

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE YÖNETİM SÜREÇLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Emre AYDIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

Konya-2019

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

TEMEL EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE YÖNETİM SÜREÇLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Emre AYDIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

Konya-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emre AYDIN
	Numarası	168301021003
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

04 / 07 / 2019
Emre AYDIN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emre AYDIN
	Numarası	168301021003
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı	Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma 21/ 06 / 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Atıla YILDIRIM	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT	

ÖNSÖZ

Eğitim insanlık tarihi boyunca üzerinde en çok durulan kavramlardan birisi olmuştur. Eğitim sistemlerinin en önemli yapıtaşını oluşturan okullar bireylerin ve toplumların gelişimini ve ilerlemesini sağlama noktasında önemli bir işlev görmüş ve halen de görmeye devam etmektedir. Eğitim sistemlerinin ilk basamaklarını temel eğitim kurumları kapsamında okul öncesi ve ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Okulların beklenen görevleri yerine getirebilmesi etkili şekilde yönetilmeleri ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin ilk ve önemli basamaklarını oluşturan okul öncesi ve ilköğretim kurumlarının amacına ulaşmasında bu kurumların yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanmaları önemli rol oynamaktadır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında bilgi ve tecrübeleriyle bana destek veren başta değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa YAVUZ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca katkılarından faydalandığım hocalarım Prof. Dr. Ercan YILMAZ'a, Doç. Dr. Ali ÜNAL'a, Doç. Dr. Atila YILDIRIM'a, Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÖZASLAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz GÜLMEZ'e teşekkür ederim. Ayrıca görüşmelerimi yürüttüğüm okul müdürlerine ayırdıkları zaman ve gösterdikleri ilgi için teşekkür ederim.

Tez sürecinin başından sonuna kadar bana anlayış gösteren, sabır ve sevgisi ile destek veren eşime çok teşekkür ederim.

Emre Aydın

Temmuz, 2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Emre AYDIN
	Numarası	168301021003
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı	Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin Değerlendirilmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetim süreçleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu 30 okul müdürünü kapsamaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verileri 7 temel soru ve 18 alt araştırma sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre yönetim süreçleri bağlamında karar, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme temaları oluşmuştur.

Çalışma sonuçlarına göre karar sürecinin mevzuat-bürokrasi çerçevesinde şekillendiği, öğretmen, öğrenci ve velilerin karara katılım gösterdiği, öğretmenlerin uzmanlık alanlarında özerk hareket edebildiği, karar sürecini maliyet, veli beklentileri, öğretmenlerin karar sürecinde isteksiz davranması, ikili eğitim ve velilerin eğitim düzeyi ve maddi durumunun sınırladığı görülmektedir. Planlama sürecinde öğrenci

merkezli bir süreç izlendiği, planlamada maliyetin sınırlayıcı olduğu, kısa ve uzun vadeli planlamalar yapıldığı, planların takibini okul yönetiminin sürdürdüğü ortaya çıkmıştır. Örgütlenme sürecinde mevzuatın ve kişilerin yetkinliklerinin ön plana çıktığı, çatışma çözümlerinde öncelikle iletişim yolunun kullanıldığı bulunmuştur. İletişim sürecinde formal-informal iletişimin kullanıldığı, teknolojik araçlardan yararlanıldığı ve önyargı vb. iletişim engellerinin yaşandığı ortaya çıkmıştır. Etkileme sürecinde formal-informal etkileme yollarının kullanıldığı ve yetki paylaşımı yapıldığı görülmektedir. Eşgüdümleme sürecinde toplantıların yapıldığı, iletişimi artırıcı etkinliklerin düzenlendiği ve toplumsal değerler etrafında birleşilmeye çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Değerlendirme sürecinde okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirildiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar literatür bağlamında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yönetim süreçleri, yönetici, temel eğitim kurumları.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Emre AYDIN
	Numarası	168301021003
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin İngilizce Adı	Evaluation of Management Processes According to the Opinions of the administrators of Basic Education Institutions

SUMMARY

The aim of this research is to evaluate the opinions of the managers of basic education institutions about the management processes. Phenomenological research design was used in the study as one of the qualitative research approaches. The study group consists of 30 school managers. Maximum diversity and criterion sampling methods were used to determine the study group. The research data were collected by using a semi-structured interview form consisting of 7 basic questions and 18 sub-research questions and a personal information form. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the data. According to the results of the analysis, decision, planning, organization, communication, influencing, coordination and evaluation themes were formed in the context of management processes.

According to the results of the study, it is seen that the decision process is shaped within the framework of legislation-bureaucracy, teachers, students and parents participate in the decision process and teachers can act autonomously in their fields of expertise. However, it is also seen that the decision process is limited by the costs, parental expectations, the reluctance of the teachers in the decision process, double

shift schooling, the educational level of the parents and the financial situation of the parents. In the planning process, it has been observed that a student-centered process is followed, the cost is playing a limiting role in planning, short and long term plans are made and the plans are followed by school management. It is seen that during the organization process the legislation and the competencies of individuals come to the forefront and communication way is used primarily while resolving the conflicts. In the communication process, it has been revealed that formal-informal communication is used, technological tools are used and communication barriers such as prejudice are experienced. In the process of influencing, it is seen that formal-informal ways of influencing are used and authority is shared. During the coordination process, it has been revealed that meetings are held, activities to increase communication are organized and efforts are made to unite around social values. During the evaluation process, it is seen that school management, teachers and students are evaluated. The results are discussed in the context of literature and suggestions are presented.

Keywords: Management processes, managers, basic education institutions.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	I
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
SUMMARY	VI
KISALTMALAR	XI
TABLolar LİSTESİ	XII
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Yönetim Bilimi	7
2.2. Örgüt ve Yönetim Kuramları	8
2.3. Eğitim Yönetimi	12
2.4. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi	16
2.5. Yönetim Süreçleri	21
2.5.1. Karar	23
2.5.2. Planlama	30
2.5.3. Örgütlenme	33
2.5.4. İletişim	38
2.5.5. Etkileme	44
2.5.6. Eşgüdümleme (Koordinasyon).....	49
2.5.7. Değerlendirme	52
BÖLÜM III	58
YÖNTEM.....	58
3.1 Araştırma Modeli	58
3.2. Çalışma Grubu	59

3.3 Verilerin Toplanması	61
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması	61
3.3.2. Veri Toplama Süreci	62
3.4 Verilerin Analizi	62
3.5 Geçerlik ve Güvenirlik.....	63
3.5.1. Dış Geçerlik (Aktarılabirlik).....	63
3.5.2. İç Geçerlik (İnandırıcılık)	64
3.5.3. Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik).....	64
3.5.4. İç Güvenirlik (Tutarlılık).....	64
BÖLÜM IV	66
BULGULAR.....	66
4.1. Karar Sürecine İlişkin Bulgular	66
4.1.1. Mevzuat-Bürokrasi Temelli Karar Alma	66
4.1.2. Karara Katılma	68
4.1.3. Öğretmen Özerkliği.....	71
4.1.4. Karar Sürecinin Sınırlanması	74
4.2. Planlama Sürecine İlişkin Bulgular.....	76
4.2.1. Öğrenci Merkezli Planlama.....	77
4.2.2. Planlamada Maliyet Sınırlaması	79
4.2.3. Plan Türleri: Kısa-Uzun Vade.....	80
4.2.4. Planlama Sürecinin Takibi	83
4.3. Örgütlenme Sürecine İlişkin Bulgular	86
4.3.1. Mevzuat Temelli Örgütlenme	86
4.3.2. Yetkinlik Temelli Örgütlenme	87
4.3.3. Çatışma Çözümü	89
4.4. İletişim Sürecine İlişkin Bulgular	92
4.4.1. Formal-İnformal İletişim Kullanma	92
4.4.2. İletişimde Teknolojiyi Kullanma	95
4.4.3. İletişim Engeliyle Karşılaşma	96
4.5. Etkileme Sürecine İlişkin Bulgular	98
4.5.1. Yönetimin İnformal Etkileme Yolları	99
4.5.2. Yönetimin Formal Etkileme Yolları	101
4.5.3. Yetki Paylaşımı	103
4.6. Eşgüdümleme Sürecine İlişkin Bulgular.....	105
4.6.1. Toplantılarla Eşgüdüm Sağlama	106

4.6.2. İletişim ve Etkinliklerle Eşgüdüm Sağlama	107
4.6.3. Toplumsal/Ortak Değerler	109
4.7. Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular	112
4.7.1. Öğrencilerin Değerlendirilmesi	112
4.7.2. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi	114
4.7.3. Okul Yönetiminin Değerlendirilmesi	118
BÖLÜM V	121
TARTIŞMA	121
5.1. Karar Süreci	121
5.2. Planlama Süreci	128
5.3. Örgütlenme Süreci	132
5.4. İletişim Süreci	135
5.5. Etkileme Süreci	138
5.6. Eşgüdümleme Süreci	141
5.7. Değerlendirme Süreci	144
BÖLÜM VI	149
SONUÇ VE ÖNERİLER	149
6.1. Sonuçlar	149
6.1.1. Karar Sürecine İlişkin Sonuçlar	149
6.1.2. Planlama Sürecine İlişkin Sonuçlar	150
6.1.3. Örgütlenme Sürecine İlişkin Sonuçlar	151
6.1.4. İletişim Sürecine İlişkin Sonuçlar	151
6.1.5. Etkileme Sürecine İlişkin Sonuçlar	152
6.1.6. Eşgüdümleme Sürecine İlişkin Sonuçlar	152
6.1.7. Değerlendirme Sürecine İlişkin Sonuçlar	153
6.2. Öneriler	153
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	153
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	156
KAYNAKÇA	157
EKLER	179
Ek-1: Araştırma İzin Belgesi	179
Ek-2: Görüşme Soruları	180
Ek-3: Katılımcı Onay Formu	182
Özgeçmiş	184

KISALTMALAR

KHK: Kanun Hükümünde Kararname

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEHTAP: Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

OGYE: Okul Gelişimi Yönetim Ekibi

TODAİE: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1: Çalışma Grubunun Özellikleri.....	60
Tablo-2: Karar Verme Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler.....	66
Tablo-3: Planlama Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler.....	76
Tablo-4: Örgütlenme Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler.....	86
Tablo-5: İletişim Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler.....	92
Tablo-6: Etkileme Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler.....	99
Tablo-7: Eşgüdümleme Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler.....	105
Tablo-8: Değerlendirme Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler.....	112

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Ortaya çıkışı insanlık tarihi kadar eskiye giden yönetim kavramı, toplumsal yaşamın oluşmaya başlamasıyla bir araya gelen insanların ortak bir amacı gerçekleştirmeye çalıştığı her yerde söz konusu olmuştur (Demirtaş, 2016). Yönetim kavramı bugüne kadar, farklı disiplinlerle iç içe olmuş, ekonomik, siyasi ve kültürel etkenlerle şekillenmiştir (Anameriç, 2005). Bu bağlamda yönetim insanların birlikte yaşamaya başlaması ile meydana gelmiş bir kavram olup, toplumun en küçük birimlerinden başlayarak devlet düzeyine kadar her alanda karşımıza çıkmaktadır.

Yönetimin en temel anlamı, insan ve madde kaynaklarını kullanarak örgütü amacına ulaştırmaktır. Daha açık bir ifadeyle bir amaca ulaşmak için çalışanları amaca doğru yöneltme ve işbirliğini sağlama işidir (Sucu, 2018). İdare etmek, hükmetmek, liderlik etmek gibi kavramları içine alan şemsiye bir kavram olan yönetim (Öztaş, 2017), örgütlerin amaç, yapı, hava ve süreçlerini tanımlamaya ve açıklamaya yönelmiş bir bilimdir (Ada ve Ercoşkun, 2009). Bu açıdan örgüt ve yönetim kavramları birbirinden ayrı düşünülmemeyen iç içe geçmiş kavramlardır (Ağdelen ve Ağdelen, 2007). Yönetim faaliyetinden bahsedebilmek için bir örgütün varlığından söz etmek gerekmektedir.

Yönetim kavramıyla yakından ilişkili olan örgüt kavramı temel anlamda bir amaca yönelik olarak bir grup insanın işbirliğiyle oluşan sosyal bir sistemdir. Buradan hareketle örgütlerin oluşumunda temel etkenin “amaçlar” olduğu göze çarpmaktadır (Ertekin, 2017). Bu bağlamda örgütlerin oluşumu kişi ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla insanların bir araya gelerek işbirliği yapmasıyla gerçekleşmiştir (Demirtaş, 2016). Sonuç itibarıyla insanlar belirli amaçları gerçekleştirmek için bir

araya gelerek örgütleri oluşturmuşlar ve örgütleri de bu amaçlara ulaşabilmek amacıyla yönetmişlerdir. Tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan gelişmeler neticesinde örgütler de değişime uğramış, bu değişime uyum sağlayabilmek ve örgütsel amaçlara daha kolay şekilde ulaşabilmek amacıyla farklı yönetim anlayışları ortaya çıkmıştır. Ortaya birçok yönetim yaklaşımının çıkması bu yaklaşımların sınıflanarak incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Yönetim kavramı zaman içinde farklı aşamalardan geçmiş ve yönetim bilimi yazarları tarafından farklı kategorilerde incelenmiştir. Bu kategoriler genel olarak klasik yönetim kuramları, neo-klasik yönetim kuramları, modern yönetim kuramları ve post-modern yönetim kuramları biçiminde isimlendirilmiştir (Alpaslan ve Kutaniş, 2017). Yönetim kuramları örgütlerin yönetim biçimiyle ilgili tespitler sunmakta ve yönetimle ilgili sorunların çözümüne yönelik öneriler içermektedir (Karkın, 2013). Bu bağlamda yönetim kuramları örgütlerin nasıl yönetileceğine dair farklı yaklaşımların bir yansıması olarak kabul edilebilir.

Yönetim bilimi açısından 19. yüzyılın sonları önemli kırılma noktalarından birisidir. 1850'li yıllardan itibaren sanayi devriminin etkisiyle birlikte örgütlerin sayıları ve büyüklükleri giderek artmış, bu örgütlerin nasıl yönetilmesi gerektiği bir problem olarak görülmüş ve çözüm aranmıştır (Öztaş, 2017). Bu noktada 20. yüzyılın başlarında örgütlerin yönetimiyle ilgili boşluğu dolduracak ilk çalışmalar Taylor, Fayol ve Weber tarafından yapılarak ortaya çıkmıştır (Aydın, 2014). Klasik yönetim kuramı içinde Taylor “bilimsel yönetim”, Fayol “yönetim süreci” ve Weber “bürokrasi” yaklaşımlarının öncüleri olarak kabul edilmektedir (Çetin, 2016). Bu kuramcılarının çalışmalarıyla ortaya çıkan klasik örgüt kuramları örgütlerin yönetimi, işleyişi ve yapısını göz önüne almışlar ve daha sonraki örgütsel kuramları etkilemişlerdir (Ertekin, 2017). Klasik yönetim kuramlarından bilimsel yönetim yaklaşımı temel olarak bir işin en iyi nasıl yapılacağına odaklanırken, yönetim süreçleri yaklaşımı örgütün nasıl yönetileceğine dair ilkeler ortaya koymaktadır. Bürokrasi yaklaşımı ise örgütün yapısının belirlenmesine ilişkin özelliklerle ilgilenmektedir (Tomul, 2013). Bu yaklaşımlar birbirine yakın tarihlerde ortaya çıkmış ve örgütlerin yönetimini farklı açılardan incelemişlerdir.

Klasik yönetim kuramcılarında Fayol, bir örgütün başında bulunan yöneticinin yapması gereken faaliyetlerle ilgili ilkeleri açıklayarak yönetim süreçlerini planlama, örgütlenme, emir verme, eşgüdümleme ve kontrol etme olarak sınıflandırmıştır (Aydın, 2014). Ancak daha sonra Gulick ve Urwick'in çalışmalarıyla yönetim süreçleri İngilizce POSDCoRB kısaltmasıyla planlama, örgütlenme, kadrolama, yönlendirme, eşgüdümleme, raporlama ve bütçeleme olarak yedi alt süreçte incelenmiştir (Duyar, 2018). Yönetim alanındaki yazarlar yönetim süreçlerine bazı eklemeler ve çıkarmalar yapmışlar ve yönetim süreçlerini karar, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme olarak sıralamışlardır (Gregg, 1957, Akt. Yavuz, 2016).

Yönetim biliminin etkilediği alanlardan birisi de eğitim örgütleri olmuş, eğitim örgütlerinin yönetimine önemli katkılar sunmuştur. Bu bağlamda öğrenmeye uygun ortamlar oluşturmayı amaçlayan eğitim örgütlerinin yönetimi geleneksel ve modern yönetim yaklaşımlarından etkilenmiştir (Aslanargun, 2007; Güngör, 2014). Bu çerçevede toplumsal yaşamda yer alan örgütlerden birisi olan eğitim örgütleri gerek toplumsal değişimlere uyum sağlamak amacıyla gerekse bu değişimlerin öncüsü olarak farklı yönetim yaklaşımları ile yönetilmişlerdir. Bu yaklaşımlardan birisi de yönetim süreçleri yaklaşımıdır.

Eğitim yönetimi temel olarak eğitim sistemi içerisinde yer alan örgütlerin yönetilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Okul yönetimi ise eğitim yönetimine göre daha dar kapsamlı olup, eğitim yönetiminin alt sistemi olarak görülmektedir (Uğurlu, 2016). Bu bağlamda yönetim alanındaki gelişmelerden etkilenen alanlardan biri de eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullar olmuştur (Summak ve Karadağ, 2009). Okul yönetimi, okulun sahip olduğu kaynakları en uygun şekilde harekete geçirerek nitelikli eğitim hizmeti üretmeyi amaçlar. Okulların önceden belirlenen hedefleri gerçekleştirmesindeki temel sorumluluk okul yönetimi ve okul yöneticisindedir (Küçük, 2015). Bu nedenle Türkiye'nin eğitimsel başarısının artması Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan okulların amaçlara uygun olarak yönetilmesi ile mümkün görülmektedir. Bu okulların ilk basamaklarını temel eğitim kapsamında okul öncesi, ilköğretim ve ortaokul kurumları oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitim çocukların sosyal, zihinsel, bedensel, dilsel gelişimlerinin sağlanması ve öz bakım becerilerine yönelik yeterliklerinin desteklenmesine odaklanmaktadır (MEB, 2015). İlköğretim ise çocukların iyi bir vatandaş olabilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanması, ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda bir üst öğrenime hazırlanması amacı gütmektedir (Oğuz, 2016). Temel eğitim (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) kurumları gelecek eğitim basamaklarına temel oluşturan ve kişiyi hayata hazırlayan önemli eğitim kademelerini içinde barındırmaktadır.

Sonuç olarak eğitim-öğretim hizmetlerinin sunulduğu okulların beklenen işlevleri tam anlamıyla yerine getirebilmesi ile okul yöneticisinin yönetim süreçlerini etkili şekilde kullanması arasında sıkı bir ilişki görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada temel eğitim kurumları yöneticilerinin yönetim süreçlerini nasıl ve ne şekilde kullandıkları incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

Temel eğitim kurumları yöneticilerine göre okulda;

1. Karar
2. Planlama
3. Örgütlenme
4. İletişim
5. Etkileme
6. Eşgüdümleme (Koordinasyon)
7. Değerlendirme süreçleri nasıl işlemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yönetim, insana özgü olan, örgütsel amaçlara ulaşmayı hedefleyen kişilerin işbirliği içinde çaba gösterdikleri, en az kaynak kullanarak en fazla verim elde etmeyi amaçlaması nedeniyle akılcı yönü olan, yönetsel bilginin ustalıkla kullanılmasını

gerektiren bir sanat niteliği taşımaktadır (Sucu, 2018). Yönetimin amacı, örgütü amaçlarına ulaştıracak doğru faaliyetlerin doğru bir biçimde yapılmasını sağlamaktır. Yönetim bilimi içerisinde önemli bir yeri olan yönetim süreçleri kuramı, klasik yönetim kuramlarından biri olarak kabul edilen ve yönetimin temel fonksiyonlarını oluşturan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlayan Fayol yönetim süreçlerini oluşturan ilk isimdir (Gül, 2017).

Yönetim süreçleri kamu ve özel örgütlerin yönetimi için geçerli olabilecek sistemli ve kapsamlı öneriler sunmaktadır (Şengül, 2007). Bu çerçevede okul yöneticilerinin başarılı bir yönetim sergileyebilmesi okullarındaki insan ve madde kaynaklarını okulun amaçlarına uygun olarak kullanması, yönetim kavram ve süreçlerini iyi bilmesi ile yakından ilişkili görülmektedir (Bursalıoğlu, 2015). İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan örgütlerin amacına ulaşabilmesi etkin bir yönetim sayesinde gerçekleştirilir. Yönetimsel uygulamaların başında yer alan yöneticiler, örgütsel hedefler doğrultusunda kararlar alınmasını ve uygulanmasını sağlamakla yükümlü kişilerdir. Yöneticilerin bunu gerçekleştirebilmesi yönetim süreçlerini işe koşmasını gerektirmektedir. Bu açıdan yönetim süreçlerinin etkin şekilde yürütülmesinde en büyük pay yöneticilere düşmektedir.

Temel eğitim ile çocuklara topluma uyum sağlamaları ve yaşamlarını daha iyi şekilde sürdürmeleri için gerekli olan okuma-yazma, temel matematiksel işlemler, ana dilini doğru ve etkili kullanma gibi temel bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Bu bilgi ve beceriler sonraki öğrenmeler için ön koşul niteliği taşımaktadır (Saribaş ve Babadağ, 2015). Bu bağlamda temel eğitim, Türk eğitim sisteminde okul öncesi ve ilköğretimi kapsayan, ortaöğretime ve yükseköğretime hazırlık niteliği taşıyan ve kişiyi hayata hazırlayan oldukça önemli eğitim basamaklarını içine almaktadır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında; temel eğitim kurumlarının beklenen amaçları gerçekleştirmesinde bu kurumların yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanmaları büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan literatür taramasında devlet ve özel temel eğitim kurumlarını kapsayacak şekilde yönetim süreçlerini ortaya koyan nitel bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın temel eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişi konusunda yöneticilerin görüşleri hakkında

bütüncül şekilde bilgi sahibi olunması açısından alana önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) bulunan devlet okulları ve özel okullarda görev yapan temel eğitim kurumu yöneticileri ile sınırlıdır.

Araştırmadan elde edilen veriler görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın çalışma grubunun görüşme sorularına içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.

Araştırma yapılan okullarda yönetim süreçlerinin işlediği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Temel Eğitim Kurumları: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumu, okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıfını; ilköğretim kurumları ise resmî ve özel ilkokul, ortaokul ile imam-hatip ortaokulunu ifade etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Yönetim süreçleri: Yönetim süreci örgütü amaçlarına ulaştıracak eylemlerin kararlaştırılması ile başlayıp, sonuçların değerlendirilmesine kadar yapılan ve sürekli tekrarlanan faaliyetler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Küçüker, 2015).

