmelidir.

c-) Her iki paydaşın karşılıklı olarak sorunlarını anlatabilecekleri, birbirleriyle yaşadıkları sorunların nelerden kaynaklandığını konuşabilecekleri, konuyla ilgili deneyimlerini paylaşabilecekleri informal ortamlar oluşturulması için gerek okul içi gerek okul dışı zaman bırakılmalıdır. Bu, okul içinde okul yöneticileri tarafından uygun görülen zamanlarda organize edilebilir. Okul dışında ise seminer dönemlerinde merkezi seminer planlamaları yerine okul tabanlı veya ilçe tabanlı seminer programlamalarıyla bir gün olacak şekilde planlanabilir.

3-) Hem öğretmenler hem okul yöneticileri bürokrasinin yönetsel disiplinde gerekli olduğunu ancak esneklik ve hoşgörüyü de içinde barındırmalı şeklinde görüşlerini ifade ettiklerinden okul yöneticilerinin yönetim anlayışlarını bunu dikkate alarak dengeli bir anlayışı belirlemeleri, olumlu bir çalışma ortamı sağlama açısından önemli görünmektedir.

4-) İyi bir yönetsel disiplin anlayışının çağrıştırdığı kelimeler öğretmenlerin gözünden ve yöneticilerin gözünden ifade edilmiş olup tablo halinde verilmiştir. Bu tablo, okul yöneticilerine yönetim anlayışlarını düzenleme konusunda fikir verebilir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş. , Üstün, A . (2010). İsveç Eğitim Sisteminin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 0 (17) , 146-173 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2770/37024> erişim tarihi: 30.05.2020
- Akçakaya, M. (2016a). Bürokrasi Kuramları Ve Türk Kamu Yönetiminde Bürokratik Sorunlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 18(3). 669-694.
- Akçakaya, M. (2016b). Weber'in Bürokrasi Kuramının Bugünü ve Geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Özel Sayı. 275-295.
- Afsaneh, N. (2009). *The Art and Science of Leadership*. USA: Prentice Hall.
- Akbaş, T. (2011). Algılanan Kişi-Örgüt Uyumunun Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Görgül Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 9 (1).
- Akgündüz, H. (1996). *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi: Amaç-Yapı-İşleyiş*. İstanbul: Ulusal
- Akgündüz, H. (2013). *Hurafe ve Gerçek İkileminde Eğitim*. İstanbul: Hayat Akademi.
- Akgündüz, H. (2019). *Eğitime Kuramsal ve Tarihsel Yaklaşımlar*. Basılmamış Ders Notları.
- Aksan, G. Çelik, Ö. (2011). Gerilim ve Uzlaşma: Demokrasi Ekseninde Bürokrasi ve Siyaset İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 25. 1-10.
- Aksu, A. (2008). Kriz Yönetimi Ve Vizyoner Liderlik. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2435-2450
- Aksu,A.(2009).İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. *Eğitim ve Bilim Education and Science* 34 (153).
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: PegemAkademi
- Alkan, A. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Danimarka Eğitim Sistemi. ed. Ali Balcı. (s. 121-136). Ankara: PegemAkademi.
- Allen, Natalie J. ve Meyer John P. (1990). “The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization”, *Journal of Occupational Psychology*, (63). 1-18.

Allen, Natalie J. ve Meyer John P. (1991). “Organizational Socialization Tactics: A Longitudinal Analysis of Links to Newcomers’ Commitment and Role Orientation”, *Academy of Management Journal*, 33(4). 847-858.

Arastaman, G., Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*. 15 (1). 37-75.

Arıkan, S. (2001). Otoriter ve Demokratik liderlik Tarzları Açısından Atatürk'ün Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (1). 231-257.

Arslan, H. (2014). Okul İşletmesinin Yönetimi. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ed:Ruhi Sarpkaya.(s. 337-362). Ankara: Anı

Asunakutlu, T., Coşkun, B. (2005). Frederick Winslow Taylor ve Fizyolojik Örgüt Kuramı. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 157-176.

Atak, M., Atik, İ. (2007). Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi Hava Kuvvetleri Komutanlığı Sürekli Eğitim Modeli Örneği. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*. 3 (1). 63-70.