Yönetici: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini yürütenleri ifade etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yönetim Bilimi

Topluca yaşanan her yerde var olması gerekenlerden birisi olan yönetim, insanlık tarihi kadar eskidir. Geçmişten günümüze bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler her alanda olduğu gibi yönetim alanını da etkilemiş ve insanlar yaşadıkları dönemin şartlarına uygun yönetim şekilleri geliştirmeye çalışmışlardır (Summak ve Karadağ, 2009). Tarihte yönetim düşüncesinin ortaya çıkışı ilk olarak Sümer, Çin, Mısır, Grek medeniyetlerinde devlet yönetimi ve askeri yöneticilerin etkileriyle gerçekleşmiş, daha sonraki zamanlarda Farabi, Gazali gibi bilim insanlarının katkılarıyla şekillenmiştir (Nişancı, 2015). Bu anlamda yönetim biliminin gelişmesinde farklı uygarlıkların ve bireylerin etkileri olmuştur (Gedikoğlu, 1997).

Yönetim bilimi örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayacak kurallar oluşturmayı ve örgütün insan ve madde kaynaklarından en verimli şekilde yararlanmayı sağlamayı hedeflemektedir (Aydın, 2014). Yönetim ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk gibi birçok bilim dalıyla etkileşim halinde olmuş ve bu alanlardaki gelişmelerden etkilenecek şekilde şekillenmiştir (Paşaoğlu, 2013). Yönetimin bilim dalı olarak anılmaya başlaması ise ilk kez 19. yüzyılın sonlarında bilimsel yöntemler kullanılarak yönetime ve örgütlere dair sistematik bilgi üretilmesi ile başlamıştır (Öztaş, 2017).

Nüfus artışıyla birlikte sosyal yapıların daha karmaşık hale gelmesi örgütlenmeyi gerekli kılmış ve örgütlerin daha verimli çalışması için farklı yönetim kuramları geliştirilmiştir (Aydoğan, 2013). Bu kuramlar yönetim ve örgütü anlamada farklı bakış açılarını ifade etmektedir (Çetin, 2016). Bakış açılarının farklı olmasının nedeni örgütlerin işleyiş ve yapı açısından birbirinden farklı olması ile açıklanmaktadır (Leblebici, 2008b). Günümüzde ise yönetimin odağı “bilgi” haline gelmiş, bilgiye ulaştıracak her türlü araç örgüt ve yönetim için önemli hale gelmiştir (Nişancı, 2015).

2.2. Örgüt ve Yönetim Kuramları

İnsanların, toplu olarak yaşamanın sonucu olarak ortaya çıkan sorunları çözmek ve tek başlarına karşılayamadıkları gereksinimlerini gidermek amacıyla diğer insanlarla işbirliği yapmaya başlamasının sonucunda örgütler ortaya çıkmıştır (Kiraz, 2013). Örgütler, ortak hedeflere ulaşmak için bir araya gelen bireylerin görev alanlarına göre dağıldığı, çeşitli girdileri alarak çıktılar üreten yapılar olarak tanımlanmaktadır (Öztaş, 2017). Ancak örgüt tanımları genel olarak değerlendirildiğinde öne çıkan unsurlar amaç ve yapı olarak göze çarpmaktadır (Leblebici, 2008b). Bu çerçevede bir örgütün yaşaması için ortak bir amaca sahip olan bireylerin ve amaca ulaşma isteğinin olması gerekmektedir (Barnard, 1958, Akt. Uğurlu, 2016).

Örgüt yapısı oluşturulurken günümüze kadar farklı modeller esas alınmıştır. Bu modellerden bazıları şunlardır (Uğurlu, 2016):

1. Bürokratik Örgüt Modeli: Okullar, Weber'in ileri sürdüğü bürokratik modelin özelliklerine sahiptir. Buna örnek olarak hiyerarşik yapı, kurallar, resmi ilişkiler örnek gösterilebilir.
2. Sistem Modeli: Okullar, girdisini toplumdan alan ve çıktısını topluma sunan açık sistemlerdir.
3. Mekanik ve Organik Örgüt: Okullar hem mekanik (bürokratik) hem de organik (profesyonel) niteliğe sahip örgütlerdir.
4. Mintzberg'in Örgütsel Yapı Modeli
5. Dikey-Yatay Örgüt Modeli
6. Matris Örgüt Modeli: Hücre tipi örgüt olarak tanımlanabilecek bu modele sınıflar örnek verilebilir.
7. Gevşek Yapılı Örgüt Modeli: Okullar, sabit girdisi ve çıktısı olmayan ve çevresi sürekli değişen bir yapıda olduğu için diğer örgütler gibi yönetilemez.
8. Şebeke Örgüt Modeli (Ağ Yapılanması): Okulların kendi aralarında, üst kurumlarıyla ve diğer örgütlerle işbirliği yapma özelliklerini ifade etmektedir.
9. Sanal Örgüt Modeli: Eğitimde sanal örgütlenme ile en çok karşılaşılan alan uzaktan eğitimidir.

Zaman içinde meydana gelen değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilmek amacıyla örgüt yapıları da giderek daha karmaşık hale gelmiş ve bu durum yönetim anlayışlarında da değişmeye yol açmıştır (Memduhoğlu, 2017). 19. yüzyılın son dönemleri ve 20. yüzyılın başlarından itibaren birçok yönetim kuramının ortaya çıkması, yönetim bilimi yazarlarını sınıflama yapmaya yöneltmiştir (Tomul, 2013). Yönetim biliminde ortaya çıkan yaklaşımlar genel olarak dört döneme ayrılarak incelenmektedir. Bunlar klasik, neo-klasik, modern ve post-modern dönemlerdir (Alpaslan ve Kutaniş, 2007). Ortaya çıkan yönetim yaklaşımları kendinden öncekini tamamıyla reddetmeden, ona eklenmekte ve varlığını sürdürmektedir (Özen, 2012).

Klasik yönetim kuramlarının ortak amacı örgütsel verimliliğin artırılmasına odaklandığı için insan faktörü göz ardı edilmiştir (Aydoğan, 2013). Klasik yönetim kuramlarının temel amacı örgütsel verimliliğin artırılmasıdır. Bu amaçla F.W. Taylor örgütlerde işlerin nasıl yapılacağı; H. J. Fayol örgütün nasıl yönetileceği; M. Weber ise örgütün yapısının nasıl olması gerektiği üzerinde daha çok durmuştur (Öztaş, 2017).

Klasik yönetim anlayışında örgütler mekanik yapılar olarak algılanmış (Aydın, 2014), örgüt içi statülerin hiyerarşi ve yetkiye göre düzenlenmesinin verimliliği artıracak varsayılarak güç, üst makamlara verilmiştir (Teyfur, 2011). Bu açıdan kapalı sistem ve McGregor'un X kuramı ile büyük ölçüde uyuşmaktadır (Yavuz, 2009).

Klasik yönetim kuramı insan kaynaklarının kullanımını da etkilemiştir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) için; hiyerarşik yapısının olması, görev tanımlarının yapılması, ödül ve ceza koşullarının belirlenmesi, öğretmenlerin girdikleri ders sayısına göre ücret alması (ek ders) gibi uygulamalar klasik kuramla yakından ilişkilidir (Fırat, 2006). Klasik kurama göre insanı güdüleyen başlıca etmen ekonomik faydadır (Başaran ve Çınkır, 2013). Fayol'un yönetim süreçleri yaklaşımının eğitim yönetimine uygulanmasıyla hiyerarşik ve kontrole dayalı bir yönetim biçiminin ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Sezer ve Akan, 2016).

Yönetim biliminin ikinci döneminde, klasik yaklaşımlarda göz ardı edilen insan unsurunu temel alan neo-klasik yönetim yaklaşımları yer almaktadır. Bu yaklaşımlar örgütün yapısı ile çalışanlar arasında etkin bir bağ olduğunu ileri sürmektedir (Gedikoğlu, 1997). 1930'lardan itibaren benimsenen Neo-klasik yönetim yaklaşımı, temelini Elton Mayo'nun yönettiği Hawthorne araştırmalarından alan ve davranış bilimlerinin örgüt ve yönetim bilimine girmesini sağlayan bir nitelik göstermektedir. Beşeri İlişkiler Yaklaşımı'nın temelini oluşturan Hawthorne araştırmaları ile kişinin psikolojik ve sosyolojik gereksinimlerinin çalışma davranışını etkilediği, örgütlerin teknik kısmının yanı sıra sosyal bir yönünün de bulunduğu ve bu iki yönün birbirini etkiler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Öztaş, 2017).

İnsan İlişkileri Yaklaşımında öne çıkan uygulamalar takım çalışması, motivasyon, liderlik ve iletişim gibi konular olmuş (Özen, 2012), informal örgütün varlığı ortaya koyulmuştur (Fırat, 2006). Bu bağlamda eğitim çalışanlarının verimliliğini artırmada maddi ödüllerden başka psikolojik ve sosyolojik güdüleyiciler kullanılması, destekleyici rehberlik yapılması tavsiye edilmektedir (Başaran ve Çınkır, 2013).

Üçüncü dönemde, yönetimi örgüt anlamında kavramlaştıran ve örgütü sosyal bir sistem olarak ele alan sistem yaklaşımlarının ve durumsallık yaklaşımlarının incelendiği modern dönem bulunmaktadır (Akçay, 2013). Modern örgüt kuramcıları örgütü biçimsel olarak inceleyen klasik yaklaşımlar ile insan ilişkilerini temel alan neo-klasik yaklaşımların sentezini yapmış ve örgütü çevresiyle etkileşim içinde olan açık sistem olarak bir bütün halinde incelemişlerdir (Gedikoğlu, 1997; Şahin, 2004).

1960'lı yıllarda yaygınlaşan sistem yaklaşımı, önceki kuramlara göre örgütü daha kapsamlı ve çok yönlü olarak çözümlenmeye çalışmış (Aydın, 2014), klasik ve neo-klasiklere ek olarak örgütlerin çevreleriyle girdi-çıkıtı alışverişinde bulunarak örgütü etkilediği varsayılmıştır (Öztaş, 2017). Sistem yaklaşımına göre örgüt, ortak amaç için bir araya gelen kişilerin çevrelerinden aldıkları girdileri işleyerek örgütün amaçları doğrultusunda ürüne dönüştüren bir yapı olarak tarif edilmektedir (Başaran ve Çınkır, 2013). Sistem yaklaşımı yönetsel işlerin ve bu işlerin gerçekleştiği birimlerin birbirleri ile ilişkili alt sistemler olarak ele alındığı bir anlayıştan doğmuştur

(Nişancı, 2015). Bu bağlamda eğitim sistemi de farklı düzeylerde örgütlerden oluşan bir yapıyı yansıtmaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013).

Durumsallık yaklaşımı açık sistem düşüncesi üzerine kurulan, ‘en iyi yönetim’ anlayışını reddederek durumun ve durumun değişkenlerinin önem taşıdığı ve yöneticinin içinde bulunulan duruma göre yönetim tarzı benimseyebileceği fikrine dayanmaktadır (Nişancı, 2015; Özen, 2012). Bu yaklaşıma göre her örgütün büyüklüğü, çevresi ve çalışanları farklı olduğundan dolayı kendi yapısına özgü bir yönetimi olmalıdır (Başaran ve Çınkır, 2013). Bu amaçla iç ve dış analiz yapılması gerektiği ortaya konulmuş, örgüt bağımlı değişken; çevresel etmenler ise bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir (Alpaslan ve Kutaniş, 2007).

Son olarak örgüte sosyolojik ve ekonomik açıdan bakan post-modern dönem yer almaktadır (Özgan ve Kalman, 2013). Modern sonrası anlamına gelen ve 20. yüzyılın sonlarına doğru tartışılmaya başlanan bu dönemde kaynak bağımlılığı, vekâlet kuramı, toplam kalite yönetimi, insan kaynakları yönetimi, örgütsel kültür gibi eğilimler bulunmaktadır (Doğan, 2007; Nişancı, 2015; Tomul, 2013). Post-modernizm anlayışında eğitim yönetimi alanındaki temel konular; çoklu anlam, kültürel kimlikler, belirsizlik, katılım olarak öne çıkmaktadır (Turan, 2004). Post-modern dönemde eğitim örgütlerinin yönetilmesinde yorumcu ve kültürel değerlerin önemsendiği, pozitivist bakış açılarının sorunlar çıkardığı için geride kaldığı vurgulanmaktadır. Çeşitliliğin ve zenginliğin öne çıktığı okul ortamlarında yönetici istediği yönetim modelini seçebilmelidir. Yöneticinin görevi kültürel ve bireysel farklılığı ve katılımcılığı desteklemek, kaosu yönetmek, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini gözetmek olarak dile getirilmektedir (Aslanargun, 2007).

Örgütler yönetilirken örgütün amacı, örgütte yapılacak işin niteliği, gereken teknolojinin niteliği, örgütün çevresi ve çalışanların niteliği dikkate alınması gereken noktalardır (Aydın, 2014). Bununla beraber örgütün yönetim görevini yerine getirebilmek için ilişki kurma ve geliştirme, kişileri yönlendirme, tartışma, çatışma çözümü gibi birçok yöntem kullanılmaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013).

2.3. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, eğitim sistemi içerisinde yer alan örgütlerin önceden belirlenen amaçlara göre yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Can, 2013). Başka bir ifadeyle eğitim yönetimi, bireyin davranışlarında istenilen değişikliği sağlamak amacıyla maddi ve manevi kaynakları ve insan gücünü kullanma sürecidir (Çelik, 2000). Bu bağlamda eğitim yönetiminin yönetsel amacının eğitimin nicelik ve niteliğini yükseltmek olduğu ifade edilmektedir (Başaran ve Çinkır, 2013).

Yönetim bilimi, eğitim yönetimini etkileyen ve yön veren disiplinlerden birisi olmuş, yönetim biliminde ortaya çıkan gelişmeler eğitim örgütlerinin yönetimini de etkilemiştir (Aslanargun, 2007; Güngör, 2014; Küçüker, 2015). Bu bağlamda yönetim biliminde üretilen farklı kuramlar eğitim yönetimi çevrelerinde etkili olmuş, ancak direkt eğitim yönetimi alanı ile ilgili yönetim yaklaşımı geliştirme çalışmaları sınırlı kalmıştır (Şişman ve Turan, 2004). Ancak 1950'li yıllardan itibaren eğitim yönetiminin bilimsel temellerinin oluşmaya başlaması ile bu alana özgü yaklaşımlar ortaya koyabilme imkânı doğmuştur (Beycioğlu ve Dönmez, 2006).

Eğitim yönetimi 1950'lere kadar büyük ölçüde yönetim biliminin etkisi altındadır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Fayol ve Taylor tarafından geliştirilen yaklaşımları eğitim yönetimine uygulayarak, yönetim bilimini eğitim yönetimi ile bağdaştıran çalışmaları Bobbitt (1913) ve Sears (1950) gerçekleştirmiştir (Aydın, 2014; Özdemir, 2017). Eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak şekillenmesi ise ABD ve Avrupa'daki gelişmeler sonucunda ortaya çıkmış (Balcı, 2008), üniversitelerde lisansüstü programların açılması ve bazı akademik temelli dernek ve toplulukların kurulması alanda bilimsel bilgi üretimine hız kazandırmıştır (Örücü ve Şimşek, 2011).

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin alt dalları olan kamu ve işletme yönetimleri ile ortak yönere sahip olmasına rağmen, amaç ve işlev açısından kamu ve işletme yönetimlerinden ayrılır (Aydın, 2014). Eğitim yönetiminin bilim dalı olarak anılmaya başlaması, kamu yönetimi ve genel yönetim bilimlerinden daha sonra gerçekleşmiştir (Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016).

Eğitim yönetimini Őekillendiren kuramsal gelişmeler 3 dönemde incelenmektedir. Bu dönemlerden ilki 1850'lerden 1920'lere kadar süren pozitivizm öncesi dönemdir. İkinci olarak 1920'lerden başlayıp etkilerinin günümüze kadar sürdüğü ve okulların verimlilik ilkesine göre analiz edildiği pozitivist dönem bulunmaktadır. Son olarak 1950'li yıllardan başlayarak eleŐtirel kuram, örgütsel öğrenme kuramı, kaos kuramı gibi kuramların ortaya çıktığı ve nicel yaklaşımların yerine nitel yaklaşımların daha fazla benimsendiği pozitivizm sonrası dönem gelmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Eğitim yönetimi alanının tarihsel gelişimine bakıldığında, ilk kuramsal çalışmalar baŐladıđında gelenekçi, akılcı ve pozitivist yaklaşımlar kullanılırken, 1970'lerden sonra pozitivizm ötesi yorumlayıcı ve eleŐtirel kuramlar da dikkat çekmeye baŐlamıŐ, 1990'lardan sonra alanı etkilemeye başlayan kuramlar ise postmodern düŐünce ve uzantıları olmuştur (Mullen, 2006, Akt. rc ve Şimşek, 2011). Günümüzde halen pozitivist ve yorumlayıcı anlayışa dayalı araştırma yöntemleri kullanılmaya devam edilmektedir.

Eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki gelişimi incelendiğinde, 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1953 yılında Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE)'nin açılmasıyla kamu yönetimi uzmanlık programının baŐlatılması, 1962 yılı Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi (MEHTAP) raporunda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine dönük önerilerin yer alması, 1965'te Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin açılması önemli dönüm noktalarıdır (Balcı, 2008). Ayrıca açılan farklı fakülte ve bölümler, Millî Eğitim Őuraları ve Yükseköğretim Kurulu'nda (YK) alınan kararlar, kanun ve yönetmelik deđiŐiklikleri, kalkınma planları, hkmet programları alanın geliŐiminde önemli rol oynamaktadır (rc ve Şimşek, 2011; SarıbaŐ ve Babadağ, 2015).

Eğitim yönetimi alanında ilk lisans programı 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümünde, 1981'den sonra da farklı üniversitelerde açılmış, lisans programlarından sonra yüksek lisans ve doktora programlarının yaygınlaŐmasına ağırlık verilmiştir (Başaran ve ıncık, 2013). Bu bağlamda dünyada ABD başta olmak üzere son yıllarda eğitim yöneticisi yetiŐtirmeye

dönük lisansüstü programların içeriklerinin eğitim liderliğine doğru kaydığı belirtilmektedir (Şişman ve Turan, 2004).

Eğitim tarih boyunca insanların en temel değerlerinden birisi olmuş, ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik gelişmeler bütün örgütler gibi eğitim örgütlerini de etkilemiştir. Eğitim örgütleri bu gelişmelere uyum sağlayabilmek ve çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmek amacıyla değişme ve gelişme çabasına girmiştir. Bunu sağlayabilmek amacıyla eğitim örgütlerinin nasıl yönetileceği konusu alandaki yazarlar tarafından tartışılmıştır.

Sosyal bilimler alanında ortaya çıkan teori ve uygulamalar eğitim ve eğitim yönetiminin şekillenmesine katkıda bulunmuştur (Aslanargun, 2007). Öte yandan, bilimsel ve güncel gelişmeler, küreselleşme, okul ve öğrenciyle ilgili metaforlar, bilişim teknolojilerindeki değişimler, özel öğretim kurumları ve özelleştirmeler, yeni kamu yönetimi gibi anlayış ve uygulamalar da eğitim yönetimine yön vermektedir (Balcı, 2008). Eğitim örgütlerinin amaçları belirlenirken, örgüt içi ve örgüt dışı değerler ve değer sahipleri de etkili olmaktadır (Uğurlu, 2016).

Ramseyer vd. (1955) eğitim yönetiminin niteliğinin aşağıdaki çalışma çevresindeki davranışlarla yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Aydın, 2014):

1. Amaçların saptanması,
2. Politikanın oluşturulması,
3. Rollerin belirlenmesi
4. Etkililiğin değerlendirilmesi,
5. Yönetimsel birimlerin ve görevlerin koordinasyonu,
6. Toplum liderleri ile işbirliği,
7. Çevredeki eğitimsel kaynakların kullanımı,
8. Katılımı sağlama,
9. İletişim sağlama.

Eğitim yönetiminin görevlerini Aydın (2014) Şu Şekilde açıklamıştır:

1. İnsanlarla Etkili Şekilde alıŐma: Öğretmenler, ğrenciler, bürokraside kişiler ve çevredeki insanlar okulun amaçlarının gerçekleŐtirilmesinde önemlidir.
2. Etkili Bir İŞletme Yönetimi: Etkili ğretimin gerçekleşmesine yardımcı nitelikteki hizmetlerin yetersizliği ğretim programını aksatabilir.
3. Yeterli Bir Okul Binası ve evresi: Okulun amaçlarının gerçekleşmesi ve ğitim programının uygulanabilmesi için fiziksel koŐulların hazırlanması bir ön koŐuldur.
4. Eğitim Programının Geliştirilmesi: Okuldaki faaliyetlerin odak noktası olan ğitim programının niteliği diğer faaliyetlerin niteliğini ve etkililiğini de etkilemektedir. Bu konuda merkezi ğitim sistemlerinde okul yönetimine sınırlı bir yetki tanınmıŐtır.
5. Mesleğe Hizmet: Öğretmenlik yapma, mesleki danıŐmanlık yapma ve mesleki alanla ilgili yazılar yazma gibi görevler mesleğe hizmet olarak düşünülebilir.

Eğitim sistemindeki çoğu sorun temelde ğitim yönetimi sorununa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan okuldaki kaynakları etkili Şekilde rgt amaçlarına yönlendirmek ve eŐgdmlemek yöneticinin temel görevleri arasında yer almaktadır (Şekerci ve Aypay, 2009). Yönetici aynı zamanda herhangi bir yönetim yaklaŐımını uygularken bunu kendine özgü bir biçimle yaptığı için yönetimin sanatsal bir yönü de bulunmaktadır. Bu bağlamda ğitim sisteminde ortaya farklı yönetim biçimleri çıkmıştır (Başaran ve ınkır, 2013):

1. Yetkeci Yönetim: Ataerkil anlayışı esas alan, yöneticinin verdiği emirlerin astlar tarafından koŐulsuz yerine getirildiği yönetim biçimidir. Yöneticinin görevi aldığı kararların astlar tarafından uygulanmasını sağlamaktır. Astların işten kaytarma eğilimleri olduğu için yönetici tarafından yakından denetlenmeleri gerekir.
2. Koruyucu Yönetim: İnsan İlişkileri YaklaŐımını'nı esas alan, çalışanların gereksinimlerinin karŐılanmasını ve işten doyum sağlaması gerektiğini savunan yönetim biçimidir. Eğitim çalışanlarına ücretler ve iŐ güvencesi eksiksiz verilmelidir. Çalışanlara gerilimsiz bir ortam hazırlanmalıdır.

3. Destekçi Yönetim: Yönetim örgütsel amaçlara ulaşabilmek için çalışanları desteklemeli ve onlara liderlik etmelidir. Destekçi yönetim biçimine göre çalışanlar etkin olmayı ister ve sorumluluktan kaçmaz. Bundan dolayı karara katılmak ister. Yönetici öğretmenlerin verimliliklerini yükseltmek için onları desteklemelidir.
4. Birlikçi Yönetim: Birlikçi yönetim biçimi takım çalışmasına dayanan, çalışanların yaratıcılıklarından faydalanabilmek için özgür bir ortamın sunulduğu yönetim biçimidir. Bunun için bürokratik engelleri kaldırmak, çalışanların gereksinimlerini karşılamak gerekir. Çalışanların öz denetim ve öz yönetim yetenekleri gelişmiştir.

2.4. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi

Eğitim yönetimi, eğitim hizmetlerinin oluşmasında önemli bir fonksiyona sahiptir (Aslanargun, 2007). Yönetimin eğitime uygulanmasıyla eğitim yönetimi meydana gelirken, eğitim yönetiminin okula uygulanmasıyla da okul yönetimi meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Okul yönetimi, eğitsel amaçlara ulaşılması amacıyla okulun sahip olduğu maddi kaynaklar ve çalışanların işe koşulması süreçlerini içine alan yönetsel bir faaliyettir. Bu açıdan genel yönetim düşüncesinin dar bir alana uygulanmasını ifade etmektedir (Özdemir, 2016).

Okullar önceden belirlenen eğitsel davranışları öğrencilere planlı bir şekilde kazandırmayı amaçlayan örgütlerdir. Eğitim sisteminin amaçlarına etkili şekilde ulaşması okulun etkili yönetilmesine bağlıdır. Bu nedenle okul yönetiminin elindeki kaynaklara göre doğru planlama yapması, insan ve madde gücünü örgütleyerek eşgüdümlemesi, çalışanların sağlıklı iletişim kurması ve bunların denetlenmesi gerekir (Başaran ve Çınkır, 2013). Bu görevlerin yerine getirilerek okulların yönetilmesinde okul yöneticilerinin sorumluluğu önemlidir.

Yönetim, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarının koordinasyonunun sağlanması sürecidir. Okul yönetimi de okuldaki insan ve madde kaynaklarının örgütlenmesini ifade etmektedir (Polat ve Küçük, 2012). Bu anlamda okullarda farklı görevleri yerine getiren bireyleri ortak amaçlar çerçevesinde bir araya getirebilmek amacıyla okullarda yönetime ve yöneticilere ihtiyaç duyulmuştur ve

halen de duyulmaktadır (Ada ve Ercoşkun, 2009). Okul yöneticilerinin temel görevi, okulun amaçlarına ulaşılması için gerekli olan kaynakları sağlayarak yönetim süreçleri ve işlevleri üzerine yoğunlaşmaktır (Baran, 2015).

Okul yönetiminin misyonu, bulunduğu eğitim kademesinin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak, eğitim programları, işgören, öğrenci, genel hizmetler gibi işleri etkili şekilde yönetmektir. Bunu sağlayabilmek amacıyla okulun yönetsel yapısını etkin bir yönetim süreci ile çalıştırarak örgütsel amaçları, planlanan biçimde gerçekleştirebilmek için yönetsel işlevleri yerine getirmeye çalışırlar. Bu yönetsel işlevlerin yerine getirilmesinde yöneticinin sahip olduğu deneyim ve yönetim anlayışı, örgütün yapılanması, işgörenin mesleki gelişim düzeyi, maddi kaynaklar ve teknoloji gibi faktörler etkilidir (Akçay ve Başar, 2004). Ayrıca okullar kâr amacı güden örgütler olmadığından yönetim işleri toplumsal yarar gözetilerek yapılmaktadır. Ancak son yıllarda devlet kaynaklarının yanı sıra özel kaynakların da eğitim sistemi içerisine dâhil olduğu görülmektedir (Karakul, 2016).

Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve artan nüfusa bağlı olarak eğitim talebinin artması gibi faktörler eğitim yöneticilerinin geleneksel yönetim becerilerine yenilerini eklemesini gerektirmektedir. Klasik yönetim anlayışı olarak ortaya çıkan planlama, örgütlenme gibi yönetim süreçleri, insan ilişkileri yaklaşımları, modern ve post-modern yönetim kuramlarının etkisiyle tekrar yorumlanarak örgüt ortamlarında yerini almaya devam etmektedir. Bu açıdan örgüt ve yönetim bilimindeki gelişmeler okulları da etkilemekte, okul yöneticilerinin toplumsal taleplere cevap verebilmek için bu gelişmeleri takip etmesi gerekmektedir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Yönetim anlayışlarının değişmesiyle okul yöneticilerinin rolleri de değişime uğramış, farklı yönetim becerileri kazanmalarını zorunlu kılmıştır (Uğurlu, 2016). Bu çerçevede okul yöneticilerinin rolleri 1960'lardan 2000'li yıllara kadar program yöneticisi, eğitimsel lider ve dönüşümcü lider olarak tanımlanmıştır (Vandenbergh, 1995, Akt. Uslu, 2013). Okul yöneticiliğinin rolü yöneticilikten vizyoner liderlik, öğretim liderliği, yönetişim gibi farklı rollere doğru geçiş göstermektedir (Gündüz ve Balyer, 2013; Uğurlu, 2016). Ancak ülkemizde yönetici yetiştirme programları öğretimden ziyade yönetsel konuları içine almaktadır (Korkmaz, 2005).

Okul yöneticilerinin görevleri çalışanların motivasyonunu artırma, okulun çevresiyle iletişim geliştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ve performanslarını değerlendirme, öğrencilerin eğitimsel ve öğretimsel gelişimlerini sağlama ve başarıyı artırma gibi çok farklı alanlara yayıldığı görülmektedir (Nsw Det 2005, Akt. Balyer ve Gündüz, 2011). Bu açıdan okul yöneticilerinin eğitim yönetimi bağlamında örgüt kültürü ve iklimi, motivasyon, iletişim, çatışma yönetimi, işbirliği ve takım çalışması, denetim, performans yönetimi, farklılık yönetimi, yerinden yönetim ve planlama, kalite yönetimi, birey ve grup davranışı, medya yönetimi ve liderlik gibi alanlarda bilgi birikimine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Cemaloğlu, 2005; Korkmaz, 2005; Özmantar ve Sincar, 2017; Özmen ve Batmaz, 2006). Bu bağlamda dünyadaki değişme ve gelişmelere okulların uyum sağlayabilmesinde en büyük sorumluluk okul yöneticilerinde bulunmaktadır.

Okul yönetimi, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için başkalarıyla birlikte işbirliği içinde çalışma sürecidir. Okul müdürleri, okulların gelişim ve iyileştirme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan başarılı okul müdürlerinin, etkili liderlik özellikleri gösterme, iyi iletişim kurma, grup etkinliğini sağlayabilme, öğretmenlere öğretimsel rehberlik yapma, örgütleme ve plânlama gibi görevleri yapması beklenmektedir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Eğitim örgütleri sahip oldukları işlevler doğrultusunda bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla sürekli bir gelişim içinde bulunmaktadır. Bu gelişimi sağlayabilmek için örgütsel işleyiş, yapı ve süreçlerinde değişiklikler gerçekleştirmektedirler (Terzi, 2011). Bu bakımdan okul yöneticileri, okulun geleceğini planlayan ve değişim çabalarını yönlendiren kişiler olmaları nedeniyle okulun etkililiği bakımından önemli konumdadırlar (Garies ve Tschannen-Moran, 2005, Akt. Ağaoğlu vd., 2012). Yapılan çalışmalar etkili bir yönetimin olduğu okullarda öğrenci öğrenmesinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Özmen ve Batmaz, 2006).

Okul yönetimi, hedeflenen başarıya ulaşabilmek için yönetim süreçlerini uyumlu şekilde çalıştırmalıdır. Yönetim süreçleri, yöneticilerin okulda yürüttükleri tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Polat ve Küçük, 2012). Bu çerçevede yöneticilerin, yönetim süreçleri kapsamında planlamaları yapmaları, bu planların uygulanması

sırasında öğretmenler ve diğer çalışanlarla etkili iletişim ve eşgüdüm sağlamaları ve planlara uygun şekilde faaliyetlerin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaları okulu amaçlarına ulaştırmada önemli bir role sahiptir. Bu süreçlerin birinde yaşanılacak bir sorunun diğer süreçleri de olumsuz etkilemesi muhtemeldir (Büte ve Balcı, 2010).

Örgütler açısından bakıldığında eğitim sisteminin üretim yerleri olan okulların yönetimi ayrı bir önem taşımaktadır. Okulun yönetim yapısında okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olmak üzere üç yöneticiden söz edilebilir. Okulun yönetim sorumluluğu büyük oranda okul müdürüne ait olmakla birlikte yardımcısıyla iyi bir takım oluşturarak yönetim sorumluluğunu paylaşması yönetimin etkililiğini artırmak açısından önemlidir. Okul yöneticisi örgütün gerçekleştireceği faaliyetlere yönelik işlevleri gerçekleştirmeye çalışır. Bu faaliyetlerin istenilen nitelikte gerçekleşmesi için yönetim süreçlerini başarıyla uygulaması beklenir (Zencirci, 2013). Bu bağlamda Fayol'a (1917) göre yönetim konusundaki eğitimin, ilköğretimden başlayarak yüksekokullara kadar öğretilmesi ve yüksekokullarda en geniş şekilde incelenmesi gerekmektedir (Şengül, 2007).

Eğitim sisteminin belirli bir düzen içinde işlemesi ve yaşamını sürdürmesinde hukuk sisteminin önemli payı bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminin hukuksal dayanakları kapsamına anayasa, uluslararası antlaşmalar, yasalar (kanun), kanun hükmünde kararname (KHK), tüzük ve yönetmelikler girmektedir (Erdoğan, 2016). Türk eğitim sistemiyle ilgili yapılan bazı hukuksal düzenlemeler içerisinde anayasanın 10, 24 ve 42. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu bulunmaktadır.

Okullar diğer örgütlerden farklı olarak öğretmen, öğrenci, veli ve çalışanlar gibi farklı rollerdeki paydaşların yer aldığı bir örgüttür (Gedikoğlu, 1997). Bu nedenle okul yöneticilerinin görevlerini etkili şekilde yapabilmeleri için örgüt ve yönetim bilgisinin yanı sıra insan ilişkileri konusunda da bazı becerilere sahip olması gerekmektedir (Ağdelen ve Ağdelen, 2007; Peker ve Selçuk, 2011). Yönetici, belirsizlikleri azaltan, farklı kişi ve gruplar arasında birlik sağlayan, çatışmaları

yöneten, yapı ve süreçleri düzenleyen, örgüt kültürü oluşturmaya çalışan kişidir. Bunları bazen tek yetkili olarak, bazen de farklı kişi ve grupları dâhil ederek yapar (Öztaş, 2017).

Farklı ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmelerini inceleyen Balyer ve Gündüz (2011), müdürlerin genellikle öğretmenlikten gelmelerinin koşul olarak arandığını, ülkemizde de “meslekte esas olan öğretmenliktir” anlayışından dolayı yönetici yetiştirme konusuna önem verilmediğini belirtmektedir. Eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilerek kişilerin bu doğrultuda yetiştirilmemesi ve yöneticiliğin tecrübe kazanılarak öğrenilebilecek bir iş olarak algılanmasının önüne geçilmesi gerekmektedir (Özmantar ve Sincar, 2017). Cemaloğlu (2005), ise “meslekte esas olan öğretmenliktir” anlayışının nitelikli okul yöneticisi yetiştirme önünde bir engel teşkil etmediğini, kurum dışından okul yöneticisinin seçilmesi durumunda ortaya çıkabilecek olumsuz gelişmelere dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okul yöneticisi yetiştirme politikalarına gereken önemin verilmemesi, okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmemesi, okul yöneticisi eğitim programının olmaması ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim eksikliği bu alandaki problemlerin temel kaynağı olarak görülmektedir (Recepoglu ve Kılınç, 2014). Bu noktada uzmanlık eğitimi almadan, deneyim ve kıdem kriterlerine göre yöneticilik görevi üstlenen kişilerin, eğitim ve okul yönetimi için sahip olması gereken bilgi birikiminin zamanla oluşacağı kabul edilmelidir. Ancak bu durum zaman ve emek bakımından oldukça pahalı bir süreç anlamına gelmektedir (Özmantar ve Sincar, 2017).

Örgütlerin yaşamlarını devam ettirebilmesi için, yöneticilerin örgütlerini başarılı şekilde yönetebilmeleri gerekir. Bu da yönetici konumunda olanların bazı yeterliklere sahip olmasını gerektirir (Taş, 2002). Eğitim sistemi içindeki okulların öğrencilere istenen yönde davranışlar kazandırma görevini yerine getirebilmesi için etkili bir yönetim sürecinin oluşturulması gerekmektedir (Başaran ve Çınkır, 2013). Sonuç itibarıyla okul yöneticisi örgütün en başında bulunan lider olarak okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak faaliyetleri yürütme sorumluluğunu üstlenmektedir.

Bunu başarabilmesi için yönetim süreçleri kapsamında bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

2.5. Yönetim Süreçleri

Klasik yönetim kuramını oluşturan yaklaşımlardan biri de Fayol'un yönetim süreci yaklaşımıdır. Bu yaklaşım ile Fayol, örgütsel verimliliğin yönetimin geliştirilmesiyle artırılacağını belirtmiştir (Aydoğan, 2013). Verimsizliğin rasyonel olmayan yönetimler nedeniyle ortaya çıktığını düşünen Fayol, yöneticilik eğitiminin yapılabilmesi için yönetim ilkelerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünerek bu ilkeleri oluşturmaya çalışmıştır (Öztaş, 2017).

Fayol'a göre yönetim birbirini takip eden aşamalardan oluşan bir süreçtir (Çetin, 2016). Bu süreçlere göre yönetim, geleceğe ilişkin *planlar yapmak*; yapı, malzeme ve insan kaynaklarını *örgütlemek*; personelin faaliyetlerini (emir - komuta ile) *yönlendirmek*; faaliyetleri ve çalışmalarını *koordine etmek*; işleyişin norm ve kurallara göre olup olmadığını *denetlemektir* (kontrol etmek) (Leblebici, 2008a). Yönetim süreçlerinin ayrı ayrı ele alınması yönetimin incelenmesini ve uygulanmasını kolay hale getirmiş, hem kamu hem özel örgütlere uygulanabilirliği üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Öztaş, 2017). Fayol (1917), örgütlerde alt düzeyde çalışanlarda örgütün faaliyet alanıyla ilgili yeteneklerin ağır bastığını, üst düzey yöneticilerde ise yönetsel kapasitenin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda yönetim fonksiyonu, örgütün sevk ve idaresi, örgüt politikalarının belirlenmesi ve hayata geçirilmesinde kapsayıcı bir nitelik taşımasından dolayı örgütler için hayati bir değere sahiptir (Şengül, 2007).

Yöneticinin, örgütsel yapının sürekliliğini sağlayabilmek amacıyla gerçekleştirdiği eylemlere yönetim süreçleri adı verilir. Yönetim süreçleri, örgütün yapısı ve organizasyonunun oluşturulması, kararların çalışanlara iletilmesi, farklı kişi veya gruplar arasındaki bilgi alışverişinin sağlanması ve süreçlerin değerlendirilmesi gibi birçok faaliyeti kapsamaktadır (Argon ve Zafer, 2009). Yönetici, sorumlu olduğu örgütün amaçlarını gerçekleştirmekle sorumludur. Bunu yapabilmek için sürekli devam eden bir döngü şeklinde planlar, örgütler, yöneltir, eşgüdüm ve kontrol eder. Bu eylemlere yönetim süreçleri denilmektedir (Öztaş, 2017).

Ortak bir amaç etrafında toplanan insanların oluşturduğu örgütün yönetilmesi, sürekli tekrarlanan yönetim eylemlerini gerektiren bir süreçtir. Süreç, belirli bir sistem içinde tekrarlayan, gelişen olay ve hareketler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Yönetim süreci ise örgütü amaçlarına ulaştıracak eylemlerin kararlaştırılması ile başlayıp, sonuçların değerlendirilmesine kadar yapılan ve sürekli tekrarlanan faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir (Küçükler, 2015). Yönetimin örgütü bir durumdan başka bir duruma geçirerek bir oluşum sağlaması ve örgütsel yapının çalıştırılarak devamlılığının sağlanması nedeniyle bir süreç niteliği gösterdiği ifade edilmektedir (Başaran ve Çınkır, 2013; Bursalıoğlu, 2015).

Gulick ve Urwick, Fayol'un oluşturduğu beş yönetim sürecini *planlama, örgütlenme, kadrolama, yöneltme, eşgüdümleme, raporlama ve bütçeleme* olarak yedi alt süreçte incelemiş ve POSDCoRB formülü ile açıklamıştır (Özdemir, 2016). Yönetim süreçlerinin kavramsallaştırılmasında Gregg'in de katkıları bulunmaktadır. Gregg, yönetim süreçlerinin karar verme ile başladığını ifade etmiş, yönetim süreçlerini karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme şeklinde sıralamıştır (Aydın, 2014). Bu durumda önemli olan ise yönetim sürecinin öğeleri arasında sağlam bağlar kurabilmektir (Bursalıoğlu, 2015).

Fayol ve Gulick - Urwick tarafından yapılan çalışmaların eğitim yönetimine uygulanmasında öncülüğü ise Bobbitt (1913) ve Sears (1950) gerçekleştirmiştir (Aydın, 2014; Özdemir, 2017). Bu kapsamda eğitim yönetiminde yeterlik alanlarından birisi olan yönetim süreçleri konusunda okul yöneticilerinin sahip olması gereken bazı nitelikler şu şekilde sıralanmaktadır (Aydın, 2014):

- Birey ve grup ilişkilerini etkili şekilde yürütme
- Yönetim ve denetimde prosedürleri bilme ve kullanma
- Okulu, öğretmen kadrosuna ve çevreye anlatma yeteneğine sahip olma
- Karar verme ve personel seçmede uzmanlaşma
- Eğitim programını değerlendirme

Tüm örgütler için geliştirilen ortak bir sınıflandırma olan yönetim süreçleri, eğitim örgütlerinin çeşitli yönetim kademelerinde ve okullarda da uygulanma alanı

bulmuştur (Akçadağ, 2008; Küçüker, 2015). Yönetim süreci yaklaşımının eğitim yönetimine uygulanmasına değinen Bursalıoğlu (2014), bu yaklaşımın yöneticinin görevlerini tanımlamak bakımından yararlı olabileceğini, fakat Fayol'un daha çok yöneticiye eğildiğini, bu nedenle örgütlerin formal yanına ağırlık verdiğini söylemiştir. Bu bağlamda yönetim süreçlerinin informal tarafı güçlü olan eğitim örgütleri için aykırı düşebileceğini belirtmiştir.

Gregg'e göre liderlik, grup süreci ve insan ilişkileri tüm yönetim süreçlerini temelden etkileyen kavramlar olması nedeniyle üzerinde durulması gerekmektedir (Aydın, 2014). Öte yandan teknolojik gelişmeler, politik yapılar, sosyal koşullar, kültür, değerler, ekonomi, nüfus ve demografik özellikler okul yapı ve süreçlerini etkilemektedir. Okul performansını değiştiren temel süreçler ise karar verme, iletişim ve liderlik süreçleridir (Hoy ve Miskel, 2015). Bu bağlamda okulun amaçlarına ulaşabilmesi için bu süreçlerin dikkatli şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Yönetim, örgüt amaçlarının etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla yönetim biliminin geliştirdiği kavram, kural, metot ve kuramların bilinçli bir biçimde kullanılması ile ilgili uygulamaları kapsamaktadır (Sucu, 2018). Bu bağlamda okul yöneticileri de örgütlerini belirlenen amaçlara ulaştırabilmek amacıyla farklı yönetim biçimleri, teknikleri ve ilkeleri kullanmaktadırlar. Okul yöneticilerinin okullarını yönetirken ilham aldığı kuramlardan birisi de Fayol'un yönetim süreçleri kuramıdır. Yöneticiler, yönettikleri örgütün kısa ve uzun vadeli amaçlarını, işleyişini, denetimini, örgütün kendi içinde ve çevresiyle olan iletişimini ve uyumunu büyük oranda belirleyen kişilerdir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okullarını yönetirken yönetim süreçlerini nasıl kullandıkları yönetimin etkililiği açısından büyük önem arz etmektedir.

2.5.1. Karar

Karar sürecinin anlaşılması başarılı bir yönetim için oldukça önemlidir (Hoy ve Miskel, 2015). Çünkü yönetim tamamen bir karar süreci olarak ele alınabilmektedir (Küçüker, 2015). Karar verme amaca hizmet eden seçenekler arasından en uygun olanın tercih edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2016). Karar verme bir

amaca yönelik olarak en uygun olanın seçiminin yapıldığı bilinçli bir zihinsel çabanın sonucudur (Akçadağ, 2008; Erdoğan, 2008).

Bursalıoğlu (2015), örgütlerin hayatlarını kararlar alarak devam ettirdiğini ve yönetim süreçlerinin temelde karar süreçleri olduğunu, örgütte kararların değişiklik yapmak, çatışmaları önlemek ve çözmek ve örgüt üyelerini etkilemek amaçlarıyla kullanıldığını belirtmektedir. Örgütlerde kararlar, alınma ve uygulanma sırasında birden çok kişiyi etkiler niteliktedir (Memişoğlu, 2013). Bu bağlamda örgütler, aldığı kararların doğruluğu oranında yaşamlarını başarılı şekilde sürdürebilmektedir. Türkiye’de eğitim sistemi ile ilgili kararlar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından verilmektedir (Yılmaz, 2012). Okul düzeyinde kararlar bireysel ve grup olarak alınabilmektedir. Bireysel karar verme sürecinde kararlar genellikle okul yöneticileri tarafından alınmaktadır. Grupla karar alma sürecine ise okuldaki kurul ve komisyonlar örnek verilebilir. Kararların hızlı alınması gereken durumlarda bireysel karar verme; katılımcılığa olanak vermesi nedeniyle de grupla karar verme etkili olmaktadır (Özdemir, 2016).

2.5.1.1. Karar Verme Aşamaları

Karar verme sürecinin adımları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Sürgevil, 2013):

1. Sorunu fark etmek ve tanımlamak

Hedefe ulaşmada engel çıkartan her türlü zorluk bir problem durumudur (Akçadağ, 2008). Böyle bir zorluğun fark edilmesi karar verme sürecinin ilk basamağını oluşturur (Hoy ve Miskel, 2015). Burada yöneticinin örgütte ortaya çıkan sorunların gerçek nedenlerini bulabilme becerisi, sorunun çözümüne yönelik verilecek kararların niteliği açısından son derece önemlidir (Sertkaya, 2016).

2. Karar ölçütlerinin ve ölçüt ağırlıklarının belirlenmesi

Bu basamakta “ulaşılacak en küçük hedef nedir?”, “hedeflere ulaşmayı engelleyebilecek zorluklar nelerdir?” sorularına verilecek cevaplar, karar veren kişilerin isteklilik düzeyini belirtir. Belirlenen ölçütler, örgütün amaçları ile uyumlu olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2015).

3. Seçeneklerin geliştirilmesi

Yönetici seçeneklerin sorunun çözümüne nasıl katkı sağlayacağını düşünmelidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu basamak harekete geçme isteğini ifade etmektedir (Hoy ve Miskel, 2015).

4. Seçeneklerin değerlendirilmesi

Geliştirilen seçenekler üzerinde birçok faktörün etkili olması nedeniyle her bir seçenek için olası sonuçlar tahmin edilmelidir. Bundan dolayı olası sonuçlarıyla birlikte bütün seçenekleri listelemek faydalı olabilir (Hoy ve Miskel, 2015).