Aydın, V. (2003). Türk Yönetim Tarihi Açısından Vakıf Sistemi ve Eğitim Yönetimine Katkısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*. 3 (1). 313-338.

Aytaç, K. (2018). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Doğubatı

Aytaçlı, B. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. (s.37-62). Ed: Adil Türkoğlu. Ankara: Anı

Aytürk, N. (2007), *Yönetim Sanatı*. Ankara: Nobel Yayınları

Bağdatlı Çam, F. (2016). Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkışı ve Antik Yunan Eğitim Anlayışının Temelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2). 629-643.

Bakan, İ., Büyükmeşe, T. (2010). Liderlik “Türleri” Ve “Güç Kaynakları”na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *KMÜ Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12 (19): 73-84.

Balay, R. (2000), *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel

Balıkçı, A., Aypay, A. (2018). Okul Müdürlerinin Bürokrasi Gündelik Hayat Etkileşimi. *Turkish Studies Social Sciences*.. 13 (10). 787-811.

Baloğlu, N., Bulut, M. (2015). Aile Liderliği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. & (18).

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Derg.*,7(1), 231-274

Basım, N., Şeşen, H., Meydan, H. (2009). Öğrenen Örgüt Algısının Örgüt İçi Girişimciliğe Etkisi: Kamuda Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 64 (3). 28-44.

Bass, B.M. (1990a). *Bass & Stogdill' s Handbook of Leadership, Theory, Research & Managerial Applications*. The Free Press.

Bass, B.M. (1990b). "From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision". *Organizational Dynamics*, Winter, 18(3):19-31.

Bass, B.M.; Avolio, B.J. (1990). "Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond". *Journal of European Industrial Training*, 4(5):21-27.

Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9 (1). 23-28.

Bayram, L. (2006), Yönetimde Yeni Bir Paradigma: *Örgütsel Bağlılık*, *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.

Berber, A. (2016). 100 Yıl Öncesine Bir Yolculuk: "Genel ve Endüstriyel Yönetim" ve Fransa'da Fayolizm-Taylorizm Kutuplaşması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. 45 Özel Sayı. 118-132.

Beycioğlu, K. (2007). Z Kuramı Ve Okul Yönetimi Açısından Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*

Bolat, İ., Bolat, T. (2008). Otel İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11 (19).75-94

Bozkış, K., Gündüz, Y. (2018). Okul Müdürlerinin Liderliği ve Psikolojik Doğum Sıraları. *İlköğretim Online*. 17(3).1619-1630.

Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15 (57). 5-34.

Buluç, B. (2016). *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Geleneksel Liderlik Yaklaşımları* (s.42-68) ed. Nezahat Koşar. Ankara: PegemAkademi

- Budak, G. ve Budak G. (2004). *İşletme Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.
- Burns, J.M. (1978). *Ledership*. New York: Harper&Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara:Pegem
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim Yönetiminde Teori Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem
- Büyükkaragöz, S., Livatyalı H. (1994). İslamiyetten Önce Türk Eğitim Sistemi ve Öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (?). <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/1002> erişim tarihi: 28.05.2020
- Büyüköztürk, Ş vd. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Pegem
- Collins Cobuild Dictionary (1990).
- Çalık, T. (2003a). *Performans Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çalık, T . (2003b). İşgörenlerin Örgüte Uyum (Örgütsel Sosyalizasyon). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,1 (2) , 0-0 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26132/275250>
- Çalık, T. (2014).Yönetim Kuramları ve İnsan, S. Özdemir, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, (s. 54-72), Ankara: Pegem Akademi
- Çelik, V. (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Eğitim Yönetimi* 3 (4). 465-474
- Çelik, V. (1998). *Eğitimde Dönüşümsel Liderlik*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara:Pegem
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1), 73-112
- Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Çetin, N. G. ve Beceren, E., (2007). ‘Lider Kişilik: Gandhi’, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(5). 111-132.
- Çığır Dikyol, D. (2016). Antik Yunandan Bir Eğitim Modeli: *Sparta*. *Mediterranean Journal of Humanities*. 6(2). 189-207.

Çoruk, A. Akçay, C. (2012). Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 33. 81-94.

Çöl, G. (2004). İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi. *Journal of Industrial Relations and Human Resources*. 6.(2) 4–11.