5. Bir alternatifi seçimi

Bu aşamada seçenekler arasından bir seçim yapılır. Yönetici, önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için en etkili seçeneği belirleyebilmelidir (Akçadağ, 2008; Lunenburg ve Ornstein, 2013).

6. Alternatifin uygulanması

Karar verme döngüsünün son adımı uygulama basamağıdır (Hoy ve Miskel, 2015). Burada yöneticiye düşen, seçilen alternatifi uygulanması için gerekli olan kaynakları uygun şekilde kullanabilmesidir (Akçadağ, 2008).

7. Kararların etkililiğinin değerlendirilmesi

Kararların başarı düzeyini saptayabilmek için sürekli değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Üzerinde çokça düşünülmüş kararlar bile başarısız olabilir (Hoy ve Miskel, 2015). Karar verme döngüsü kararı uygulamakla sona ermez (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu açıdan verilen kararların sorunu ne derecede çözdüğünün nesnel olarak değerlendirilmesi gerekir (Akyol, 2013).

2.5.1.2. Karar Verme Sürecini Sınırlayan Etkenler

Karar verme sürecini birçok faktör olumsuz olarak etkilemektedir. Bu faktörler; amaçların iyi tanımlanmaması, bilgi eksikliği, rasyonellik ölçüsünün hatalı oluşu, çalışma kurallarının ağırlığı, yetki alanlarının çatışması, zaman darlığı, beklenmedik sonuçlar, kişisel faktörler vb. olarak özetlenebilir. Üst ve alt basamaklar arasındaki bilgi alışverişinin eksikliği kararın doğruluk derecesini düşürür. Değer ve davranışları değişken olan üstlere karşı astlar çeşitli savunma mekanizmalarına başvururlar. Öte yandan eğitim örgütlerinin kâr amacı gütmemesi ve eğitimin

çıktılarının açık olarak hesaplanamaması güçlüğü, yöntemlerin yeterince değerlendirilmesine engel olur. Ayrıca aşırı merkezîyetçi olan örgütlerde, karar yetkileri rasyonel şekilde dağılmaz (Bursalıoğlu, 2015).

Janis-Mann Çatışma Teorisine göre ortam ve karar verme süreci strese neden olur. Bu stresin ana kaynağı, verilen kararların olumsuz şekilde sonuçlanması durumunda ortaya çıkacak başarısızlık korkusu, bilinmeyen sonuçların verdiği kaygı, küçük düşme endişesi ve özgüven kaybı şeklinde belirtilmektedir (Janis, 1985, Akt. Hoy ve Miskel, 2015). Farklı çalışmalarda okul bütçesinin yetersiz oluşu, veli, okul çevresi gibi sebepler karar sürecinin etkili şekilde çalışmasını engelleyen durumlar arasında sayılmıştır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Ekinci, 2010). Okullarda kendini gösteren sorunlara karşı doğru kararlar üretilemediği durumlarda okul sistemi içerisindeki çoğu kişi bu durumdan etkilenmektedir. Bu nedenle okullarda karar sürecinin hızlı ve etkili şekilde çalışması önemli görölmektedir.

2.5.1.3. Karara Katılma

Örgütlerde katılma kavramı kısaca, her üyenin gücüne göre kendi payına düşeni yapmasıdır (Bursalıoğlu, 2015). Gregg'e (1957) göre, karara katılım karar verme yetkisinin aktarılması değil, karar vermenin paylaşılması anlamına gelmektedir (Memişoğlu, 2013). Eğitim örgütleri sosyal yapıda olduklarından dolayı karara katılma özellikle eğitim yönetiminde gereklidir. Alınan kararların etkileyeceği kişi veya gruplar, o kararın alınmasına ne kadar çok katılır ve benimserse, uygulama başarısı da o derece artmış olur (Akçadağ, 2008; Bursalıoğlu, 2015).

Karara katılma, kişisel amaçlarla örgütsel amaçların dengelenmesinde önemli bir rol oynar. Çalışanların örgütle kaynaşmalarını sağlayarak örgütsel amaçlara doğru teşvik eder. Karara katılma aracılığıyla, çalışanların kendi geleceğini belirleme imkânı bulmaları ve örgütsel sorunların çözümüne katkılarda bulunmaları, örgütlerine daha fazla bağlanmalarını sağlamaktadır (Taş, 2002). Çalışanların görüşlerine önem vererek onların desteğini alan bir okul müdürü sorunlarla daha kolay baş edebilecektir. Bu anlamda karar almayı tabana yayma, okul müdürünü desteklenen bir konuma getirecektir (Döş, 2013). Okul yöneticilerinin öğretmenleri dinleyerek kararlara

katılımının sağlanması başarının artmasında önemli görülmektedir (Argon ve Zafer, 2009).

Karara katılma, çalışanların yöneticilerine karşı güvenlerini olumlu yönde etkilemesinin yanında, çalışanlara saygılı ve işinin uzmanı olarak yaklaşılması karar sürecine olumlu şekilde katkı sağlayacaktır (Akyol, 2013). Bunların yanı sıra karar vermeye katılım, daha sağlıklı kararlar alınmasına, alınan kararların benimsenmesine ve etkili şekilde uygulanmasına, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişiminin sağlanmasına, çalışanların örgüt amaçları ile özdeşleşmelerine yardımcı olmaktadır. Karara katılma ile ast, örgütün sorunları hakkında daha fazla bilgi sahibi olur ve sorunların çözümünde kendi çabasının da olduğunu görmesi doyum yaşamasına katkıda bulunur. Güven ortamı sağlanması, katılmanın başarıya ulaşmasında önemlidir (Aydın, 2014).

Okulda alınan kararlara ilgililerin dâhil edilmesi ve kararın uygulanmasının sonuçları okul yönetiminde önemli rol oynamaktadır (Başaran ve Çinkır, 2013; Özdemir, 2016). Bu açıdan eğitim örgütlerinde karar verme sürecine katılım desteklenmektedir. Öğretmenlerin karara katılımı üzerine yapılmış çalışmalara göre (Hoy ve Miskel, 2015);

- Karara katılma, öğretmenlerin morali ve okula olan bağlılıkları üzerinde etkilidir.
- Karar sürecine katılma, öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir.
- Kararlar astlarca kabul edilmediğinde başarısızlık ortaya çıkmaktadır.
- Öğretmenlerin karar sürecine katılımının az olması veya çok fazla dâhil olması zararlı olabilir.

Diğer taraftan karara katılmayı kısıtlayan bazı faktörler de bulunmaktadır. Bunlar; katılanların yetersizliği ve tartışılan probleme karşı ilgisizliği, karara haksız

ve uygunsuz katılması, üstün katılmaya teşvik edici bir ortam yaratamaması bu etkenler arasındadır (Bursalıoğlu, 2015).

2.5.1.4. Karar Verme Modelleri

Aşağıda karar verme sürecinde kullanılan farklı modellere yer verilmiştir.

1. Klasik Model (Rasyonel Karar Modeli)

Klasik model anlayışına göre kararlar tamamen rasyonel olmalıdır. Hedeflere ulaşma düzeyini üst seviyelere çıkarabilmek için en uygun seçeneği ortaya çıkarmaya çalışan bu model birbirini takip eden bazı aşamalardan oluşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Bu seçenekler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Sorun tanımlanır.
- Çözüme yönelik seçenekler belirlenir.
- Bütün seçenekler değerlendirilir.
- Hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak en uygun seçenek belirlenir.
- Karar uygulanır ve kararın etkililiği değerlendirilir (Özdemir, 2016).

2. Yönetsel Model (Sınırlı Rasyonellik Modeli)

Simon (1947), yöneticilerin karar verme sürecinde yapması gerekenleri tanımladığı bu modelin en temel yaklaşımı tatmin edici çözümler üretmektir. Bireyler, sorun yaşadıkları konularla ilgili tam anlamıyla rasyonel kararlar veremedikleri için en iyi olanı değil, tatmin edici alternatifleri seçmek ve uygulamak isterler. Bu modele göre karar verme sürecinde değerler önemli rol oynar (Hoy ve Miskel, 2015). Bu modele göre kararlar her zaman rasyonel olarak alınamayabilir ve kurumsal ve bireysel düzeyde memnun edici seçenekler üzerine kuruludur (Özdemir, 2016).

3. Gelişimci Model

Bu karar verme stratejisi “her şeye rağmen gemiyi kurtaran kaptan” ifadesiyle nitelenmekte; sorunlar çok karmaşık olduğu zaman bu modelin tek uygulanabilir yaklaşım olduğu savunulmaktadır. Gelişimci modele göre hedeflerin belirlenmesi ve

seçeneklerin üretilmesi birbirinden farklı etkinlikler değildir. Hedefler karar verme sürecinden önce oluşturulmaz. Bunun yerine bir eylem planı ortaya çıkar ve eylemin sonuçları masaya yatırılır. Bu model mevcut durum ile hedefler arasındaki farklılıkları inceler, karar vericilerin ilgi alanı dışındaki sonuçları yok sayar (Hoy ve Miskel, 2015).

4. Karışık-Tarama Modeli

Karışık tarama modeli yönetsel ve gelişimci modellerin bir sentezidir; yönetimsel modelin rasyonelliği ve kapsamlılığı ile gelişimci modelin esnekliği ve yararlılığını birleştirir (Hoy ve Miskel, 2015).

Karışık taramanın ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Hoy ve Tarter, 2003, Akt. Hoy ve Miskel, 2015):

- Odaklanmış deneme-yanılma: Odaklanmış deneme yanılma, bilgi eksikliği olsa bile yöneticinin harekete geçmesi gerektiğini varsayar. Kararlar kısmi bilgi ile alınır, dikkatlice izlenir ve yeni verileri ışıkında yeniden düzenlenir.
- Kesin değilse erteleme: Harekete geçmeden önce analiz yapabilmek için mümkün olduğunca beklemek gerekir.
- Kararı adım adım verme: Kararı aşamalar halinde vermek ve sonraki basamağa geçmeden, önceki adımın sonucunu değerlendirmek gerekir.
- Kararları küçük parçalara ayırma: Bütün kaynakları bir kararı uygulamak için kullanmamayı ifade eder.
- Kararı geri almaya hazırlıklı olma: Kararları geçici ve deneysel tutmaya çalışmayı ifade etmektedir.

Karar verme süreci yönetim süreçlerinin ilki ve örgüte yön veren önemli bir adımdır. Bu adımın atılmasında farklı modeller kullanılmakta, karar sürecini olumlu ve olumsuz etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Karara katılma, bu sürecin amacına ulaşmasında mutlaka göz önüne alınması gereken ve alınan kararların uygulanma potansiyelini belirleyen kilit öneme sahip bir konumdur. Yönetici, karar sürecini etkileyen faktörleri doğru tespit ederek ve karara katılmayı işlevsel şekilde kullanarak rgt istenen yönde harekete geçirmelidir.

2.5.2. Planlama

Bireyler ve örgütler için geçerli olan planlama kararlaştırılan bir amaca ulaşmak için kaynakları ve olayları sıralama olarak tanımlanabilir (Earthman, 2009, Akt. Gülmez, 2016). Planlama, belirlenen hedeflere ulaşmak için olası seçenekleri belirlemeyi, kimlerin neyi, ne zaman ve nasıl yapacağına önceden karar vermeyi amaçlayan yönetim fonksiyonudur (Aydın, 2014; Özdemir, 2016; Öztaş, 2017).

Planlama, bulunduğumuz nokta ile ulaşmak istediğimiz nokta arasındaki boşluğu birleştiren bir köprü vazifesi görür. Bu nedenle yöneticinin amaçlara ulaşabilmek için örgütsel kaynakları en iyi şekilde kullanması gerekmektedir (Taş, 2002). Planlama, uygulamadan önce yapılması gereken faaliyetlerin önceden tasarlandığı, düşünsel bir hazırlık sürecidir (Bursalıoğlu, 2015). Planlamanın en temel anlamı ileride yapılacak çalışmaların önceden belirlenmesidir.

Akçay (2013), planlama aşamasını iki basamak halinde incelemiştir; üst kademelerde yapılan planların stratejik olduğunu ve örgüte yön verdiğini, alt kademelerde ise planlamanın işlevsel nitelik kazandığını ifade etmiştir. Başaran ve Çınkır (2013), planın amaçlar ve kaynaklar arasında denge kurduğunu belirtmiş ve plan yapmanın ilkelerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Amaçlara uygunluk: Okulun girdilerinin amaçlara nasıl katkıda bulunacağını değerlendirilmesi yapılmalıdır.
2. Bütünlük: Plan, okulun tüm parçalarıyla birlikte amacı gerçekleştirmeye dönük olmalıdır.
3. Ölçülebilirlik: Amaçlardan uzaklaşmayı engellemek için planlanan işler kontrol edilmelidir.
4. Geliştirilebilirlik: Plan esnek bir yapıda olmalı, uygulama sırasında geliştirmeye açık olmalıdır.
5. Süreklilik: Okulun yönetilmesinde plansız bir alan bırakılmamalıdır.
6. Güvenilirlik: Planlama yaparken yararlanılan bilgi ve yöntem doğru şekilde seçilmelidir.
7. Tutumluluk: Okulun kaynakları verimli şekilde kullanılmalı, savurganlık önlenmelidir.

8. Yalınlık: Plan, hangi işlerin nasıl ve kim tarafından yapılacağını net olarak göstermelidir.

İyi bir planın temel özelliği geleceği olabildiğince iyi okuması ve belirsizlikleri mümkün olduğunca azaltabilmesidir (Şengül, 2007). Bu bakımdan belirsizlik, hem planlamayı zorunlu kılan hem de zorlaştıran bir faktördür. Geleceğe dair belirsizlikler planlama eylemini gerektirirken, geçmişe ve bugüne dair belirsizlikler geleceği planlamayı güçleştirmektedir (Küçüker, 2015).

Planlama sürecinde örgütün kısa ve uzun vadede hangi faaliyetlerde bulunacağı ve bu faaliyetlerin nasıl ve kim tarafından gerçekleştirileceği belirlenir. Böylece örgütün belirsizliklerden mümkün olduğunca kurtulması ve bir yol haritası oluşturulması örgütün geleceği açısından önemli bir rol oynamaktadır (Özgan ve Kalman, 2013). Bu bağlamda okulun çevresinin ve girdilerinin değişken bir yapıda olmasından dolayı planlamanın yapılmasını güçleştirmektedir (Başaran ve Çinkır, 2013).

Planlamada temel amaç, örgütü hedefler doğrultusunda değişikliğe hazırlamak amacıyla yapılacak faaliyetleri belirlemektir (Ada ve Baysal, 2010). Fayol'a göre planlamayı çeşitli şekillerde somutlaştırmak mümkünse de bunu sağlamanın en etkili yolu bir eylem planı hazırlamaktır. Eylem planının oluşturulması endişelerin, yanlış politikaların ve sebepsiz politika değişikliklerinin ortadan kaldırılmasını veya azaltılmasını sağlamaktadır (Şengül, 2007).

2.5.2.1. Planlama Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Amaçların önceden açık bir şekilde ortaya konulması ve bu sürece katkı sağlayacak çalışanların dâhil edilmesi planlama sürecinin amacına ulaşmasında stratejik önemdedir. Aksi durumda yapılan planlar gerçekçi olmayacaktır (Özgan ve Kalman, 2013). Bir planın işlevselliği ve uygulanabilirliğinin yüksek düzeyde olması için rastgele bilgilerle değil, araştırma sonucunda elde edilen gerçekçi bilgilerle hazırlanması gerekir. Karara katılma sürecinde olduğu gibi planlama sürecine örgüt üyelerinin dâhil edilmesi planların benimsenmesini sağlayacaktır (Aydın, 2014).

Yönetici, planların hazırlanması aşamasına çalışma arkadaşlarını katarsa, daha işlevsel ve uygulanabilir planlar ortaya çıkmaktadır (Can, 2013). Yönetici ayrıca planlanan işlerin hangi kaynaklarla yapılacağını da plana eklerse bütçe planlaması da yapılmış olur. Bütçe planı ile okulun sahip olduğu kaynaklar rasyonel şekilde değerlendirilmiş olur (Başaran ve Çinkır, 2013). Bu bağlamda okulların gelir kaynakları genel olarak merkezi bütçe, il özel idaresi, bağışlar, okul aile birlikleri, kantin gelirleri olarak sıralanabilir (Hoşgörür ve Arslan, 2014).

Bursalıoğlu'na (2015) göre planlamanın amacına ulaşması bazı ilkelerin izlenmesine bağlıdır:

1. Yapılan planlar örgütün amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmalıdır.
2. Plan sürekli olarak kontrol edilmelidir.
3. Planlama eylemi yöneticiyi doyuran ve moralini yükselten etkenlerden biridir.
4. Planlama, amaçlanan faaliyetlerin gerçekleşmesini sağlayacak kadar uzun bir zaman dilimini kapsamalıdır.
5. Yapılan planlar, değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilecek kadar esnek olmalıdır.
6. Yönetici planları sürekli olarak kontrol edebilmeli ve planı önceden belirlenen amaçlara göre değiştirebilmelidir.

Planlama faaliyeti bazı süreçlerin toplamından meydana gelmektedir. Bu süreçler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Özdemir, 2016):

1. Eldeki bilgilerin ve mevcut durumun değerlendirilmesi: Okulun sahip olduğu insan ve madde kaynakları ortaya konulur.
2. Geleceğe ilişkin hedeflerin saptanması: Ulaşılmak istenen hedefler açık şekilde belirtilir.
3. Gerekli kaynakların ve verilerin belirlenmesi: Belirlenen hedeflere hangi kaynaklarla ulaşılacağı saptanır.
4. Alternatiflerin değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması: Önceden belirlenen amacın gerçekleşmesi için en uygun alternatif belirlenir ve ayrıntılı bir eylem planı hazırlanır.

5. Uygulama, sonuçların değerlendirilmesi ve güncellenmesi: Planın hayata geçirilmesi aşamasıdır. Ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilir ve gerekli görüldüğü takdirde revizyon yapılabilir.

Eğitim örgütleri açısından planlama süreci okullarda eğitim-öğretim uygulamalarına geçmeden önceki hazırlık süreci olarak tanımlanır ve okulun etkililiğini sağlamada önemli bir yönetim sürecidir (Ereş, 2004). Planlama süreci eğitim örgütleri açısından problemleri çözmek ve çözüm yollarının sonuçlarını gerçeğe yakın şekilde tahmin etmeyi kapsamaktadır. Bu açıdan eğitim planlaması aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır (Aydın, 2014):

1. Eğitim planlaması kısa-orta-uzun vadeli olarak yapılmalıdır.
2. Toplumsal ve ekonomik planlar ile bütünleşmelidir.
3. Eğitim sistemini bütün olarak ele almalıdır.
4. Eğitimin hem nicel hem nitel gelişimini hedeflemelidir.
5. Eğitim yönetiminin temel bir parçası olmalıdır.

2.5.3. Örgütlenme

Fayol'un yönetim düşüncesinde örgütlenme, örgüte işleyişi için gerekli olan yapı ve insan gücünün sağlanmasıdır (Peaucelle, 2003, Akt. Şengül, 2007). Diğer bir tanıma göre örgütlenme, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için etkin bir yapının kurulması, girdilerin ve çıktıların bütünleştirilmesi süreci manasına gelmektedir (Aydın, 2014; Başaran ve Çınkır, 2013; Memişoğlu, 2013). Yönetim süreçleri içerisinde karar verme ve planlama süreçlerinden sonra gelen örgütlenme basamağı, örgütteki görevlerin kim tarafından ve nasıl yapılacağına belirlenmesi, yetki ve sorumlulukların belirlenmesi ve kararları kimin alacağı konularının düzenlenmesini kapsar (Akçadağ, 2008; Buluç, 1996; Çetin, 2013; Özgan ve Kalman, 2013).

Örgütler, insanların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan, birden çok insanın bir amaç etrafında güçlerini koordineli şekilde birleştirmeleri sonucunda oluşturduğu yapılardır (Şahin, 2013). Bu anlamda örgütlenme sürecinin temelinde, toplumun gereksinim duyduğu hizmet ve ürünlerin topluma sunulması yatmaktadır (Buluç, 1996; Taş, 2002).

Örgütte belli bir konumda bulunan kişilerden burada kaldığı sürece beklenen görevler rol beklentilerine göre belirlenir. Amaçların uygulamaya dönüşebilmesi için belirli roller veya görevler şeklinde açıklanması gerekmektedir. Bulduğu konumun kurumsal amaçları ile tutarlı davranış gösterdiğinde birey rolünü oynuyor demektir (Aydın, 2014). Uygun bir örgütsel yapının kurulmaması halinde çalışanlar arasında rol çatışmaları ve yetki paylaşımında sorun meydana gelebilir (Özdemir, 2016).

Örgütlenme sürecinin formal yanı yapıyı kurma, kadrolama ve donatım eylemlerinden oluşur. Bir örgütün yapısını kurabilmek için örgütteki basamakların oluşturulması, bu basamakların yetki ve sorumluluk derecelerinin belirlenmesi, basamaklar arasındaki ilişkilerin belirtilmesi ve buna göre personelin atanması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Formal örgüt, çalışanların görev ve sorumluluklarını, farklı konumda çalışanlar arasındaki bağlantıları, örgütsel iletişimi ve çalışanların faaliyetlerini belirler. Formal örgüt, çalışanların ihtiyaçlarını karşıladığı nispette etkililik düzeyi artmaktadır (Aydın, 2014). Örgütün formal yönü açısından, birimlerin veya kişilerin kime karşı sorumlu olduğu örgüt şemasında açık olarak görülmektedir (Uğurlu, 2016).

Okulların örgüt yapısı genel olarak formal (biçimsel) anlayışa göre hiyerarşik şekilde düzenlenmiştir. Ancak informal (doğal-resmi olmayan) örgüt yapısı da görülmektedir. İnfomal örgüt yöneticiler ve öğretmenler arasında işbirliği duygusunu yansıtmaktadır (Özdemir, 2016). Örgütlenme sürecinin informal yönünü kişiler arası ilişkilerin yer aldığı anlayış boyutu oluşturmaktadır. İnfomal örgüt, yetki ve sorumluluk gibi kavramlardan çok kişileri ve ilişkileri ön planda görmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Örgütlerde formal (biçimsel) ve informal (doğal) örgütler iç içe geçmiş şekilde bulunmaktadır (Uğurlu, 2016).

Örgütün sunduğu hizmetten kimin yararlandığı üzerinde durarak sınıflandırma yapan Blau ve Scott, formal örgütleri dört sınıfa ayırmaktadır (Blau ve Scott, 1962, Akt. Aydın, 2014):

1. Karşılıklı Yarar Sağlayan Örgütler: Sendikalar, Kulüpler, Siyasi Partiler.
2. İşletmeler: Sanayi İşletmeleri, Bankalar, Mağazalar.

3. Hizmet Örgütleri: Hastaneler, Okullar, Sosyal Hizmet Kuruluşları.
4. Kamu Yararına Çalışan Örgütler: Polis, Milli Savunma, Maliye.

Erdoğan (2008) örgütlenme sürecini; amacı belirlemek, planları ortaya koymak, etkinlikleri belirlemek ve bu etkinlikleri gruplandırmak, yetki ve sorumluluk devrini gerçekleştirmek ve eşgüdümü sağlamak olarak sıralamıştır. Maddi araçları kullanarak örgütün işleyişini sağlayacak nitelikli personelin temini ve bu personelin örgüt içinde uygun birimlerde istihdamı örgütlenme faaliyetinin diğer işlevidir. Örgütlerde maddi ve sosyal araçlar tamamlayıcı iki parça olup, her ikisinin uygun şekilde örgütlenmesi, örgütün işleyişini ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Şengül, 2007).

Eğitim örgütlerimizin formal tarafını oluşturan yapı, kadro ve donatım koşullarından çoğu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlendiği için, okul yöneticilerinin örgütlenme yetkileri sınırlıdır (Bursalıoğlu, 2015). Örgütlenme, bir kez yapıлып biten bir iş değildir. Örgütün amaçlarına ulaşma düzeyinde düşüşler görüldüğünde örgüt yapısı yeniden düzenlenebilir. Örgüt yapısını belirleyen etkenlerde meydana gelecek bir değişme, örgütün yapısında da değişmeye yol açar (Küçükler, 2015).

Örgütün etkililiğini ve verimliliğini artırmak neredeyse bütün yöneticilerin temel sorunlarından biridir. Örgütte verimliliği etkileyen temel öge ise insan kaynağıdır (Can, 2005). Örgütlerdeki insan kaynağı, yöneticiden en alt kademeye kadar tüm çalışanları kapsamaktadır (Bingöl, 2016). Eğitimsel amaçlara ulaşabilmek ve örgüt içindeki faaliyetlerin devamlılığını sağlamak için eğitim örgütlerinin sahip olduğu insan kaynağının da rasyonel şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Arastaman, 2016). Türk eğitim sisteminde insan kaynakları yönetiminden Personel Genel Müdürlüğü sorumludur.

İyi bir örgütlemenin gerçekleşebilmesi karar verme ve planlamanın doğru şekilde yapılmasını, iyi iletişim kurulmasını, örgütü ve örgütün insan kaynağının iyi tanınmasını ve iş bölümü ile uzmanlaşmaya önem verilmesini gerektirir (Taş, 2002). Bu bağlamda eğitim örgütlerinin yapısı ve işleyişi eğitim amaçlarına ulaştıracak şekilde düzenlenmelidir (Şahin, 2013). Örgütlenme sürecinde dikkat edilmesi gereken

bazı ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Robbins ve Coulter, 2012, Akt. Özgan ve Kalman, 2013):

- **Uzmanlaşma:** Çalışanların belirli faaliyetleri yerine getirme konusunda becerilerinden en yüksek şekilde faydalanmayı ifade etmektedir.
- **Bölmelere Ayırma:** İşlerin eşgüdümlü ve eksiksiz şekilde yapılabilmesi için parçalara ayrılmasıdır.
- **Emir-komuta:** Çalışanların kime bilgi vereceği konusunda açıklık sağlanmasıdır.
- **Denetim:** Yöneticinin kaç kişiyi verimli şekilde yönetebileceği ile ilgilidir.
- **Merkezileşme ve Yerelleşme:** Karar verme sürecine astların hangi düzeyde katılacağı ile ilgilidir.
- **Formalleşme:** Örgütte faaliyetlerin standartlaşma düzeyini ve çalışanların prosedürlere hangi düzeyde uyduğu ile ilgilidir.

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili şekilde yerine getirilmesinde bazı kurul ve komisyonlar görev alır. Okulda yetki devri kurul ve komisyonlar ile gerçekleştirilir. Bazı kurul ve komisyonlar şu şekildedir (Şahin, 2013):

Kurullar

- Öğretmenler Kurulu
- Şube Öğretmenler Kurulu
- Zümre öğretmenler kurulu
- Okul zümre başkanları kurulu
- Okul öğrenci meclisi
- Öğrenci disiplin ve onur kurulu
- Sosyal etkinlik kurulu
- Tören hazırlama ve uygulama kurulu

Komisyonlar

- Satın alma komisyonu

- Muayene ve kabul komisyonu
- Web sitesi inceleme komisyonu
- Okul aile birliği
- Stratejik planlama ekipleri
- Denetim kurulu

2.5.3.1. Örgütlenme Modelleri

Örgütün büyüklüğü, yapısındaki düzeylerin sayısı, otoritenin etki derecesi ve dağılımı, denetimin niteliği ve etkinliklerin uzmanlaşması gibi özellikler örgütün modelini belirlemektedir (Aydın, 2014). Örgütlenme modelleri dikey örgütlenme, yatay örgütlenme, dikey ve kurmay örgütlenme ve komite tipi örgütlenme olarak dört şekilde sınıflandırılabilir:

1. Dikey Örgütlenme

Dikey örgüt modellerinde merkezden yönetim ve örgütün diğer birimlerine giden tek emir zinciri vardır. Bu nedenle dik örgüt modellerinde iletişim ve koordinasyon problemleri görülür (Bursalıoğlu, 2015). Otoriter ve hiyerarşik yönetim yapısını yansıtan dikey örgütlenmede yetki en üst kademede yoğunlaşmıştır (Erdoğan, 2008; Özdemir, 2016; Özgan ve Kalman, 2013). Çalışan sayısının fazla olması durumunda ve faaliyetleri hedeflere ulaşacak şekilde yönetebilmek amacıyla dikey örgütlenme tercih edilmektedir (Aydın, 2014). Dikey örgütler şematik olarak piramide benzerdir. Bu modelde özellikle hiyerarşik birimlerin sayısı fazla ise yetki devri gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yetki devri, işleri hızlandırmak amacıyla üst kademelerin sahip olduğu yetkilerin, alt kademelere aktarılması anlamına gelmektedir (Özdemir, 2016).

2. Yatay Örgütlenme

Yatay örgütler yerinden yönetilir ve bu modelin işlenmesi için yeterli ve girişken yöneticilerin olması gerekir (Bursalıoğlu, 2015). Yatay örgütlenme tiplerinde uzmanlık alanları göz önünde bulundurulur (Özgan ve Kalman, 2013). Yatay örgütlenmede hiyerarşik bir sıra izlenmez, önemli olan görevlerin yerine getirilmesidir. Bu nedenle

yetkiler ve sorumluluklar paylaşılmaktadır (Aydın, 2014). Bu modelin sakıncası birimler arası eşgüdüm sağlamanın zor olmasıdır (Buluç, 1996). Bu modele örnek olarak okullarda yer alan zümreler, birbirinin ast-üst konumunda değildir ve işbirliği yapabilmektedir.

3. Dikey ve Kurmay Örgütlenme

Örgüt yapısında özel bilgi ve beceriye sahip yürütme ve danışma organlarına yer verilen örgütlenme modelidir (Erdoğan, 2008; Öztaş, 2017). Örgütlerin yalnızca uzmanlık hizmetleri ile yönetilebileceği anlayışına dayalı olarak, dikey örgütlenme modelinin dezavantajlarını ortadan kaldıran örgütlenme türüdür. Dikey ve kurmay ögeler arasında yetki ve görev ayrımı yapılması zorluğu bu örgütlenme modelinin olumsuz yönüdür (Aydın, 2014).

4. Komite Tipi Örgütlenme

Karar verme ve uygulama yetkilerinin bir gruba verildiği örgütlenme türüdür. İşbirliğine ve uzmanlaşmaya imkân tanınması ve eşgüdümü kolaylaştırması komite tipi örgütlenmenin avantajlı yönleridir (Aydın, 2014).

2.5.4. İletişim

İletişim en temel tanımıyla bir mesajın, kanal aracılığıyla bir kaynaktan alıcıya ulaştırılmasıdır. İletişimin örgüt açısından anlamı ise, iletişimin tanımından daha geniş çaplı ve daha önemlidir (Atakan, Ersoy ve Bişgin, 2014). Örgütsel iletişim ise örgütte bir mesajın kişi veya gruplara sözlü, sözsüz veya yazılı şekilde iletilme ve alınma süreci olarak tanımlanmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2004).

Örgütteki iletişim süreci yönetim süreçleri, kişiler arası ilişkiler ve okulların yapısının temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden etkili iletişim becerileri, örgütteki bireyler ve özellikle yöneticiler için gerekli bir araçtır (Hoy ve Miskel, 2015). İletişimin yeterli olduğu bir örgütte örgütsel hedeflerin doğru şekilde anlaşılması ve örgüt üyelerinin bu hedefler yönünde işbirliği içinde olmaları beklenir. Çünkü ortak bir gaye için bir araya gelmiş örgüt üyelerinin birbirlerini tanımalarının önemi açıktır (Aydın, 2014). Bu anlamda, iletişim olmadan örgütte kabullenilmiş bir ortak amaç ve

ortak amaca katkıda bulunmak isteyenlerin eşgüdümlemiş bir çabası söz konusu olamaz (Taş, 2002).

Örgütsel iletişim, örgütü oluşturan parçaları birbirine bağlayan ve uyumunu sağlayan bir süreç olarak görülmektedir (Kösterelioğlu ve Argon, 2010). Örgütsel iletişim ile çalışanların örgütlerine uyum sağlaması ve ortak çalışmaların gelişmesi desteklenir. Böylelikle ortak değer ve anlayış çerçevesinde örgütün bir bütün halinde hareket etmesi sağlanır (Özgan ve Kalman, 2013).

İletişim sürecinin, diğer kişileri örgütsel amaçlar doğrultusunda etkilemek ve güdülemek, duyguları ifade etmek ve bilgi aktarımı sağlamak gibi işlevleri bulunmaktadır (Özdemir, 2016). Bununla beraber örgütte yapılacak işlerin neler olduğu, ne zaman ve nasıl yapılacağı iletişim sayesinde aktarılır (Timuroğlu ve Balkaya, 2016). İletişim süreci ile okul yönetimi çalışanların davranışlarını değiştirme, çatışmaları azaltma, eşgüdümü gerçekleştirme, denetimi sağlama gibi yönetsel süreçlerin etkili çalışmasını sağlayabilir (Başaran ve Çinkır, 2013). Yöneticinin iletişim kurarak çalışanlarına değer verdiğini göstermesi ve onların görüşlerine başvurması doğru kararlar alınmasını sağlayarak karar sürecinin etkililiğine de katkıda bulunacaktır (Argon ve Zafer, 2009).

Bir örgütte iletişim, örgütsel amaçları ve standartları oluşturmayı, bilgileri ilgililere aktarmayı, karar almayı, çalışanlara liderlik etmeyi, etkilemeyi ve ortaya çıkan sonuçları değerlendirmeyi içermektedir. Bir örgütün iletişim yeteneği karmaşık ve birbirine bağlı faaliyetleri yürütme kapasitesini göstermektedir. Bu açıdan örgütsel iletişimin etkili şekilde yürütüldüğü okullarda, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler birbirlerini anlamak ve ona göre davranmak isterler. Bu da iletişimin okul örgütü içindeki ağlar tarafından ne kadar etkili şekilde başlatıldığına ve sürdürüldüğüne bağlıdır (Hoy ve Miskel, 2015). Yönetici, iletişimin gerektiği gibi olmasını sağlamak için yeteri kadar kanal oluşturmalı ve bu kanalları sürekli açık tutarak örgüt içerisinde etkili bir iletişim sağlamalıdır (Bursalıoğlu, 2015).

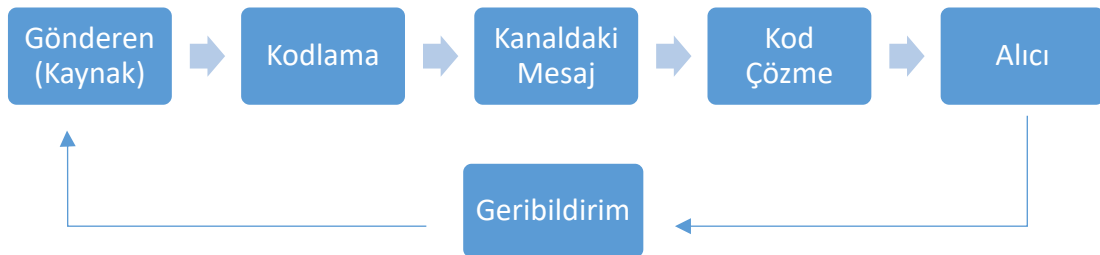
Eğitim örgütlerinin sosyal yönünün kuvvetli olması nedeniyle kişiler arası ilişkiler, yönetim süreçleri üzerinde büyük etki alanına sahiptir. Örgüt içinde iletişim,

karar ve koordinasyon sürecinin gerçekleşmesine destek olur. Bu açıdan okul yöneticisi yönetim süreçlerinin amacına ulaşabilmesi için örgüt içindeki kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle takip etmelidir (Bursalıoğlu, 2015). Okul müdürleri, örgüt içerisinde farklı konular hakkında sürekli iletişim kurarlar. Fakat iletişimde asıl konu iletişimin etkili bir şekilde kurulup kurulmadığıdır. İletişim kurarken ortak bir anlam oluşturabilmek kişi ve örgüt seviyesinde iletişimde belli bir yetkinlikte olmayı gerektirmektedir (Hoy ve Miskel, 2015).

İletişim, çeşitli araçlar kullanarak düşüncelerin, haberlerin, açıklamaların, emirlerin bireyden bireye, gruptan gruba aktarılma ve anlamların ortak kılınma sürecidir (Aydın, 2014; Kösterelioğlu ve Argon, 2010). İletişim süreci sayesinde örgütte bulunanların davranışlarında değişiklik yapmak, bilgi ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası bağlantıları güçlendirmek, yetkinin işlevini sağlamak ve çalışanlar için koordinasyon sağlamak mümkün olur. Fakat iletişimi bir etkileme aracı olarak çok ve gereksiz şekilde kullanan yönetici, iletişimin etkisini azaltmış olur (Bursalıoğlu, 2015). Diğer taraftan örgütün farklı hiyerarşi düzeylerinde bulunanlar arasındaki statü engelleri, örgütsel roller ve örgüt yapısı iletişim sürecini etkilemektedir (Balcı, 2010).

Aşağıda bir iletişim sürecinin gerçekleşme şekli gösterilmektedir.

Şekil-1: İletişim Süreci



Kaynak: Hoy ve Miskel, 2015

İletişim sürecinin ögeleri aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (Aydın, 2014; Hoy ve Miskel, 2015; Yılmaz, 2012):

- Mesaj: Kaynaktan alıcıya gönderilen sözlü veya sözlü olmayan işaret ve sembollerdir.
- Kanal: Mesajın kaynaktan alıcıya gönderildiği araç ve yöntemlerdir.

- Gönderici (Kaynak): Mesajı göndererek iletişim sürecini başlatan kişi veya mesajın geldiği kaynaktır.
- Alıcı: Mesajın ulaştırıldığı kişi ya da gruptur.
- Kodlamak ve kodları çözmek: Mesajın gönderici tarafından sembollerle ifade edilmesi ve alıcı tarafından mesajın tekrar çevrilmesidir.
- Geribildirim: Gelen mesaja tepki olarak gönderilen mesajdır. Geribildirim iletişimin doğruluğunu ve netliğini artırır.

İletişim yazılı, sözlü ve sözsüz olarak üç şekilde gerçekleşmektedir. Yüz yüze iletişim sözlü ve sözlü olmayan geribildirimler sağlamasından dolayı en zengin iletişim biçimidir. Buna kıyasla yazılı iletişim zenginlik açısından düşük sayılmaktadır. Sözlü olmayan iletişim kaşını çatmak, elini sıkamak, masaya vurmak gibi kelimeler kullanılmadan gerçekleşen iletişim şeklini ifade etmektedir. Etkili iletişim için sözlü ve sözlü olmayan mesajlar tutarlı olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2015). Sözlü iletişim hızlı şekilde gerçekleşirken, yazılı iletişim resmi yazı, rapor, e-posta gibi araçlarla gerçekleştiği için daha yavaş ilerlemektedir (Özdemir, 2016).

Kişinin duygularını kontrol edebilme düzeyi, ortak iletişim kurma alanlarının olması, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme yeteneği ve iletişim esnasındaki jestler, yüz ifadeleri, ses, duruş vb. özellikler de iletişimin kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir (Aydın, 2014). Bu bağlamda örgütteki iletişim araçlarının seçiminde aktarılabilecek bilginin içeriğini değiştirmeden anlaşılır şekilde hızlı bir biçimde iletecek araçlar kullanılmalıdır (Karcıoğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009).

İletişimde anlamın bozulmasına sebep olan etkenler gürültü olarak tanımlanır. Bu etkenler yanlış anlama, dönüt alamama, uygun kanal seçmeme, ön yargı ve çatışma gibi farklı başlıklar altında toplanmaktadır. Bu nedenle gürültünün en az olduğu iletişim türü yüz yüze olan iletişimidir (Başaran ve Çınkır, 2013). Bununla beraber örgütteki iletişimi engelleyen faktörler şu şekilde sıralanmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2004):

- Kültürel farklılıklar
- Geri dönüt eksikliği

- Statü farkı
- Alıcının ilgi eksikliği
- Fazla bilgi yüklemesi
- Teknolojik sorunlar
- Fiziksel koşullar
- Güvensizlik
- Örgütsel hatalar
- Kişisel farklılıklar
- Teknik terimlerin kullanılması

Örgütün yapısal özellikleri, örgüt içi iletişimi büyük oranda etkilemektedir (Aydın, 2014). Sorunlar ve görevler karmaşık olduğu zaman, merkeziyetçi olmayan örgütlerin daha verimli oldukları görülmektedir. Merkeziyetçi yapıya sahip okullarda hiyerarşik aşamaların sayısı bir mesajın gidip geldiği uzaklık olarak düşünülmelidir. Bu uzaklık arttıkça giden ve gelen mesajlar zayıflar ve iletişimin kalitesi düşer. Bu açıdan teknolojinin örgütsel iletişimi sağlamada önemli olduğu görülmektedir. Okulların merkeziyetçilik düzeyleri ve kullandıkları teknolojilerin seviyesi iletişim modelleri için önemlidir (Hoy ve Miskel, 2015). Teknolojinin bilgiyi ulaşılabilir kılması, insanların birbirlerine örgütsel ilişkilerinin etkileyebileceği yollarla ulaşmasını sağlamaktadır. Bu değişim sayesinde çalışanların diğer çalışanlara veya yöneticiye ulaşabilme olanağı artmıştır (Ulrich, 1997, Akt. Can, 2013).

2.5.4.1. Örgütsel İletişim Türleri

Örgütsel iletişim yapısal olarak biçimsel (formal) ve biçimsel olmayan (informal) şeklinde iki grupta incelenmektedir.

1. Biçimsel (Formal) İletişim

Bu iletişim, üstten astlara enformasyon ve emirlerin aktarılmasını sağlayan iletişim boyutudur. Formal iletişim her zaman informal iletişimle desteklenmelidir (Aydın, 2014). Biçimsel iletişim, örgütteki hiyerarşik yetki yapısını yansıtır. Örgütün kendi içi ve çevresiyle arasındaki bilgi akışını sağlayan kanallardan oluşur (Erdoğan, 2008).

Formal iletişim örgüt hiyerarşisindeki basamaklar arasında, bilgi ve kararların iletilmesidir. Formal kanallar karar ve iletişim süreçlerini kolaylaştırarak, kararların rasyonelliğini artırmaktadır (Bursalıoğlu, 2015). Örgütlerde biçimsel iletişim, örgütsel amaçlara ulaşmada gerekli olan bilgi akışını sağlar. Örgütsel ilkeler doğrultusunda ve statüler arasında işleyen bu iletişim dikey (yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya), yatay ve çapraz olmak üzere dört farklı yönde hareket eder (Günbayı, 2007; Karcıoğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009).

Yukarıya doğru iletişim şu yararları sağlamaktadır (Aydın, 2014):

- Alınan kararların ve emirlerin benimsenme seviyesinin yönetici tarafından bilinmesini sağlar.
- Çalışanları katkıda bulunmaya teşvik eder.
- İstenmeyen durumların engellenmesini sağlar.
- Çalışanların örgütün amaçları ile özdeşleşmelerini sağlar.

Yatay iletişim, bilgi ve görüşlerin çalışanlar tarafından paylaşılmasını ve çalışanların mesleki ve sosyal gelişimini destekler. Aşağı doğru iletişim üst yönetimden astlara bilgilendirme ve emirlerin aktarılmasını sağlayan ve uygulamada baskın olan iletişim türüdür (Aydın, 2014). Yatay iletişim, benzer örgütsel basamaklar arasında gerçekleşen mesaj hareketliliğini ifade etmektedir. Çapraz iletişim örgütün farklı kademeleri arasında gerçekleşen bir iletişim şeklidir (Günbayı, 2007; Özdemir, 2016). Etkili bir yönetim için dinamik şekilde işleyen iletişim kanallarının olması büyük önem taşımaktadır.

2. Biçimsel Olmayan (İnformal) İletişim

Örgütsel iletişimin informal boyutu ise örgüt üyelerinin kişisel ve sosyal ilişkilerini gösteren yönüdür (Aydın, 2014; Erdoğan, 2008). Örgütlerde biçimsel iletişime yardımcı olması, çalışanlarda birlik anlayışı geliştirmesi, örgüt çevresindeki değişimler hakkında hızlı bilgi sağlaması ve takım çalışmalarında daha efektif kullanılması gibi etkileri bulunmaktadır (Karcıoğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009).

İnformal iletişim kişiler ve gruplar arası ilişkilerden oluşur ve üyelerin örgüte karşı tutumlarını gösterir. Eğitim örgütlerinde informal iletişim formal iletişimden daha önemli rol oynamaktadır (Bursalıoğlu, 2015). Formal kanallar yöneticinin sorumluluğundayken informal kanallar ise yönetici tarafından planlanmayan, örgütteki kişi ve gruplar arasında işleyen kanallardır (Günbayı, 2007). Bu açıdan informal iletişimde söylenti ve dedikoduların hızla yayılması yönetim ve çalışanların motivasyonunu düşürücü etki yapabilir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004).

2.5.5. Etkileme

Etkileme, örgüt amaçlarına ulaşabilmek için yöneticilerin çalışanların davranışlarını yönlendirmeye çalışmasıdır (Balcı, 2010). Diğer bir tanıma göre etkileme “bir kişinin başka bir kişinin ya da kümenin davranışını, değerlerini, duygularını, tutumunu, inançlarını kısaca kişiyi ya da kümeyi değiştirme gücüdür” (Miner, 1988, Akt. Başaran ve Çınkır, 2013). Yönetim sürecinin bu aşaması alandaki yazarlar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Fayol, bu süreci emir verme, Gulick yöneltme, Gregg ve Simon ise etkileme olarak açıklamışlardır. Yönetim sürecinin bu aşamasını farklı ele alış biçimi yönetim anlayışındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Özdemir, 2016).

Planlama sürecinde saptanan hedefler için örgütlenme basamağında gerekli olan yapı ve insan gücü sağlandıktan sonra sıra bu yapının çalıştırılması etkileme süreci ile gerçekleşir (Öztaş, 2017). Yönetim biliminde yöneltme, güdüleme gibi farklı kavramlarla anılan bu sürecin amacı çalışanların görevlerini istenen düzeyde yapmasını sağlamaktır (Başaran ve Çınkır, 2013). Okul müdürleri öğretmenleri farklı etkileme yollarını kullanarak eğitim-öğretim sürecini geliştirmeye güdülemelidir. Bu bağlamda okul müdürü etkilemenin amacına ulaşabilmesi için farklı etkileme yollarını yerinde ve zamanında kullanabilmelidir (Akçay, 2003).