Daft, R.L. (2000). *Management*. Orlando, Dryden Press

Davis, K. (1988). *İşletmede İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış*. Çev.: Kemal Tosun vd. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.

Demir, F. (2011). Bürokrasi-Demokrasi İlişkisi ve Bürokratların Seçilmişlerce Kontrolü Sorunu. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 18 (2). 63-84.

Demirel, F.(2012). Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25 (2). 507-530

Demirtaş, H. (2014). Okul Örgütü ve Yönetimi. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ed. Ruhi Sarpkaya. (89-139). Ankara: Anı

Doğan, İ (2012). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri: Kurumlar, Kişiler ve Söylemler*. Ankara: Nobel

Doğan S., Kılıç, S. (2007). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri Ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (29) .37-61.

Doğan, S. (2016). Eğitim Yönetiminde Liderlik: Çağdaş Liderlik Yaklaşımları (s.98-142) ed. Nezahat Koşar. Ankara: PegemAkademi

Dönmez, B. (2014). Okulda Personel ve Öğrenci Hizmetleri. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ed. Servet Özdemir. s.(231-267). Ankara:Pegem

Dunham, R. B., Grube, J. A., ve Castaneda M. B. (1994). Organizational Commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), 370-380.

Durna, U.ve Eren, V (2005). Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.

Durukan, H. (2006). Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderlik Rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kirehir Eitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 7(2). 277-286

Duyar, D. (2018). Fayol ve Gulick'ten Günümüze Yönetim Fonksiyonlarının Dönüşümü Üzerine Bir Değerlendirme. *Journal of Administrative and Local Studies*. 1 (2). 75-92.

Ekinci A, Bindak R, Yıldırım C (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına Empatik Yaklaşımlarının İkili KarşılaştırmalarMetodu İle İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3), 759-776

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı

Eraslan, L. (2006). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 1 (1)*. 168

Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık

Erdem, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ed:Ruhi Sarpkaya.(s. 33-88). Ankara: Anı

Erdoğan, İ. (2006). Okul Yöneticilerinin Genel Özellikleri Ve Yönetici Tutumlarıyla İlgili Bir Araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1. 103-118.

Erdoğan, İ. (2011). *Milli Eğitime Dair: Mülahazalar*. Ankara: Nobel.

Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları

Erdoğan, İ. (2015a). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem

Erdoğan, İ. (2015b). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sümer

Erdoğan, İ. (2017). *Gelenekten Geleceğe Eğitim Bilimi: Kuram ve Uygulama*. İstanbul: Sümer

Eren, E. (2016). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta

Eren, E.(2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta

Ergun, M. (2018). Selçuklular Döneminde Eğitim ve Bilim. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. 1(1) s.1-40

Erkuş, A., Günlü, E. (2008). Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9,(2), 187-209.

Fırat, N. (2006). Pozitivist Yaklaşımın Eğitim Yönetimi Alanına Yansıması ,Alana Getirdiği Katkı ve Sınırlılıklar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: 40-51

Fiedler, F.E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Gatto, J.T. (2018). *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı*. İstanbul: Edam

Göçer, G. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. (s.245-276). Ed: Adil Türkoğlu. Ankara: Anı

Gökçe, O , Şahin, A . (2002). 21. Türk Bürokrasisinin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2 (3) , 1-27. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susead/issue/28440/302952> erişim tarihi: 21.03.2020

Gül, H. (2003), “Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı ve Değerlendirmesi”, *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(1), 73-83.

Gül, İ. (2017). Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1370-1387

Güney, S. (2017). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Nobel

Güven, İ. (1998). Türkiye Selçuklularında Medreseler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31 (1) s.125-146.

Hali, S., Rencüzoğulları S. (2017). İslamiyet Öncesi Dönemde Türklerde Eğitim. 6(17). 21. *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. s. 425-437.

Harmancı, M. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi. ed. Ali Balcı. (s. 31-46). Ankara: PegemAkademi.

Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson D. (2001). *Management Of Organizational Behavior: Leading Human Resources*. Upper saddle river, NJ: Prentice Hall.

Howel, J.P., Costley, D.L. (2006). *Understanding Behaviors for Effective Leadership* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Hoy, W., Miskel, C. (2015). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çev.)Ankara: Nobel.

<https://www.seslisozluk.net/commitment-nedir-ne-demek/> erişim tarihi: 19.03.2020

<https://www.seslisozluk.net/leadership-nedir-ne-demek/> erişim tarihi: 19.03.2020

<https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/commitment> erişim tarihi: 19.03.2020

<https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/leadership> erişim tarihi: 19.03.2020

<http://www.zargan.com/tr/q/commitment-ceviri-nedir> erişim tarihi: 19.03.2020

<http://www.zargan.com/tr/q/leadership-ceviri-nedir> erişim tarihi: 19.03.2020

<https://imageshack.com/f/pohUk4gqp> erişim tarihi: 25.05.2020

<http://mu haz.org/alman ya-egitim-sistemi.html> erişim tarihi: 26.05.2020

<https://slideplayer.biz.tr/slide/9109383/> erişim tarihi: 26.05.2020

<https://slideplayer.biz.tr/slide/2607868/> erişim tarihi: 26.05.2020

https://www.researchgate.net/figure/fig2_319131434/download erişim tarihi: 26.05.2020

http://www.edufile.info/index.php?view=school_systems&topic=topic_general_infos&country=9 erişim tarihi: 26.05.2020

İlkım, N., Derin, N. (2018). Algılanan İş Güvencesizliği, İş Tatmini ve Birey-Örgüt Uyum Kavramları Arasındaki İlişkiler. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi. (The Journal of Social Economic Research)* 18 (36).

İbicioğlu, H. (2000). Örgütsel Bağlılıkta Paradigmatik Uyumun Yeri. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi. 15 (1). 13-22.*

İlğan, A. (2015). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi: Örgüt ve Yönetim Bilimine Giriş (s. 65-88) ed. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz. Ankara: PegemAkademi.

İnce, M., Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Kitapevi.

İpek, C. (2015). Yönetim Teorileri, H.B. Memduhoğlu, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, (s. 91-132), Ankara: Pegem Akademi

Kaban, Z. (1994). Genel Sistem Teorisi ve Siberetik. *Marmara İletişim Dergisi. (8).*

Kanter R.M., (1968), “Commitment and Social Organizations: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities” *American Sociological Review, Cilt:33, No:4, s.449-517.*

Karaboğa, T., Zehir, C. (2020). Henri Fayol ve Yönetim Alanına Katkıları Üzerine Bir İnceleme. *IBAD, Sosyal Bilimler Dergisi. (7): 53-68*

Karataş, S. (2003). Osmanlı Eğitim Sisteminde Batılılaşma. *Sosyal Bilimler Dergisi. 5(1). s.231-242*

Karataş, S, Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2),74-89.Retrieved from

<https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21650/232758>

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1(1). 62-80.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(18), 193-207.

Kaya, İ., Karadağ, E. (2015). Okul Müdürlerinin Durumsal Liderlik Davranışlarının Örgütsel Bağlılık ve Verimlilik Düzeylerini Yordama Gücü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 6 (11). 175-194.

Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Kal-Der Yayınları.

Kerman, U. (2016). Yönetim Biliminin Öncülerinden Woodrow Wilson ve Frederick Winslow Taylor'un Farklı Bir Açından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(14). 232-247.

Kerse, G. Soyalm, M. Karabey, C. (2016). Kişi-Örgüt Uyumu, Nötrleştirme ve Algılanan Yönetici Desteğinin Sanal Kaytarmaya Etkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*.8 (4).100-113.

Kılıç, G. (2019). Kitap İncelemesi: Bilimsel Yöntemin İlkeleri. *Kuram Ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(2). 114-117.

Kılınç, T. (1995). Durumsal Liderlik Anlayışında Gelişmeler: Liderliğe İkameler Yaklaşımı. *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*. 24 (1) 59 – 76

Kim, S. (2012). Does Person-Organization Fit Matter in the Public Sector? Testing the Mediating Effect of PersonOrganization Fit in the Relationship between Public Service Motivation and Work Attitudes, *Public Administration Review*, 72(6): 830-840.

Koçel, T.(1998). Paradigma: Taylorizm Gerçekten Öldü mü? : AD Business.

Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.

Korkmaz, M. (2007). Örgütsel Sağlık Üzerinde Lider Stillerinin Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Kış 2007, Sayı 49, 57-91

Kurşunoğlu, A., Bakay, E., Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2). S.101-115.