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yöneticiler çalışanları yönetmektedirler. Örgütsel yönetimin temelinde ise güç ilişkileri yatmaktadır. Güç, örgütün etkin şekilde çalışmasını sağlayan önemli bir unsur olarak görülmektedir. Gücün en temel anlamı, kendi isteklerini diğerlerine yaptırabilme yeteneğidir (Hoy ve

Miskel, 2015). Etkileme ise bu yeteneğin uygulanmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda güç ve etki birbirini bütünleyen kavramlardır (Özgan ve Kalman, 2013).

Yönetim süreçlerinden etkinin hedefi karar sürecinin başarıya ulaşmasıdır. Örgütlerde etkileme iç ve dış yollarla sağlanabilir. Etkinin dış yolları yetki, bilgilendirme ve hizmet içi eğitim; iç etki yolları çalışanların ihtiyaçların karşılanması, karar sürecine katılma olanağı verilmesi ve çalışanlarca örgütün benimsenmesinin sağlanmasıdır (Bursalıoğlu, 2015). Bu açıdan yöneticilerin, çalışanların kişisel özellikleri ve yeteneklerini iyi tanması ve etkili iletişim kurabilmesi etkileme sürecinin amacına ulaşmasında oldukça önemlidir (Şengül, 2007). Okul müdürleri farklı çalışmalar başlatıp sürdürürken öğretmenleri örgütsel amaçlar çevresinde toplamak ve eğitim-öğretim sürecini geliştirmek için etkileme yollarını kullanırlar (Aydoğan, 2008).

Yönetimsel liderliğin ölçütü, çalışanların örgütün amaçlarına katkıda bulunacak şekilde etkilenmelerini sağlamaktır. Bunun için şu hususlara dikkat edilmelidir (Aydın, 2014):

- Çalışanlar açısından ilgi toplayıcı örgüt amaçlarının belirlenmesi.
- Çalışanların kişisel yeteneklerinin vurgulanması.
- Örgütle olan ilişkilerde doyumla sonuçlanan deneyimlerin sağlanması.
- Değerlendirebilecek herkese bilgilendirme yapılması.
- Örgütsel bağlılığın artırılması.
- Öneri ve öğütlerin sunulması.
- Bireysel gelişimlerin sağlanması.
- Yetkinin kullanılması.

Etkileme süreci yalnızca çalışanların davranışlarını yönlendirme olarak görülmemeli, yönetici ve çalışanlar arasında karşılıklı etkileşime olanak sağlanmalıdır. Bu etkileşimi sağlamak için çalışanların karara katılması teşvik edilmelidir (Küçükler, 2015). Çalışanların karar verme ve planlama süreçlerine katılımını sağlamak da önemli bir etkileme yöntemi olarak görülmektedir (Aydın, 2014).

Yöneticiler çalışanları etkileyebilmek için yatay ve dikey iletişim yollarını etkili şekilde kullanarak çalışanlarla ilişkilerini güçlendirmeli ve örgüt için gerekli olan bilgi akışını sağlayabilmelidir (Sertkaya, 2016). Fayol, etkileme sürecinin başarıya ulaşması için bazı önerilerde bulunmaktadır: Astlarını tanımak, çalışanlara iyi örnek olmak, ayrıntılara boğulmamak, niteliksiz çalışanları çıkarmak, yardımcılılarıyla yönetim birliğini sağlamak (Öztaş, 2017).

Çalışanları etkilemek için yetkiden önce düşünülmesi gereken farklı etkileme yolları bulunmaktadır. Okul yöneticisi karar ve planlama süreçlerine öğretmenleri dâhil ederek örgütsel amaçlara katkıda bulunmaya sevk edebilir. Bireysel ve mesleki gelişimi sağlayıcı hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönlendirebilir. Farklı etkileme yöntemleri kullanarak çalışanların örgüte olan bağlılığın sağlanması çalışanların istedik davranışlar göstermesini kolaylaştırır. Çalışanların tutumlarında ve davranışlarında istenen yönde bir değişme olmuşsa, bir etkilemeden söz edilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, davranış değişikliklerinin örgütsel amaçlara katkıda bulunacak özellikte olmasıdır (Aydın, 2014). Yöneticiler çalışanları liderlik yeteneğini kullanarak da etkileyebilmektedir.

Örgüt içerisinde istenen bir faaliyetin gerçekleşmesini sağlayacak iki yaklaşım vardır. Bunlardan ilki ceza ve ödül kullanarak yapılır. İkincisi ise örgüt ortamında moralin yükseltilmesi ile sağlanır. Geleneksel okul yöneticisi işten kaçmaya çalıştığı düşüncesiyle çalışanların yakından kontrol edilmesi ve ceza korkusu ile çalıştırılması gerektiğini düşünür (Bursalıoğlu, 2015). Geleneksel yönetim anlayışına göre çalışanları etkileyen en temel etken ekonomik ödüllerdir. Fakat çalışanlar artık yöneticileri tarafından güdülmek yerine, sorumluluk sahibi insanlar olarak değerlendirilmek istemektedirler (Taş, 2002).

Okul yöneticileri çalışanlarını etkilemek için çeşitli yollar kullanırlar. Bu yollardan birisi olan yetki, yaygın olan fakat giderek önemini kaybeden bir etkileme yolu olarak görülmektedir (Memişoğlu, 2013). Yetki, başkalarına emir verebilmek için yöneticilere yasa gücünün tanıdığı olduğu bir hakktır (Özdemir, 2016). Merkezîyetçi yapıya sahip okullarda güç ve yetki müdürlük mevkiinde toplanmış ve aşağıya

öğretmenlere doğru aktarılmıştır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001, Akt. Bolat, 2016).

Eğitim örgütlerinin yapısı çoğunlukla informal olduğundan dolayı böyle örgütlere etki edebilmek için yetki son çare olarak düşünülmelidir (Akçadağ, 2008; Yılmaz, 2012). Yönetici özendirme ve anlayış göstererek çalışanları karar sürecine katmaya çalışmalıdır. Bunu sağlamak için yöneticinin sosyal bilimlerden de yararlanması gerekmektedir. Yetkinin örgüte yön verebilmesi için çalışanlar tarafından kabul edilmesi gerekir (Bursalıoğlu, 2015).

Etkileme Yöntemleri

Farklı etkileme yöntemleri Aydın (2014) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

1. **Çalışanı Yetiştirme:** Bu yöntem, bireyin etkilenmeye istekli olduğu ancak değişimin gerekli kıldığı bilgi ve beceriden yoksun olduğu durumlarda başarılı olabilir.
2. **Bilgilendirme:** Bireye belirli bir konu ile ilgili bilgi sağlanarak gözlenen sapma önlenir.
3. **Destekleme:** Bireyin kendi davranışlarını değiştirmek istediği fakat farklı davranışın etkililiği konusunda kararsız olduğu durumlarda bireye destek sağlamak fayda sağlayabilir.
4. **Öğüt Verme:** Bireyin, bulunduğu koşulları yetersiz bulduğu, sorunu açık olarak tanımlayamadığı fakat kendisine doyum sağlayacak şartları oluşturmada güçlük çektiği durumlarda etkili olabilir.
5. **Katılmayı Sağlama:** Karar almaya katılanların, kararların uygulanmasında elinden geleni yapması beklenir. Karara katılma ile çalışanların güvenini kazanarak, onlar üzerindeki etkileme gücünü artırmak da amaçlanmaktadır.
6. **Ödüllendirme:** Bu yöntem, bireyin göstereceği davranış değişikliği sonucunda kazanç gördüğü durumlarda geçerlidir.
7. **Emir Verme:** Yönetici, çalışanın belirli bir davranışı göstermesini sağlamak için yasal yetkisini kullanarak emir verir.

8. **Planlama:** Yönetici, çalışanın sosyal ve fiziki çevresinde değişiklik yapar ve bu değişikliğin çalışanı etkilemesi beklenir.

2.5.5.1. Güç Çeşitleri

Blau ve Scott (2003) örgütlerdeki güç çeşitlerini, formal ve informal otorite olarak ikiye ayırmaktadır. Formal otorite örgüt içerisinde yasal olarak belirlenmiş kurallara ve uygulamalara dayanmaktadır. İnfomal otorite ise örgüt üyelerinin işbirliğine dayanan ve resmi olmayan güç şeklidir. Formal otorite emirler ve yetki yoluyla işler ve çalışanların sorumluluk üstlenmesini teşvik etmez, bu nedenle düşük sınırdaki uyum sağlar. Bu bağlamda yöneticiler, formal otoritenin sınırlı kapasitesi yerine etkisini genişletebileceği yöntemler kullanmalıdır. Okul yöneticileri informal otoriteyi geliştirmek için öğretmenlerin güvenini kazanacak şekilde ve anlayışlı davranmalıdır. Çünkü okul yönetiminin amacı, eğitim-öğretim sürecini geliştirmek için emirler yağdırmak yerine öğretmenlere yardımcı olmaktır (Hoy ve Miskel, 2015).

Örgütler, bireyler ve gruplar güç kullanarak diğer birey, grup ve örgüt davranışlarına etki edebilirler. Yöneticiler de örgütün sağladığı bir güce sahiptir. Yöneticiler içinde bulunduğu duruma göre bu güç türlerinden birini ya da birkaçını kullanabilir. French ve Haven (1968), farklı güç tanımlamaları şu şekilde yapılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015):

1. Ödül Gücü

Yöneticinin çalışanların istenen davranışları göstermesi için ödül ile etkileme yeteneğidir. Ödül gücünün etkisi, ödülün çekiciliğine ve yöneticinin ödül kaynaklarını kullanabilme kapasitesine bağlıdır.

2. Zorlayıcı Güç

Yöneticinin ceza ile çalışanların davranışlarını etkileme yeteneğidir. Fakat cezanın olumsuz sonuçlara yol açması kaçınılmazdır.

3. Yasal Güç

Yöneticiye yasal belgelerle verilen yönetme hakkıdır (Başaran ve Çınkır, 2013). Yöneticinin bulunduğu hiyerarşiden güç olarak astların davranışlarını etkileme kapasitesini ifade etmektedir. Yöneticiler buldukları resmi konumun kendisine verdiği oranda karar verme yetkisine sahiptir. Yöneticinin

verdiği emirler sorumluluk alanının dışına çıktıkça zayıflar ve tartışılır hale gelir.

4. Karizmatik Güç

Çalışanların yöneticiye yönelik hayranlık davranışlarını içerir. Karizmatik güç sahibi saygı duyulan ve model olarak örnek alınan kişidir. Karizmatik güç, olağanüstü kişisel özelliklere ve iletişim becerilerine bağlıdır.

5. Uzmanlık Gücü

Yöneticinin sahip olduğu özel bilgi ve becerilerle astlarının davranışlarını etkileme yeteneğidir. Uzmanlık düzeyine ulaşabilmek ve astlarca kabul görmek zaman gerektirdiğinden yeni yöneticiler bu güç türüne sahip olabilmek için aceleci davranabilmektedir.

Okul yöneticileri etkileme yöntemlerinden faydalanmalıdır. Sadece otorite ve yetkiye dayanarak çalışanları etkilemeye çalışmak öğretmenler tarafından direnç oluşturabileceğinden dolayı okul yöneticileri için risklidir. Okul müdürleri öğretmenlerin okula bağlılığını artıracak bir atmosfer oluşturabilmelidir (Hoy ve Miskel, 2015). Yöneticinin temel fonksiyonu, çalışanlara emir verme değil, yaratıcılıklarını en üst seviyeye çıkarmalarına yardımcı olmaktır (Aydın, 2014). Bu bağlamda üst makamlardan ast makamlara yetki paylaşımı yapılması örgütün bütün olarak amaca yönelmesinde etkili olacaktır (Başaran ve Çınkır, 2013).

Alanyazında yöneltme, emir verme ve etkileme gibi farklı isimlerle nitelenen bu süreç, çalışanları örgütsel amaçlar yönünde harekete geçirmeyi amaçlamaktadır. Bunu sağlamak için farklı yöntemler kullanılmakla birlikte yetkinin son çözüm yolu olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Okul müdürü kolaylaştırıcı bir işlev görerek ve çalışanları yönetim süreçlerine dâhil ederek etkileme sürecinin amacına ulaşmasını sağlamalıdır.

2.5.6. Eşgüdümleme (Koordinasyon)

Eşgüdümleme “belli bir amaca ulaşmak için türlü işler arasında bağlantı, ilişki, düzen ve uyum sağlama” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Fayol’a (1917) göre eşgüdümleme, hedeflere ulaşabilmek için çalışmaların uygun hale getirilmesi anlamına gelirken (Şengül, 2007), diğer bir tanıma göre “belli bir amacı gerçekleştirici

bir etkinlikler bütünü oluşturmak üzere, bireylerin ve grupların çabalarını bütünleştirici eylemlere eşgüdümleme” denilmektedir (Aydın, 2014). Bu tanımlar ışığında eşgüdümleme (koordinasyon), örgüt amaçlarına dönük olarak insan kaynağının ve maddi kaynakların karmaşık bir ilişki ağı içinde bir araya getirilmesi, bilgi ve becerilerin uyumlu hale getirilmesini kapsamaktadır (Bursalıoğlu, 2015; Güven, 1984; Küçüker, 2015).

Örgütlerin büyümesinin bir sonucu olarak farklı birimlerde farklı nitelikte farklı işler yapılmaktadır. Örgütün birimlerinde gerçekleşen işlerin ve diğer süreçlerin birbirleri ile uyumlu şekilde devamını sağlayan bu süreç, yöneticilerin sorumluluğu altındadır (Aydın, 2014; Özdemir, 2016; Özgan ve Kalman, 2013). Bu açıdan okulda eşgüdümlemeyi sağlamak için dikey-yatay eşgüdümleme sağlanmalıdır. Dikey eşgüdümleme ile hiyerarşinin yapılanması, yöneticilere yeterli sayıda ast bağlanması, yöneticilere yetki ve sorumluluk verilmesi sağlanır. Yatay eşgüdümleme ile bir iş akımındaki görevleri yapan çalışanların birlikte yapacağı işler saptanır (Başaran ve Çınkır, 2013).

Bireysel çalışmaların, ortak amaçlar doğrultusunda birleştirilmesi yönetimin görevlerinden birisidir. Bu bağlamda koordinasyon süreci çalışanların güdülenmesini ve etkilemeyi içermektedir (Memişoğlu, 2013). Koordinasyonun sağlıklı şekilde işlemesi, örgütteki bir birlerinin çalışmalarından haberdar olmalarını gerektirir. Yönetimi etkileyen güçleri uyumlu bir düzen içinde tutabilme mecburiyeti koordinasyonun önemini artırır. Bu nedenle okul yöneticisi planlama sürecinde bu faktörleri dikkate almalıdır (Bursalıoğlu, 2015).

Koordinasyon süreci, planlama süreci ile iç içe işleyen ve başarısı iletişim sürecinin etkililiğine bağlı olan bir süreç niteliği taşımaktadır (Küçüker, 2015). Fayol, toplantıların ve komisyonların etkin çalışmasının ve çalışanlar ve birimler arası iletişimin eşgüdüm için önemli olduğunu belirtmektedir (Öztaş, 2017). Bununla beraber çalışanların eşgüdümlenmesinden sonra örgütsel amaçlara yöneltilmesi gerekmektedir (Başaran ve Çınkır, 2013).

Koordinasyonun sağlanması diğer önemli yönetim süreçlerinden birisi de örgütlemidir. Örgüt yapısındaki birimlerin yetki ve görevlerinin açık ve net olarak tanımlanması koordinasyonun sağlanması için önem arz etmektedir. Uygulanabilir bir planlama, doğru bir örgütlenme ve etkili şekilde gerçekleşen iletişim süreci koordinasyonun sağlanmasında önemli rol oynamaktadır (Aydın, 2014). Eşgüdüm sürecinin planlama ile başladığı ve diğer yönetim süreçleriyle devam ettiği, dolayısıyla eşgüdümlenmenin diğer yönetim süreçleriyle iç içe geçmiş özellik gösterdiği belirtilmektedir (Güven, 1984).

Koordinasyon, örgüttekilerin birbirleri ile haberleşerek işbirliği yapmasını ve uyumlu şekilde hareket etmelerini sağlayan bir süreçtir (Balcı, 2010). Bu bağlamda yöneticilerin, çalışanları paylaşılan değerler etrafında birleştirmesi ve işbirliği ruhunun gelişmesini sağlaması gerekmektedir. Böylece örgütsel kaynakların amaçlar etrafında eşgüdümlenmesi sağlanacaktır (Taş, 2002; Yılmaz, 2012). Bu sayede örgüt, kendini oluşturan parçalardan daha anlamlı bir bütün olma özelliği kazanacaktır (Güven, 1984). Eşgüdümlenme ile okulda var olan güçler ve çalışmalar birbiriyle uyumlu hale getirilir. Koordine edilmeyen güçler istenen seviyede etkili olamaz (Başaran ve Çinkır, 2013).

Koordinasyonun sağlanması için yasalar, gelenekler, bilgi, beceri, ahlak ve rol gibi güç öğelerinden faydalanılır. Eğitim örgütlerinde örgütsel amaçların çalışanlar tarafından benimsenmesi ve çalışanların kendi payına düşen görev ve sorumluluğu bilmesi koordinasyonun iyi işlemesi için gereklidir (Bursalıoğlu, 2015). Ayrıca periyodik olarak düzenlenen toplantılar, örgütün eşgüdüm durumu hakkında değerlendirmeler yapılmasına imkân sağlamaktadır (Şengül, 2007). Eşgüdümlenmenin üç unsurdan oluştuğunu belirten Güven (1984), bu unsurları; insan ve maddi kaynakların birleştirilmesi, çalışanların örgüt amaçlarını benimsemesi ve örgütteki bireylerin işbirliği olarak açıklamaktadır.

Aydın (2014), eşgüdüm gerçekleştirme yollarını şu şekilde sıralamıştır:

- **Alt Amaç Tanımlaması:** Örgütün alt amaçlarının somut ve ayrıntılı şekilde açıklanması, çalışanların birbirleriyle eşgüdümünü kolaylaştırır.

- **Hiyerarşik otorite yapısı:** Örgütlerde üst konumda bulunan bireyler, diğerlerinin üzerinde eşgüdüm sağlayacak otoriteye sahip olurlar.
- **Roller:** Örgütsel konumlara bağlı olarak beklenen ve tahmin edilen davranışlar diğer bireyler için eşgüdümleyici araç işlevi görür.
- **İletişim:** İletişim, örgüt üyelerinin birbirlerinden haberdar olmalarını sağlayarak, etkinliklerin eşgüdümlenmesini kolaylaştırır.
- **Bireysel Öz Kontrol:** Bireylerin örgüte getirdikleri değerler, örgütle özdeşleşme ve örgüte bağlılık eşgüdüm sürecine katkıda bulunur.

Çalışanların, örgütün ortak değerlerinin olduğunu bilmesi ve buna uygun davranması birlik duygusunu sağlamanın yollarından biridir. Birbirleriyle birlik duygusu içinde çalışan uyumlu gruplar, bireysel çalışanlara göre daha başarılı olmaktadır (Can, 2013). En etkili koordinasyon, çalışanların yaptıkları faaliyetlerin örgütün amaçlarına katkısını hissettiklerinde gerçekleşir. Bu açıdan örgütsel amaçların tüm çalışanlar tarafından bilinmesi gerekmektedir (Aydın, 2014).

Çalışanların faaliyetleri arasında yeterli düzeyde eşgüdüm sağlanamadığı takdirde, örgütün amaçlarından uzaklaşması ve örgütteki birimler ve kişiler arasındaki uyumun kaybolması kaçınılmaz olur. Böyle bir durumla karşılaşılmasını için okul yönetimi, örgütsel kaynakları ortak amaç ve değerler etrafında bütünleştirmek zorundadır (Küçükler, 2015; Özdemir, 2016). Ayrıca, örgüt içerisinde ve çevresinde beklenmeyen olayların gerçekleşmesi, yetersiz planlama, yanlış örgüt yapılanmaları, iletişim eksikliği gibi faktörler sebebiyle eşgüdümünün gerçekleşmesi zorlaşacaktır (Aydın, 2014). Bununla beraber Güven (1984), eşgüdümü etkileyen örgütsel faktörleri örgütsel iletişim, örgüt büyüklüğü, işbölümü ve uzmanlaşma olarak sıralamaktadır.

2.5.7. Değerlendirme

Bu süreç alanyazında değerlendirme, denetim ve kontrol gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır (Bursalıoğlu, 2015; Öztaş, 2017). Fayol'a (1917) göre değerlendirme sürecinin amacı örgütün işleyişinin örgütün amaçlarına uygun şekilde olup olmadığını tespit etmek, hata ve eksiklikleri ortaya çıkarmak ve bir daha yapılmasının önüne geçmektir (Öztaş, 2017; Şengül, 2007). Diğer bir tanıma göre

denetim, “öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla öğretmenleri öğretimle ilgili diyalogun içine çekme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2015, s.4).

Değerlendirme, yönetim süreçlerinin ve örgütteki birimlerin etkililik derecesini belirleyen, diğer yönetim süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle değerlendirme işleminin uygun aralıklarla yapılması örgütün yaşamına devam edebilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir (Aydın, 2014). Yönetim süreçlerinin sonuncusu olan denetim, diğer süreçlerin incelenmesini gerektiren, diğer süreçlerdeki işlemlerin doğru şekilde yapılmasında önemli bir işlev gören tamamlayıcı bir süreçtir (Gündüz, 2012).

Bu sürecin okullar açısından temel işlevi eğitim ve öğretimi değerlendirerek amaçlarla tutarlılığını gözden geçirmek ve sürecin unsurlarının niteliğini geliştirmektir (Ekinci ve Karakuş, 2011). Bu açıdan eğitim hizmetlerinin okulun amaçları ile uyumlu olup olmadığının anlaşılması denetim ile mümkün olmaktadır (Özmen ve Batmaz, 2006).

Eğitim örgütlerinde faaliyetlerin amaçlanan şekilde yürümesini sağlamak için yönetimin, okulun performansını takip etmesi, önceden belirlenmiş olan ölçütlerle karşılaştırması ve hedeflerden sapma varsa bunu ortadan kaldırması gerekmektedir. Gerçekleştirilen bu takip etme, karşılaştırma ve olası düzeltme faaliyetleri, yönetimin denetim sürecini oluşturmaktadır (Ünal, 2016). Okulların hizmet üreten örgütler olması nedeniyle, amaçlara ulaşma düzeyinin nicelik ve nitelik yönünden analiz edilmesi değerlendirme kapsamında yer almaktadır (Özdemir, 2016). Gündüz (2012), örgütlerde denetimin işgöreni, örgütü ve eğitim-öğretimi geliştirici rolünü ortaya koyma çalışmış, çağdaş denetim anlayışına göre işgörenin gelişimi ve yeterli hale getirilmesi için profesyonel destek sunulması gerektiğini; öğretmenin olumlu davranışlarını destekleyerek kendini kanıtlama fırsatı vermesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okulların gelişimlerini devam ettirebilmeleri ve yapılan hataların düzeltilebilmesi için denetim sürecini işe koşmaları gerekmektedir (Ekinci ve

Karakuş, 2011). Okul müdürlerinin rolleri son yıllardaki değişimlerle beraber öğretim liderliğine doğru kaymış, böylelikle okul müdürlerinin öğretimi geliştirici denetim uygulamaları yapmaları gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durumda ilk olarak öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli olan bilgi ve becerileri öğretmenlerin ne kadar kullandığının saptanması gerekmektedir. Ancak, yapılan bazı araştırmalar okul yöneticilerinin bürokratik yönetim işlerine daha fazla vakit ayırdığı, denetim işlerine gereken zamanı ayırmadıklarını göstermektedir (Yılmaz, 2009).