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*. 1(2).

Kristof-Brown, A. L. (1996). Person–organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurements, and implications. *Personnel Psychology*, 49 (1), 1–49.

Longman Dictionary of Contemporary English(2009).

Lunenburg, C. ve Ornstein, C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (G. Arastaman, Çev.) Ankara: Nobel

Luthans, F. (1995). *Organizational Behaviour*. New York: McGraw-Hill.
McMillan Dictionary (?).

Mcshane, S ve Von Glinow, M. (2016). *Örgütsel Davranış*. (A. Günsel, S.Bozkurt, Çev.) Ankara: Nobel

MEB (2020). <http://www.mevzuat.gov.tr> erişim tarihi: 31.05.2020

Memduhoğlu, H. (2015). Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ed. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz. s.(1-24).

Memmedova Telci, A. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Japonya Eğitim Sistemi. ed. Ali Balcı. (s.363-380). Ankara: PegemAkademi.

Meşeci Giorgetti, F. (2016). *Eğitim Ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Mirze, K. (2002), *Introduction to Business*. Literatür Yayınevi, İstanbul

Mowday R.T., Steers R.M., Porter L.W., (1979), “The Measurement of Organizational Commitment”, *Journal of Vocational Behavior*, Sayı:14, s.224-247.

Mowday, R.T., Porter, L.W. ve Steers R.M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*, Academic Press, New York

Northouse, P. (2007). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, C.A: Sage Publication

Okçu, V. (2014). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümsel ve işlemsel liderlik stilleri ile okuldaki farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2147-2174.

Öcel, H. (2013). Örgüt Kimliğinin Gücü, Algılanan Örgütsel Prestij ve Kişi-Örgüt Uyumu ile Bağlamsal Performans Arasındaki İlişkiler: *Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü. Türk Psikoloji Dergisi. 28 (71), 37-53*

Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi. 4 (7). 163-178.*

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi. 18(2). 113 -130.*

Özdemir, S. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ed. Servet Özdemir. s.(7-53). Ankara:Pegem*

Özdemir, S., Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.*

Özdemir, S., Karadağ, N. ve Kılınç, A. (2013). Öğrenen Örgütlerde Liderlik: Okul Müdürü Üzerine Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14 (2). 17-34.*

Özer, K. (1997). Gerçekçi Yönetişim;Yönetici / Liderlik Modeli. İstanbul: Varlık Yay.

Özer, M. (2015). Frederick Taylor'un Görüşlerini 21.yy. Mantığı İle Yeniden Okumak. *Verimlilik Dergisi; Sayı 2 (2014); 41-72.*

Paksoy, M. (2002), *Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayınları.*

Pekdemir, I., Koçoğlu, M., Gürkan, G. (2013). Birey-Örgüt Uyumunun Açıkça Konuşma Davranışı Üzerindeki Etkisinde Algılanan Yönetici Desteğinde Aracılık Rolü: MBA Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *İ. Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi. (75). 83-104.*

Platon (2007). *Devlet. (S.Eyüboğul, M.A.Cimcoz, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.*

Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması (Ş.Çınkır, N. Demirkasımoğlu, Çev). Ankara: Anı*

Riggio, R. (2018). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisine Giriş (B. Özkara, Çev.) Ankara: Nobel*

Rousseau, J.J. (2017). *Toplum Sözleşmesi.(V. Günyol, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları*

Sağnak, M. (2004). Birey-Örgüt Uyumu. Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama. (37). 72-95.

Sarpkaya, P. (2014). Yönetim Kuramları ve Eğitime Yansıması. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ed:Ruhi Sarpkaya.(s. 141-172). Ankara: Anı

Sarpkaya, R. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ed:Ruhi Sarpkaya.(s. 1-32). Ankara: Anı

Seker, S. (2016). İş Analtığı. YBS Ansiklopedi. 3 (4).

Seymen, O.A. (2008). *Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgüt Kültürü Tipleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Sezgin, F. (2014). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi: Okul Yöneticisi ve Liderlik (s.123-160) ed.Servet Özdemir. Ankara: PegemAkademi.

Stordeur, S., D'hoore ve Vanderberghe, C. (2001). Leadership, organizational stres, and emotional exhaustion among hospital nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 35, 533-542.

Summak, M. Özgan, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Etkinlikleri İle Bazı Duygusal Sosyal Ve Ruhsal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (2). 261-288.

Şahin, A. (2005). Kültürel Niteliklerimizin Türk Yönetmelik Değerlerine Etkisi Ve Japon Z Teorisiyle Karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi*. 7 (1). 177-198.

Şaman-Doğan, N. (2013). Ortaçağ'da Anadolu'nun Eğitim Mekânları: Selçuklu Medreseleri- Darüşşifalarından Örnekler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(2), 429-443.

Şişman, M. (1997). Geleceğin Liderlerinin Yetiştirilmesi ve Eğitimde Liderlik, 21.yy Liderlik Sempozyumu, İstanbul: Deniz Harp Okulu.

Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi

Tağraf, H., Çalman, İ. (2009). Ohio Üniversitesi Liderlik Modeline Göre Oluşan Liderlik Biçimlerinin İşletmelerin İhracat Performansı Üzerine Etkisi Ve Gaziantep İlinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2).

Tanyaş, B. (2014). Nitel Araştırma Yöntemlerine Giriş: Genel İlkeler ve Psikolojideki Uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni* (5). 25-38

Tashakkori, A ve Teddlie C. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri*. (S. Demir, Y. Dede, Çev) Ankara: Anı

Taşdan, M. (2010). Türkiye’deki Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri İle Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(1), 113-148.

Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem

Tayyah, B., Tariq, M. (2001). Development of an Indigenous Organizational Commitment Questionnaire, *Pakistan Journal Psychological Research, Pro Quest Psychological Journals*, 16. s.31.

Tengilimoğlu, D. (2005a). Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* 1. 23-45.

Tengilimoğlu, D. (2005b). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(14). 1-16.

Türk Dil Kurumu, (2019). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=disiplin> erişim tarihi: 10.10.2019

Türk Dil Kurumu, (2019). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=itaat> erişim tarihi: 10.10.2019

Türk Dil Kurumu, (2019). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=uyum> erişim tarihi: 10.10.2019

Türk Dil Kurumu, (2020). <https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi: 17.03.2020

Türk Dil Kurumu, (2020). <https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi: 19.03.2020

Tofur, S. (2018). Sinematografik Anlatıda Hersey-Blanchard Durumsal Liderlik Modeli: Koro Filmi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 822-837.

Tunçer, P. (?).Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi*. 80. 57-83.

Turan, S., Bektaş, F. (2019). İdeal Müdür Niteliklerine İlişkin Bilişsel Yapılar: Repertory Grid Tekniğine Dayalı Bir Çalışma. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 9(2). 417-433.

Turgut, Y. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nicel ve Nitel s. (191-248) ed. Abdurrahman Tanrıöğen. Ankara: Anı.

Tutar, H. (2007). Erzurum’da Devlet ve Özel Hastanelerde Çalışan Sağlık Personelinin İşlem Adaleti, İş Tatmini ve Duygusal Bağlılık Durumlarının İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*. 12(3), 97-120.

Türkmenoğlu, A., Bulduklu, Y. (2013). Yönetimin Halkla İlişkiler Üzerindeki Etkisinin Weber’in Otorite Tipolojisi ve Likert’in Örgütsel Sistem Sınıflaması Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 30. 1-16.

Ulutaş, M. (2011), *Harmonik Yönetim*. Konya

Uysal, D. (2014). Birey-Çevre Uyumu: Çalışanların Örgüt Uyumlarının Yaşama İlişkin Doyum ve İşten Ayrılma Niyetiyle İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 29 (74), 34-45.

Uysal, G. (2015). Frederick Taylor’dan Hikmet Timur’a Prensipleri ile Yönetim Bilimi: İşyükü Analizi ile Norm Kadro Uygulaması Global İşletme Araştırmaları Kongresi. *Işık Üniversitesi, İstanbul: 4-5 Haziran*.

Uysal, G. (2017). Tannenbaum ve Schmidt ve Liderlik Doğrusu Eğrisi. Yönetim ve Ekonomi Bilimleri Konferansı, Çukurova Üniversitesi, Adana, 4-5 Mayıs, 2017. 2

Van Maanen, J.; Schein, E.H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior*. Vol.1. Greenwich <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/?sequence=1> erişim tarihi: 20.03.2020

Vroom, V.H. ve Yetton, P.W. (1973). *Leadership and Decision-Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

Wasti, S. (2003), “Organizational Commitment, Turnover Intentions and the Influence of Cultural Values”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76: 303-321.