Okullarda denetimin en önemli işlevi eğitim-öğretim ortamlarının analizini yaparak ve öğretmene yardım ederek eğitim-öğretimi geliştirmektir (Gündüz, 2012). Denetim sürecinin etkililiği için bazı ilkeler ortaya konulmaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013):

- Çalışan görevinde görelî bağımsız olmalıdır. Çalışanlara özgür ortam verilmesi onların yaratıcılıklarını kullanmalarını teşvik eder.
- Eğitim çalışanları değerlidir.
- Denetim bir takım çalışmasıdır.
- Denetimde liderlik asıldır.
- Denetim, çalışana kendini gerçekleştirme, başarılı olma imkânı vermelidir.
- Denetim yönetimin ve öğretimin niteliğini artırmalıdır.

Yönetim anlayışlarının değişmesiyle birlikte, yönetimin bir alt süreci olan denetimde de değişimin olması muhtemeldir. Denetim; örgütsel faaliyetlerin, öngörülen amaçlar doğrultusunda, benimsenen ilke ve kurallara uygunluğunun belirlenmesidir. Denetimde temel amaç, örgütün etkililik ve verimlilik düzeylerinin yükseltmesini sağlamaktır (Gönülaçar, 2007). Bu bağlamda yönetim süreci faaliyetlerinin amaçlanan şekilde yürütülüp yürütülmediğini tespit etmek amacıyla değerlendirme yapılması gerekir (Çetin, 2013). Bunun sonucunda yönetim, yönetim süreçlerinin gerçekleşmesinde bir eksiklik görürse yeni düzenlemeler yapmaya karar verir. Böylece yönetim süreçleri, en başından işlemeye devam eder (Küçükler, 2015).

Denetim, yöneticilerin benimsedikleri yönetim kuramlarına göre zaman içinde farklı anlamlarda kullanılmıştır. Daresh (2001), denetimi örgütün amacına ulaşması

için çalışanların yeteneklerini yönetme süreci olarak tanımlamaktadır ve denetimi geçmişten günümüze doğru kontrol olarak denetim, bilimsel denetim, insan ilişkileri denetimi ve insan kaynakları denetimi başlıklarında incelemiştir. Kontrol olarak denetim, yetersiz öğretmenlerin eksiklerini ve yanlışlarını tespit etmek, okul binasının bakımını, öğretim materyallerinin yeterliğini kontrol etmek anlamında kullanılmıştır. Kontrol anlamında denetimden sonra bilimsel denetim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu anlayışa göre kime ne öğretileceği, ne zaman öğretileceği, nasıl öğretileceği bilimsel olarak açıklanmaya çalışılmış ve çalışanların uzmanlar tarafından denetlenmesi amaçlanmıştır. Bilimsel denetim dönemi sonrası ortaya çıkan Hawthorne çalışmaları ile çalışanların gereksinimlerini dikkate alan bir denetim felsefesi gelişmiştir. Bundan sonra insan kaynakları yaklaşımı ile “insanlar üretkense mutludur” anlayışı benimsenmiş, çalışanların yeterli ve üretken olmaktan mutlu oldukları varsayımı kabul edilmiştir (Ünal, 2016). Bu bağlamda denetimin anlamı zamanla değişmiş ve kontrol etme amacını geride bırakarak geliştirmeyi esas alan bir anlayışa sahip olmuştur (Aydın, 2014). Nitekim Avrupa ülkelerinde de okulların ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde öz denetime ağırlık verildiği görülmektedir. Türkiye’de ise ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş için yapılan merkezi sınavların sonuçları okulların kendilerini farklı okullarla karşılaştırmalarına fırsat vermekte ancak okulların öz değerlendirme yapma kabiliyetleri henüz yeteri kadar gelişmemiştir (Gültekin ve Anagün, 2006).

Okul müdürleri, okulun hedeflerini gözeterek değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumludur (Yılmaz, 2012). Bu bağlamda okul müdürlerinin günümüzdeki rolü, öğretimi denetleyen, değerlendiren ve öğretmenlerin mesleki gelişimine destek veren öğretim liderliğine dönüşmüştür (DiPaola ve Hoy, 2008, Akt. Ünal, 2016). Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik değerlendirmesi genel değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme olarak iki şekilde yapılmaktadır. Genel değerlendirme, öğretmenin performansı ve yeterlikleri hakkında yargıya varma ve öğretmenin çalışmaya devam edip etmeyeceği ile ilgili karar vermeyi kapsamaktadır. Denetim olarak tanımlanan biçimlendirici değerlendirme ise öğretmenin mesleki gelişimine odaklanan ve okuldaki yönetici ve öğretmenler tarafından yapılabilen bir değerlendirme türüdür (Özmen ve Batmaz, 2006; Ünal, 2016).

Bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi, değerlendirilen durumun net şekilde belirlenmesi ve aynı anda sadece bir konunun incelenmesidir. İkinci nokta ise, değerlendirme süreci sonrasında etkili bir geribildirim verilmesidir. Çalışanlara geribildirim sürecinde performansları hakkında dönüt verilmesi, öz değerlendirme yapmaları açısından faydalı olmaktadır (Özgan ve Kalman, 2013). Değerlendirmenin diğer bir hedefi ise, ulaşılmak istenen amaçlardan sapma miktarını ve nedenlerini belirlemektir. Okullarda öz-değerlendirme genellikle yılsonu veya öğretmenler kurulu toplantılarında gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2016).

Denetlemenin amacına ulaşabilmesi planlı oluşuna bağlıdır. Plansız şekilde elde edilen sonuçlar örgüt için bir fayda sağlamayacaktır (Özgan ve Kalman, 2013). Değerlendirme sürecinde ilk olarak değerlendirilmek istenen faaliyetin belirlenmesi gerekmektedir. İkinci olarak değerlendirilecek alanla ilgili ölçütlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Üçüncü adımda verilerin toplanması yer almaktadır. Değerlendirme sürecinin son adımında elde edilen verilerin çözümlenmesi, çıkarım ve sonuca ulaşma yer almaktadır (Aydın, 2014). Önceden tasarlanarak yapılan denetleme örgütü koordine eden bir potansiyele dönüşebilir. Bunun için okul yöneticisinin değerlendirme yapabilecek yöntemleri bilmesi gerekir. Ayrıca öğretmenin bu sürece katılması, denetlemenin örgüt için verimli olmasına katkı sağlayacaktır (Bursalıoğlu, 2015).

Günümüz özel ve kamu kuruluşlarında denetleme eylemlerini gerçekleştirmek üzere teftiş kurulu ve benzeri yapılanmalara gidilmektedir (Şengül, 2007). Türkiye’de okulların ve öğretmenlerin denetimi, 2014 yılına kadar eğitim denetçileri tarafından rehberlik ve denetim olarak iki şekilde yapılmıştır. 2014 yılından beridir okul ve öğretmen denetiminde yeni bir uygulamaya geçilmiş, okullar eğitim denetçileri tarafından 3 yılda bir denetlenmeye başlanmıştır. Öğretmenlerin denetimi ise okul müdürlüklerine bırakılmıştır (Ünal, 2016). Okul müdürlerinin öğretmenleri denetmenlerden daha iyi tanınması bu uygulamanın avantajlı yönü olarak düşünülebilir (Yılmaz, 2009).

Kullanılan değerlendirme yöntemine göre; astlar üstleri tarafından değerlendirilebileceği gibi, üstler astlar tarafından veya çalışanlar iş arkadaşları

tarafından değerlendirilebilmektedir (Erdoğan, 2008). Değerlendirme sürecinin amacı, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi ve çalışanların gelişimini sağlamak olmalıdır. Bu nedenle yöneticiler, etkili liderlik yapabilmek için değerlendirme sürecinin önemini farkında olarak gerekli bilgi ve beceriyi kazanmalıdırlar (Aydın, 2014). Ancak okul müdürlerinin bu süreci etkili kullanabilmesi için yöneticilik eğitiminden geçmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2009). Bu bağlamda değerlendirme yapacak kişilerin aşağıdaki eğitim faaliyetlerine katılması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2015):

- Planlama: Eğitim faaliyetleri için hazırlık yapmak.
- Yönetim: Karar ve koordinasyon süreçlerine katılmak.
- Denetleme: Eğitim-öğretimi denetlemek.
- Araştırma: Eğitim-öğretimle ilgili önerilerde bulunmak.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar verilerin yorumlanmasında sayısallaştırmayı değil sözcükleri vurgulayan ve katılımcıların bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir (Özden ve Saban, 2017). Nitel araştırmalar tümevarım ve tümdengelim yolları kullanılarak bilgilerin doğal ortamında toplandığı, problem durumuyla ilgili katılımcıların sahip olduğu “yorumları” öğrenmeye odaklanan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2016). Bu açıdan nitel araştırmalarda araştırmacılar kendi doğal ortamında konuyla ilgili bilgi ve tecrübe sahibi kimselerin öznel bakış açılarını anlamaya çalışır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada yönetim süreçleri ile ilgili derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla nitel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından birisi olan fenomenolojik (olgubilim) araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, kişilerin kendi bakış açılarından algı ve deneyimlerini açığa çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Lester, 1999, Akt. Ersoy, 2017). Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olay, deneyim, algı ve yönelimler üzerine odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik araştırmalarda katılımcının araştırma konusu ile ilgili olay ya da olayları algılama, kavramlaştırma ve değerlendirme biçimini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Özdemir, 2010). Bu çalışmada ele alınan fenomen yönetim süreçleri olarak belirlenmiş, bu fenomene ait okul yöneticilerinin algı ve deneyimlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Olgubilim çalışmalarında konu edilen olgunun özünü tanımlamak amaçlanır ve bu nedenle olgubilim çalışmalarında çalışma grubunda bulunan kişiler, araştırılan olguyla ilgili deneyimleri bulunduğu için seçilir (Kocabıyık, 2016). Araştırmada elde edilen verilerin teorik olarak doyuma ulaştığı ve elde edilecek yeni bilgi kalmadığına kanaat getirildiği zamanda nitel araştırma için yeterli kişiye ulaşıldığı söylenebilir (Strauss ve Corbin, 1998, Akt. Ekinci ve Karakuş, 2011). Patton (2002), nitel araştırmada örneklem sayısına ilişkin bir kural olmadığını ve örneklem sayısının belirlenmesinde araştırmanın amacı, zaman, kaynaklar ve olanaklar gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir (Akt. Gülmez, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) bulunan devlet okulları ve özel okullarda görev yapan temel eğitim kurumu yöneticileri oluşturmaktadır. Her okulun yönetim süreçlerinin işleyişinin farklı olması ve yönetim süreçlerine ilişkin daha farklı bilgilere ulaşabilme düşüncesiyle çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örneklemini teşkil edecek şekilde farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullar seçilerek oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca yöneticilerin yönetim süreçlerinin tümüne ilişkin algı ve deneyimlerini net olarak ortaya koyabilmeleri açısından en az 2 yıl yöneticilik yapmış olma koşulu aranmış, böylece ölçüt örnekleme yoluna gidilmiştir. Çalışmada 19 devlet okulu ve 11 özel okul müdürü olmak üzere toplamda 30 okul müdürü ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırma kapsamında görüşme yapılan okul yöneticileri (Y1, Y2, Y3... Y30) biçiminde kodlanmış, ayrıca devlet veya özel okulda çalışma durumlarına göre "D" veya "Ö" ile; çalıştıkları okul türüne göre anaokulu "A", ilkokul "İ", ve ortaokul "O" olacak şekilde belirtilmiştir (Y1, D, O: birinci yönetici, devlet ortaokulu). Bazı özel okullarda aynı anda farklı kademelerin yöneticiliği yapılabildiğinden bu durumdaki yöneticiler (Y13, Ö, AİO) biçiminde belirtilmiştir.

Çalışma grubunun özellikleri Tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo-1: Çalışma Grubunun Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Düzeyi	Branş	Kıdem	Okul Türü
Y1	Erkek	Evli	Lisans	Fen Bilgisi	21-25	Ortaokul
Y2	Kadın	Evli	Lisans	Sınıf	11-15	İlkokul
Y3	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf	26+	İlkokul
Y4	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Okul Öncesi	21-25	Anaokulu
Y5	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Okul Öncesi	16-20	Anaokulu
Y6	Erkek	Evli	Lisans	Sosyal Bilg.	11-15	Ortaokul
Y7	Erkek	Evli	Lisans	Bilişim Tek.	11-15	Ortaokul
Y8	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Sınıf	11-15	İlkokul
Y9	Kadın	Evli	Lisans	Okul Öncesi	11-15	Ortaokul
Y10	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Sınıf	26+	İlkokul
Y11	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Okul Öncesi	16-20	Anaokulu
Y12	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Fen Bilgisi	6-10	İlkokul ve Ortaokul
Y13	Erkek	Evli	4 Yıldan Az	Sınıf	26+	Anaokulu, İlkokul, Ortaokul
Y14	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Okul Öncesi	11-15	Anaokulu, İlkokul, Ortaokul
Y15	Erkek	Evli	Lisans	Sosyal Bilg.	16-20	Ortaokul
Y16	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf	21-25	İlkokul
Y17	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	İngilizce	16-20	İlkokul
Y18	Kadın	Bekâr	Lisans	Almanca	26+	Ortaokul
Y19	Erkek	Evli	Lisans	Fen Bilgisi	11-15	İlkokul
Y20	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Türkçe	26+	Ortaokul
Y21	Kadın	Evli	Lisans	Türkçe	26+	Ortaokul
Y22	Erkek	Evli	Lisans	Sosyal Bilgiler	11-15	İlkokul, Ortaokul
Y23	Erkek	Evli	Lisans	Din Kültürü	16-20	Ortaokul
Y24	Erkek	Evli	4 Yıldan Az	Fen Bilgisi	26+	Anaokulu, İlkokul, Ortaokul
Y25	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Sınıf	21-25	İlkokul
Y26	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf	21-25	İlkokul
Y27	Erkek	Evli	Lisans	İlahiyat	16-20	İlkokul, Ortaokul
Y28	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Sınıf	21-25	Ortaokul
Y29	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf	21-25	İlkokul
Y30	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Türkçe	16-20	Ortaokul

3.3 Verilerin Toplanması

Veri toplama araştırma konusuna ilişkin nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan bir süreçtir (Creswell, 2016). Fenomonolojik (olgubilim) araştırmalarında, araştırmanın ilgilendiği konuya ilişkin deneyimleri olan kişilerle “anlamları” ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır. Böyle bir ortamda bireylerin kendilerini rahat şekilde ortaya çıkarabilmesi için araştırmacının görüşülen birey ya da grupla güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çerçevede nitel araştırmalar algı ve olayların doğal ortamında ve gerçekçi bir şekilde ortaya koyulmasını amaçladığı için gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada veriler katılımcılara ait kişisel özellikler (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, branş ve kıdem) için kişisel bilgi formu ve yönetim süreçlerine ilişkin görüşme sorularının yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması

Fenomenolojik araştırmalarda önde gelen veri toplama aracı görüşmedir. Görüşme, olgulara ilişkin deneyimleri ortaya çıkarmak için araştırmacılara etkileşim ve esneklik imkânı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik çalışmalarda veriler fenomen ile ilgili deneyimi olan kişilerle derinlemesine ve çoklu görüşmeler yapılarak toplanır (Creswell, 2016).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Detaylı alanyazın taramasına dayalı olarak araştırmacı tarafından taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun geçerliğini sağlamak ve soruların anlam ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmesi için eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesine sunulmuştur. Görüşme formu üzerinde uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu formla bir pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve formla ilgili bir sorun olmadığı kanısına varılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-2) yönetim süreçleri bağlamında 7 temel soru ve temel sorulara bağlı 18 alt araştırma sorusundan oluşmaktadır.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler 03.05.2018-27.07.2018 tarihleri arasında bireysel olarak ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak okul yöneticileri önceden telefonla aranarak görüşme konusu hakkında bilgi verilmiş ve görüşme talebi iletilmiştir. Görüşme talebine olumlu cevap veren okul yöneticileriyle belirlenen gün ve saatlerde okullara gidilerek okul yöneticilerinin odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bir okul yöneticisi önceden randevu alınmasına rağmen görüşmeyi kabul etmemiş, farklı bir okul yöneticisi de görüşmede ses kayıt cihazı kullanılmasını istemediği için görüşmeye ilişkin bilgiler not tutularak sağlanmaya çalışılmıştır. Ses kaydı yapılan görüşmeler toplam 22 saat 34 dakika (ortalama 45 dakika), diğer görüşme ise yaklaşık 55 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcılara mümkün olduğunca olumlu veya olumsuz bir yönlendirme ve sınırlama yapılmamaya çalışılmıştır. Böylece katılımcıların yönetim süreçleri ilgili bilgi ve tecrübelerini açık şekilde ortaya koymaları sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmelerin birbirini tekrar etmeye başlaması ile verilerin doygunluğa ulaştığı düşünülmüş ve katılımcı sayısı bu şekilde belirlenmiştir.

Görüşme öncesinde okul yöneticilerine İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin belgesi (Ek-1) gösterilmiş ve görüşme soruları (Ek-2) sunularak incelemeleri sağlanmıştır. Görüşme öncesinde kendilerinin ve okullarının isimlerinin araştırmada kullanılmayacağı ve verilerde kayıp olmaması için görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı belirtilmiş ve Katılımcı Onay Formu (Ek-3) imzalanarak görüşme aşamasına geçilmiştir. Böylelikle katılımcıların araştırma konusuna ilişkin algı ve deneyimlerini tam olarak yansıtabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Olgubilim, bireylerin deneyimlerinin ortak anlamlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Kocabıyık, 2016). Bu doğrultuda nitel verilerin analizi “betimsel analiz” ve “içerik analizi” şeklinde iki grupta incelenmektedir. Betimsel analize göre elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulur. Bu nedenle doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir. İçerik analizinde ise

betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel analizde fark edilemeyen temalar keşfedilebilir. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden ses kayıt cihazı ile ve not tutarak elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan görüşme verileri yaklaşık 146 sayfa tutmuştur. Transkript edilen görüşme verileri birkaç kez kontrol edilerek aktarımın doğruluğu sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda betimsel analiz aşamasında öncelikle temalar belirlenmiş ve veriler araştırma soruları çerçevesinde ilgili soruların altında toplanmıştır. İçerik analizinde ise veriler dikkatli şekilde okunarak anlamlı bölümlere ayrılmış, her bölümün kavramsal karşılığı bulunarak kodlanmıştır. Birbirine benzer kodlar aynı grupta toplanarak kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kodların anlamlılığı ve birbirleriyle tutarlılığı sürekli gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Oluşturulan kodların yerleştirildiği kategoriye temsil edip etmediği araştırmacı dışında iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve tüm kod ve kategoriler üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Oluşturulan kategori ve temalar bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaların amacına ulaşabilmesi için araştırmacıların geçerlik ve güvenirlik ile ilgili beklentileri karşılama gerekmektedir. Nitel araştırmalar açısından geçerlik doğru bilgiye ulaşmak amacıyla alınması gereken önlemleri ifade ederken, güvenirlik ise araştırma sürecinin başından sonuna kadar detaylı şekilde tanımlanarak başka araştırmacıların değerlendirmesine olanak verilmesi anlamına gelmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bölümde araştırma sürecine ilişkin geçerlik ve güvenirlik bilgilerine yer verilmektedir.

3.5.1. Dış Geçerlik (Aktarılabirlik)

Dış geçerlik araştırma sonuçlarının diğer insanlara genellenebilirliği ile ilgilidir. Ancak nitel araştırmalarda genelleme yapma amacı güdülmendiğinden dış

geçerlik en az kullanılan geçerlik tipidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Fakat nitel araştırmalarda genelleme dolaylı şekilde ve analitik olarak yapılabilir. Bunun için araştırmanın tüm adımlarının ayrıntılı şekilde açıklanması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle çalışmada tüm basamaklar ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Veri kaynağı olan katılımcılar genelleme yapılabilecek düzeyde çeşitlendirilmeye çalışılmış, böylece farklı algı ve deneyimlerin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

3.5.2. İç Geçerlik (İnandırıcılık)

İç geçerlik verilerin toplanma, analiz ve yorumlanma aşamalarında tutarlılık ve bu tutarlılığın nasıl sağlandığıyla ilgilidir. Bu nedenle araştırmacıdan araştırma sürecini ve ulaşılan sonuçların doğruluğunu sürekli olarak sorgulaması beklenir. Bu denetimin nasıl yapıldığıyla ilgili açıklamalar açık, anlaşılır ve tatmin edici olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada iç geçerliği sağlayabilmek amacıyla veri toplama aşamasında görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, yeterli düzeyde bilgi toplayabilmek amacıyla veri doygunluğuna ulaşılmaya kadar görüşmelere devam edilmiştir. Ayrıca veri toplama ve analizinde uzman incelemesi yoluyla dış denetim sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşlerini daha net yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.5.3. Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)

Dış güvenirliliğin sağlanması için öncelikle araştırmacı araştırma sürecindeki rolünü açıklamalıdır. Bunun dışında veri toplama ve analiz sürecinin ayrıntılı şekilde açıklanması, katılımcı grubun tanımlanması dış güvenirlilik için önemli görülmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dış güvenirliliği sağlamak amacıyla araştırmanın aşamalarına ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir. Araştırmacı, araştırmanın tüm adımlarında aktif olarak yer almıştır. Çalışma grubun özellikleri gizlilik sınırlarını aşmayacak ölçüde belirtilmiştir. Ulaşılan bulgular sürekli olarak ham verilerle karşılaştırılmıştır.

3.5.4. İç Güvenirlik (Tutarlılık)

İç güvenirliliğin sağlanmasına yönelik ilk adım elde edilen verilerin yorum katılmadan betimsel bir yaklaşımla sunulmasıdır. Bunun dışında araştırmanın veri

toplama, analiz ve sonuç basamaklarında birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi, aynı konuyla ilgili daha önceden yapılan araştırma sonuçlarının kullanılması iç güvenirliliğin sağlanmasına katkıda bulunur (LeCompte ve Goetz, 1982, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada iç güvenirliliğin sağlanması için elde edilen veriler benzer biçimlerle toplanmaya çalışılmış (ses kaydı, not tutma) ve doğrudan alıntılama yapılarak sunulmuştur. Veri toplama ve analiz aşamasında araştırmacı dışında uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca ulaşılan bulgular tartışma bölümünde ilgili alanyazın çerçevesinde farklı çalışmalarla karşılaştırılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ortaya çıkan bulgular doğrultusunda her bir yönetim süreci ayrıntılı olarak katılımcıların görüşlerini içerecek şekilde sunulmuştur.