Yağar, F ve Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik, *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi* 2018:3(3): 1-9

Yalçın, A., İplik, F. (2005), “Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1). 395-412.

Yalçın, B., Ay, C. (2011). Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (1). 15-36.

Yalçınkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2) 103-116.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Yıldırım, M. (2009). Modernizm, postmodernizm ve kamu yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6 (2). 380-397.

Yıldız, M. (2013). Algılanan Kişi-Örgüt Uyumu, Tanınırlık, İmaj, Örgütsel Çekicilik Ve İşe Başvurma Niyeti Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modellemesi İle İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi* 34(1). 153-173.

Yılmaz, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları İle Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(8)

Yılmaz, T. (2014). Lider Etkinliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 11 (2). 1-24

Yücel, İ., Çetinkaya, B. (2016). Birey-Örgüt Uyumu ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Cinsiyetin Rolü: Kayseri Örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 8 (3). 17-30

Yüceler, A. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (22).

Yüksel, Ö (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi

Yüksel, İ. (2003), “Hemşirelerin İş Güçlüğü Faktörlerinin Belirlenmesi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinin Analizi”, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 5(20). 131-139.

Zorlu, T. (2008). Klasik Osmanlı Eğitim Sisteminin iki Büyük Temsilcisi: Fatih ve Süleymaniye Medreseleri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 6, Sayı 12, 2008, 611-628

EKLER

EK 1: Etik Kurulu Onayı

İÜC Tarih ve Sayı: 17/12/2019-94418



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik
Kurulu Başkanlığı



Sayı :74555795-050.01.04-

Konu :2019/135 sayılı Etik Kurul Onayı

Sayın Aydın KARABAY
İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilin Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü tezli yüksek lisans öğrencisi

İlgi :21.11.2019 Tarihli proje başvurunuz.

Yürütücülüğünü üstlendiğiniz "Mekanik İtaat Ve Bilinçli Uyum İkileminde Yönetimsel Disiplin Olgusuna İlişkin Bir Araştırma" başlıklı projeniz Etik Kurul'muzun 03.12.2019 tarihli toplantısında görüşülmüş olup, Etik Kurul Onayı ilişkide gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

EK :
1 Etik Kurul Onayı

16/12/2019 V.Haz.Kont.İş. : C.SÖNMEZTÜRK

[Dogrulamak için: http://dogrulama.istanbulc.edu.tr/en/vison/sorgula/vergedogrulama.aspx?v=BC6P75SJM](http://dogrulama.istanbulc.edu.tr/en/vison/sorgula/vergedogrulama.aspx?v=BC6P75SJM)

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Canan SÖNMEZTÜRK

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Tel : 0212 404 03 00 Faks : 0212 404 07 01
Elektronik Ağ : www.istanbulc.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI



Başvuru Sayı ve Tarihi: 56651/21.11.2019

Karar No: 2019/135

İlgili Makama

İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü **tezli yüksek lisans öğrencisi Aydın KARABAY**'ın "Mekanik İtaat Ve Bilinçli Uyum İkileminde Yönetimsel Disiplin Olgusuna İlişkin Bir Araştırma" başlıklı başvurusu ile "İÜC Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu"na başvurmuş olup, Kurulumuzun 03.12.2019 tarihinde gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda, adı geçen çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna oybirliği/oyçokluğu ile karar verilmiştir.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Araştırma ile ilişkisi	Karar	İmza
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ (Başkan)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Başkan Yardımcısı)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Neşe KOCABAŞOĞLU	Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Fatma Yasemin KUTLU	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI	Spor Bilimleri Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Sevdâ KÜÇÜK	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul Tel : (0 212) 4737000-17031
Elektronik Ağ: sbaetik.istanbulc.edu.tr

EK 2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih ve Sayı: 19/02/2020-8451

Sayı : 59090411-44-E.1988924
Konu : Anket Araştırma İzni

28.01.2020

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA REKTÖRLÜĞÜ'NE

- İlgi: a) 08.01.2020 tarihli ve 1237 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 24.01.2020 tarihli ve 1795574 sayılı oluru.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Aydın KARABAY'ın "Mekanik İtaat ve Bilinçli Uyum İkileminde Yönetimsel Disiplin Olgusuna İlişkin Bir Araştırma" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 30 gün içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

- EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

I.Ü. CERRAHPAŞA REKTÖRLÜĞÜ
Yazı İşleri ve
Genel Evrak Md.
Gelen Evrak
Sayı:
0.1.0.3
14.01.2020

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Ökten Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi için Aydın . BALTA VHK1
Tel: (0212) 384 34 00- 3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e450-5475-330a-b938-4bd9 kodu ile reyiti edilebilir.

EK 3: Görüşme Formu

Ölçme Aracı

Mekanik İtaat ve Bilinçli Uyum İkileminde
YÖNETİMSEL DİSİPLİN OLGUSUNA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Sunum

Değerli Katılımcı,

Sizin yapacağınız değerlendirme, eğitim ve öğretim hizmetinin kalitesini artırmada önemli katkılar sağlayacaktır. Bu görüşmenin amacı, yönetsel disiplin olgusunun mekanik itaat ve bilinçli uyum temaları bakımından yönetici/yönetilen görüşleri ışığında betimlenmesidir. Bunun için değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Bu görüşmede elde edilen veriler sadece çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır ve hiç bir kurum-şahıs ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca, isim belirtmeyeceğiniz için anonim olacaktır.

Görüşme iki bölümden oluşmaktadır; Birinci bölümde sizlerle ilgili bilgiler yer almakta, ikinci bölümde ise açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Görüşmenin Tarihi/Saati/Yeri:.....

Görüşme Yapan: Aydın KARABAY

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgiler

1. Cinsiyet : A. Kadın () B. Erkek ()
2. Öğrenim Düzeyi: A. Lisans () B. Lisansüstü ()
3. Mesleki Kıdem : A. 1-5 yıl B. 6-10 yıl C. 10 yıl üzeri
4. Branş :

Sorular için diğer sayfaya geçiniz.



Görüşme İçeriği

1.Yönetimsel disiplin olgusundan ne anlıyorsunuz?

2.İnsanı nesneleştiren mekanik itaat temelli disipline ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3.İnsanı özne olarak konumlandıran bilinçli uyum temelli disipline ilişkin görüşleriniz nelerdir?



ÖZGEÇMİŞ

Aydın KARABAY

aydinkarabay@gmail.com

1985 yılında doğan araştırmacı Nazilli Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olduğu yıl(2002) İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünü kazarak 2002-2006 yıllarında İstanbul’da öğrenim hayatına devam etmiştir.

2006’da mezun olduktan sonra yaklaşık dört yıl boyunca İstanbul’da önde gelen İngilizce kurslarında müdür yardımcılığı, eğitim koordinatörlüğü ve İngilizce öğretmenliği yaptıktan sonra 2009 yılının sonunda Hacı Mehmet Cingil İlköğretim okuluna atanarak devlet okullarına geçiş yapmıştır.

Araştırmacı, devlette öğretmen olarak çalışmaya devam ettiği sürede kendisini geliştirmekten vazgeçmemiş, öznesi insan olan eğitimde öğrenci-veli-öğretmen-üst yönetim yani toplumsal davranışları daha iyi anlayabilmek ve bulunduğu ortamda daha faydalı olabilmek için Eskişehir Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Bölümüne kayıt olmuş ve 2020 yılında 4 yıllık olan bu bölümden mezun olarak ikinci üniversite diplomasını almaya da hak kazanmıştır. Ayrıca hem çalıştığı yerde öğrencilere ve diğer paydaşlara daha yararlı olabilmek hem de ileride olası bir okul yöneticiliği ya da eğitimde daha üst yönetimde yer alması durumunda liyakatli yönetici olabilmek için kendisini bu anlamda da geliştirmek ve hazır olmak için İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programına başvuru yapmıştır ve programa katılmaya hak kazanmıştır. 2018-2020 yılları arasında sürdürdüğü bu eğitimini tezini yazarak tamamlamıştır.

Evli ve iki çocuk babası olan araştırmacı halen 2011 yılında tayin olduğu Güngören 75. Yıl Ortaokulunda İngilizce Öğretmeni olarak çalışmaktadır.