4.1. Karar Sürecine İlişkin Bulgular

Karar süreci araştırmanın temalarından ilkinini oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelere uygulanan içerik analizi sonucuna göre karar süreci altında mevzuat-bürokrasi temelli karar alma, karara katılma, öğretmen özerkliği ve karar sürecinin sınırlanması olmak üzere dört kategori oluşmuştur.

Tablo-2: Karar Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	n
Karar	Mevzuat-Bürokrasi Temelli Karar Alma	30
	Karara Katılma	30
	Öğretmen Özerkliği	30
	Karar Sürecinin Sınırlanması	21

Karar sürecine ilişkin ortaya çıkan kategorilerin her birine ait bulgular ayrı başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur.

4.1.1. Mevzuat-Bürokrasi Temelli Karar Alma

Okul müdürlerine yöneltilen “Okulunuzda karar alma süreçleri nasıl işlemektedir” sorusuna verilen cevapların büyük ölçüde mevzuat (yasa ve yönetmelikler) ve bürokrasi (okul yönetimi, üst yönetimler) çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte karar alma süreçlerinde mevzuat ve bürokrasi kimi zaman sınırlayıcı olarak görülmektedir. Karar alma aşamasında okul yönetimi olarak müdür ve müdür yardımcılarının etkin olduğu; üst yönetim olarak nitelenen ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinin kararları etkilediği belirtilmiştir. Özel okul yöneticileri de mevzuat sınırları dâhilinde karar almakla beraber, okul yönetiminin bağlı olduğu

yönetim kurulunun karar alma süreçlerini etkilediği ifade edilmiştir. Aşağıda katılımcıların görüşleri yer almaktadır.

(Y1, D, O): “Biz bir devlet kurumuyuz, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okuluz. Bizim süreç içerisinde bağlı olduğumuz kanun, yönetmelik, yönerge, genelgeler bizim karar alma süreçlerimizi en büyük derecede etkileyen unsurlar. (...) İl-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin olaylara bakış açıları da bizi etkiliyor ister istemez.”

(Y4, D, A): “Mevzuat bizi sınırlıyor ama çok fazla değil. Biz sosyal etkinliklere ağırlık veriyoruz, çoğu müdürümüz hiç risk almak istemiyor bir şey olur falan diye. Beni sınırlamıyor.”

(Y5, D, A): “Okulumuzda kararları kurumun özelliğine göre, kanun ve yönetmelikler çerçevesinde alıyoruz.”

(Y6, D, O): “Yapılacak bir iş varsa, bunun planlamasından önce tabi ki bir şeye karar vermek gerekiyor. Okula bir şey alınacaktır, bir toplantı yapılacaktır, bunun kararını almak için önce ben düşünürüm kendi kendime müdür olarak, sonra müdür yardımcılarımı çağırırım. Fikrimi açıklarım, istişareye açık olarak onların fikirlerini alırım.”

(Y8, D, İ): “Müdür yardımcılarımızla her sabah toplantı yaparız. Okulun o haftaki gündemini konuşuruz. Bu hafta ne yapacağız sorusuna yanıt ararız. Karar alma genelde orada gerçekleşir. (...) Biz her istediğimizi yapıyoruz dersek yalan söylemiş oluruz. Bazen mevzuatlar sınırlayıcı oluyor. Mesela çocukların tırmanacağı bir spor alanı yapmak istiyoruz, ama iş sağlığı-güvenliği bizi engelliyor.”

(Y12, Ö, İO): “Yasal mevzuatlar tabi ki sınırlayıcı genel çizgiler. Yasa ve yönetmelikler içinde maksimum verimi almaya çalışıyoruz.”

(Y18, Ö, O): “Konusuna göre değişiyor. Konunun fiziksel ya da eğitimle ilgili olmasına bağlı. Mesela ek bina yapılınsın mı? Bu idari boyutta alınan bir karar. Müdür, kurucu temsilcisi, yönetim kurulu başkanı karar alıyor. (...) O görüşe üst kademedekilerin katılıp katılmadığı da etkiliyor. Bizim çok elzem gördüğümüz bir şeyi o çok elzem görmeyebiliyor. Veya öyle değil böyle yapalım diyor.”

(Y21, Ö, O): “Okulumuzda yönetim kurulu var. Yönetim kurulunda 4 üyemiz eğitimci ve işin içindeler. Kararlar yönetim kurulu tarafından bizim de fikirlerimiz alınarak alınır. Öğretmenler kurulunda yetki tamamen bizdedir.”

(Y24, Ö, AİO): “Burada bir yönetim kurulu var. Yönetim kurulu başkanı ve müdürler var. Yönetimle birlikte olmadan karar veremeyiz. Toplantı yaparak karar veririz. Günlük, basit şeylerde kendimiz karar verebiliriz ama uzun süreli, okulu ilgilendiren işlerde yönetim kurulu ile toplanarak karar veririz.”

(Y26, D, İ): “İlçe milli eğitimdeki bazı durumlar ve yönetmelikler. Bizim okulumuz dezavantajlı bir bölgede. Bazen istediğimiz kararları istediğimiz şekilde almamız mümkün olmuyor. Dezavantajlı bölgede kanunlar, yönetmelikler sıkıntımızı çözmeye

yetmiyor. Mesela buraya esmer vatandaş dediğimiz ailelerin çocukları geliyor. Biz bunları dağıtalım, sosyalleşsinler, dışlanmasınlar istiyoruz ama yönetmelikler bunu engelliyor.”

(Y28, Ö, O): “Yapılacak olan çalışmaların bir kısmı mevzuata bağlanmış, bir kısmı da yöneticilerin ve öğretmenlerin inisiyatifinde alacakları kararlarla yürütülmekte. Mevzuata bağlı olanlar kesin olduğu için mevzuata göre işlem yürütüyoruz. (...) Öncelikle mevzuat. Bunu ben devlette çalışırken de çok görüyordum. Bir iş yapmak istediğimizde veya bir problemi gidermek istediğimizde bununla ilgili mevzuata takıldığımız yerler oluyor. Mevzuat dışında sınırlayan başka bir şey yok.”

(Y30, D, O): “Biz, ilçe ve il mevzuata, yönetmeliklere göre hareket ederiz. Bazen bizim aldığımız kararlar onlara göre de mantıklı gelebiliyor ama mevzuata, yönetmeliğe uygun değil diyebiliyorlar. En büyük sınırlayıcı bürokrasidir.”

4.1.2. Karara Katılma

Karar verme sürecine kimlerin katıldığına yönelik okul yöneticilerinin deneyimlerini paylaşımları istenmiştir. Ortaya çıkan görüşler kararlara öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin katıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin katılımının öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu gibi farklı kurul ve komisyonlar vasıtasıyla olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca hızlı karar alınması gereken durumlarda birebir görüşmelerle kararlar alınabilmektedir. Kararlara veli ve öğrencilerin katılımı orta düzeyde olmakla beraber genellikle okul aile birliği toplantıları, veli toplantıları, birebir görüşmeler ve anketler yardımıyla olduğu görülmektedir. Özel okullar açısından da benzer süreçlerin yaşandığı görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Okul içerisinde okul idaresi ve öğretmenlerin katılımı ile karar alma süreçleri değişmektedir. Okulun mali konularında karar alma süreçlerinin içerisine tüzel kişiliği bulunan okul aile birlikleri de katılmaktadır. Fakat bir tüzel kişilik olduğu için, herhangi bir kanuni bağlayıcılığı çok fazla olmadığı için okul aile birlikleri biraz göstermelik olarak süreç içerisinde yer almakta. Daha çok okul aile birliği adına okul müdürü daha etkin rol almakta. Bu ne kadar doğru tartışılır. Keşke kültür ve ekonomik düzeyi yüksek olan bir toplum yapımız olsa okul aile birlikleri orada daha etkin çalışabilir. Ama bizim bulunduğumuz kurumda karar alma sürecinde okul aile birliğinin çok fazla etkin olduğunu söylemek doğru olmaz. Ama okul içerisindeki öğrencilerin eğitim süreci ile ilgili karar alma süreçlerinde, sonuçta biz her ne kadar yönetim kısmında bulunan 4 idareci de olsak bu okulda, çocuklarla birebir iletişim içinde olan öğretmenler bulunduğu için öğretmenleri bu kararlara dâhil etmek zorundayız. Aksi takdirde nasıl biz bakanlığımızın direk en üst noktadan aldığı

kararları alt noktada eleştirebiliyorsak öğretmenler de bizim aldığımız kararları kendilerinin dâhil olmadığı bir süreçte eleştirip bu kararlara katılmayabilir. Sonuçta etkilenen öğrenciler olmaktadır.”

(Y2, D, İ): “Eğer sadece bizim eğitim öğretim ile ilgili bir durumsa öğretmen arkadaşlarla ve beraber hep beraber karar veririz. Ama diyelim ki velinin de katılacağı bir süreç ya da yapılacak bir sınav ya da herhangi bir durum olduğu zaman, okulumuzda diyelim ki destek eğitim odası var onunla ilgili veliyi de haberdar ediyoruz. Ondan bir onay belgesi alıyoruz, bu uygulayacağımız süreç ile ilgili ona bir açıklama yapıyoruz. Tek tek çağırıyoruz görüşme yapıyoruz. Ya ben görüşüyorum ya rehber öğretmenimiz ya da sınıf öğretmenimiz. Velinin de mutlaka tabii ki yapacağımız her şeyden haberi oluyor. (...). Mesela 3 tane toplamda bizim öğretmenler kurul toplantımız vardır. Bir sene başında bir dönem ortasında bir de sene sonunda. Ama ben araya çok toplantılar yaparım. Mesela e-okul iş ve işlemleri ya da velilerden gelen bir şey olduysa, okulla ilgili bir şikâyet ya da bir rahatsızlık durumu söz konusuysa hemen bir toplantı yaparım. Böyle bir durum var bununla ilgili ne önlem alınabilecek, ne yapabiliriz gibi toplantıları evet çok sık yaparım.”

(Y3, D, İ): “Okuldaki eğitim öğretim süreçlerinde en önemli aşama karar süreci. Kararda yapılacak işin niceliği - niteliği araştırıldıktan sonra bütün paydaşların karara katılımının sağlanması çok önemli. Çünkü aldığınız kararın sonuçta başarıya ulaşması diğer öğretmenlerin ve çalışanların, diğer müdür yardımcılarının o kararı içselleştirerek yürürlüğe geçirilmesi konusunda istekli hale getirilmesi için karara ortak olmaları gerekir. Bu süreci tamamlayamazsanız, onları ortak edemezseniz alacağınız karara, tek başınıza aldığınız karar yanınızda kalır. O nedenle bütün çalışanları, arkadaşlarınızı karara ortak etmeniz gerekiyor.”

(Y4, D, A): “Eğer sınıflarla ilgili, okuldaki eğitimle ilgili bir şeyse öğretmenlerle birlikte karar alıyoruz. Herkes fikrini açık, net söylüyor neden olduğunu. Daha sonra çoğunluğa göre eksi ve artılarını tartışıyoruz. Birlikte karar alıyoruz. Velilerin fikri olacağı şeylerde de evlere anket gönderiyorum. Çoğunluk ne istiyorsa öyle yapıyorum. Okul bahçemizi düzenlemek istedik mesela çocuklara mini anket yaptık ne olmasını istersiniz diye, öğretmenlerimizin de fikrini aldıktan sonra. İstekleri var güzel basit şeyler ama güzel şeyler de var. Onları da ona göre ayarlıyoruz. Karar almaya ilgilileri dâhil ettiğiniz zaman görmediğiniz tarafları analiz edebiliyorsunuz.”

(Y7, D, O): “Okulumuzda hem öğrencilerin, öğretmenlerin zaten karar alma sürecine katkısını göz önünde bulunduruyoruz. Ama öğrencilerin de önemine dikkat ediyoruz, karar alma sürecine katkıda bulunmasını sağlıyoruz. Velilerin de katkıda bulunmasını sağlıyoruz. Bunu da veli toplantıları aracılığıyla ya da bazen sınıf rehber öğretmenlerinin kendileri sınıf düzeyinde yaptığı toplantılar aracılığıyla karar alma süreçlerine katkıda bulunmalarını sağlıyoruz.”

(Y8, D, İ): “Biz karar alma süreçlerine öğretmenleri katıyoruz. Ama bu sadece öğretmenlerin idari olarak okuldaki misyonlarıyla alakalı konularda söyleyebiliriz. Velilere, veli memnuniyet anketleri düzenliyoruz. Anketten çıkan sonuçlara göre yol haritamızı belirliyoruz.”

(Y10, D, İ): “Temel karar alma şeklimiz bütün öğretmenlerin katıldığı öğretmenler kuruludur. Orada kurulların seçilmesi, nöbet düzeni gibi yönetmelikte bize bırakılan alanların kararlarını öğretmenler kurulunda alırız. Bunun dışında süreç içerisinde spontane gelişen olaylar olur. Bunlarla da komisyonlar kurarız. Komisyonlarla konuşarak karar alır öğretmenlere duyurumuzu yaparız. (...) Velilerin karar alma sürecine katılmasının çok olduğunu söyleyemem. Okula geldiğimiz zaman veli anketi yaptık. Okulun neye ihtiyacı var, sizce en önemli üç sorun nedir gibi. Velilerin anketlere verdiği cevapları baz alarak bir plan çıkardık. Bizim karar sürecimizi etkiledi. (...) Öğretmenlerimiz okulla ilgili konularda ara ara bizim teneffüslerde yaptığımız kısa toplantılarımız olur. Anlık gelişen olayları anlık kararlara bağlayıp uygulamaya geçme açısından bizim için çok değerli. Öğretmenlerimiz orada fikirlerini söylerler.”

(Y11, D, A): “Okul aile birliği dışında her veliyi okula çağırıp ne yapalım diye sormuyoruz. Bu, bir süre sonra velide “bunlar bir şey bilmiyor” havası oluşturuyor. Veya veliler arasında rekabet oluyor. Hep şu velinin istekleri yapılıyor, bizim istediklerimiz yapılmıyor diye okulu bir taraf gibi görmeye başlıyorlar. Dolayısıyla velileri bunun içine pek katmam. Zaman zaman istişarede bulunuruz.”

(Y12, Ö, İÖ): “Özel okulun işleyişi ile ilgili aldığımız kararlar var. Eğitim sürecinin işleyişi ile ilgili aldığımız kararlar var. Örneğin okula bir tane halı saha yapılması kararı aldık. Bunu kurucunun başkanlığında toplanan müdür, müdür yardımcısı hep beraber oturup, bu talebi karara bağladık. Başka bir boyutta, mesela zümre öğretmenler kurulu kararı kurucu temsilcisini ilgilendirmez. Okul idaresini ilgilendirir. Eğitim için gerekli olan şeylerde anında sorumluluk alarak karara bağlıyoruz. (...) Haftalık öğretmenlerle kurul toplantımız olur. Okulla ilgili bir karar alınacağı vakit, istişare sonucunda ortaya bir karar çıkar. Bizde ben bu işi yaptım oldu şeklinde bir yapı yok. Mümkün mertebe demokratik ama bazı yerlerde otoriter. Mesela bu yıl kayıt ücretleri şu olacak, bu öğretmene açık değil.”

(Y13, Ö, AİÖ): “Öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmenler kurulu gibi yasal zorunluluklarımız olduğu gibi, özel okullarda bir yönetim kurulu başkanı var. Her yıl öğrenci sayılarına göre planlamalar alınır. Yıl içerisinde yaptığımız veli memnuniyet anketi, öğrenci memnuniyet anketi, çalışan memnuniyet anketi gibi anketler var. Yönetim kurulu bunları değerlendirir. Şu konularda bir çalışma yapalım gibi öneride bulunurlar. Onların bu önerilerini öğretmenlerimizle görüşürüz. Bu şekilde bir karar alma süreci sürekli devam eder.”

(Y14, Ö, AİÖ): “Bizim kapımız herkese açık. Velilere, öğrencilere, öğretmenlere her zaman açığız. Karar alma sürecinde onların fikirleri bizim için önemli. Öğretmenlerimize, diğer personelimize her zaman söylerim. Bir fikriniz, bir öneriniz varsa mutlaka gelin paylaşın derim.”

(Y17, D, İ): “Okulda karar alırken yönetimin daha fazla müdahil olduğu bir süreç var. Durumsal olarak farklı kararlarda farklı süreçler işletiyoruz. Bir karardan kimler etkileniyorsa o kişilerin karar alma sürecine dâhil olmasını istiyoruz. Öğrencilerle ilgili bir etkinliğe başlayacaksa o işe başlamadan önce öğrencilerin fikirlerini almaya

çalışırız. Mesela bu sene “oyun öğreniyorum” etkinliğimiz vardı. Başlamadan önce öğrencilerle görüştük, nasıl bir şey yapalım diye. Yine öğretmenlerle ilgili bir uygulama varsa onların da görüşlerini alırız. Temel felsefemiz şu, biri etkilenecekse mutlaka onun fikrini almaya çalışırız.”

(Y19, Ö, İ): “Öğretmenlerle birebir toplantılar yaparak, öğretmenler kurulunda tüm öğretmenlerle istişare ederek karar alıyoruz. Genelde organizasyon işlerinde biz idare olarak karar veriyoruz. Öğretmen arkadaşlara tebliğ ediyoruz. (...) Özel okul olduğumuz için sadece veli toplantısında değil öğretmen arkadaşların sıkça kullandığı iletişim kanalları var. Bir konu hakkında istişare edeceğimiz zaman öğretmen arkadaşları çağırdığımızda öğretmen arkadaşlar velilerini tanıdığı için velilerin görüşlerini de dikkate almış oluyoruz.”

(Y29, D, İ): “Kararlar, herkesi ilgilendiren taraflarının olduğu düşüncesiyle, okul aile birliğimiz, öğretmenler kurulumuz, zümre başkanları kurulumuz, icap ettiği takdirde öğrenci meclisleri de bu sürece dâhil olmak üzere paydaşlarımızla birlikte alınmaktadır. Paydaşlarımız alınan kararı bilir. İtirazları geldiği durumda da iyileştirme yoluna giderek, düzelterek karar alıyoruz. Zaman zaman ani kararlar vermek söz konusu olabiliyor. Yine tek başıma değil, müdür yardımcılarımızla karar veriyoruz.”

(Y30, D, O): “Veliler aslında bize dokunmayın da her işi siz yapın, bizden para da istemeyin, bize sorumluluk yüklemeyin anlayışındalar. Bizim maalesef eğitimimizin en büyük sorunu bu. Okul-veli işbirliği yapamıyorsun. Ben geçen sene sınıf bazında yapılan bütün veli toplantılarına katıldım. Tabi olumlu dönütleri oldu. Velinin bakış açısı değişiyor, sizi daha iyi anlayabiliyor. Ama karar verme sürecinde sizi pek destekleyen olmuyor. Sorumluluk almıyorlar.”

4.1.3. Öğretmen Özerkliği

Okul yöneticilerine öğretmenlerin bağımsız olarak ne tür kararlar aldıklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin kendi dersleriyle veya uzmanlık alanlarıyla ilgili konularda kararlar alabildikleri ifade edilmiştir. Okul yöneticileri öğretmenleri özerk davranmak noktasında desteklediklerini söylemekle beraber, resmi boyutlar nedeniyle öğretmenlerin aldıkları kararların kendilerine bildirilmesi ve onay alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Özel okullar açısından da benzer süreçlerin yaşandığı görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Öğretmenlerimiz bugün gelinen süreç içerisinde çok fazla risk aldıklarını düşünmüyorum. Çünkü Milli Eğitim camiası Türkiye’de en büyük camia olduğu için, basın önüne de çok sık çıkabilme ihtimali çok yüksek. Ondan dolayı çok fazla risk almak istemiyorlar. Son dönemlerde öğretmenler üzerinde olumsuz haberler çıkıyor. En az bir milyon üyesi olan bir camiada çıkan üç beş kötü haberin bütün camiayı

etkilemesi bizi üzüyor. Ama maalesef öğretmenler eskisi gibi, hani eskiden anne babalarda farklıydı. Şöyle diyordu: “Eti senin kemiği benim” diyordu ama şu anda böyle bir uygulama yok. Öğretmenimiz öğrencinin bir olumsuz davranışını gördüğünde orada bir karar alması gerekiyorsa şu anda almıyor. Yaptığı şu, öğrenci disiplin kuruluna veya öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna sevk etme yolunu seçiyor. Çocukla görüşecekse rehber öğretmen görüşsün deniyor. Bu da sorunu çözme noktasında bize sıkıntı yaşıyor. Bunun dışında öğretmen kendi dersi ile ilgili yapacağı etkinliklerde biz kurum olarak öğretmenin görüşlerini alıyoruz. Örneğin bir fen laboratuvarı yeniden kurulacaksa bu laboratuvarda ne olması gerektiği, sınıfının dizaynının nasıl olması gerektiği noktasında öğretmenimizle görüş alışverişinde bulunuyoruz. Daha sonra bu konuyu mali kısımları açısından da okul aile birliği ile paylaşıyoruz. Ama büyük yükü yine okul idaresi çekiyor.”

(Y2, D, İ): “Uygulayacakları projeler, kendi sınıflarında uygulayacakları bir karar, sınıfla ilgili bir kararsa diyorlar ki hocam biz böyle bir şey düşünüyoruz sizin de bilginiz olsun, sizin de onayınızı almak istiyoruz diyorlar. Kendilerine uygun olan kararı alıyorlar. Beni bunlarla ilgili bilgilendiriyorlar. Herhangi bir sakınca olur mu mevzuat açısından, eğitim öğretim açısından, ya da hocam şu gün şu saatte şöyle bir şey yapacağız bilginiz olsun diye, kendi başına kararlarını alıyorlar beni bilgilendiriyorlar.”

(Y3, D, İ): “Kesinlikle. Sınıf yönetimi konusunda, zümre toplantılarında belirli kararlar alınmakla beraber sınıf yönetiminde daha özerk davranmalarını öneriyorum. Kendi kararlarını kendilerinin almasını sağlıyorum. Öğretmenler de sınıf yönetiminde, uygulamalarda, etkinliklerde kendi kararlarını veriyorlar. Bunu da çok hoş görüyor ve takdir ediyorum.”

(Y4, D, A): “Öğretmenlerin kendi sınıfları ile ilgili kararlar tamamen onlara ait. Sınıf düzeni, iç dizaynı. Ama ortak kullanım alanlarında mesela çok amaçlı salon gibi, bahçe gibi bütün öğretmenler hep birlikte karar alıyoruz.”

(Y5, D, A): “Bağımsız karar alma kendi alanlarında, sınıflarıyla alakalı etkinlikleri ve ilgili yapabilecekleri konularda karar alma yetkisi var. Ama bunu da bize “bu konuda şu kararı aldım” diye söylemesi gerekiyor. Bir de BİMER diye bir olgu var. Sizin niyetiniz iyi olabiliyor ama karşı taraf bunu yanlış anlayıp farklı lanse edebiliyor. Biz öğretmenimize şunu diyoruz: “Yapmış olduğunuz konulardan bizi haberdar edin, herhangi bir şey olduğunda bizim bilgimiz dâhilinde olduğu bilinsin.” İşin bir de resmi boyutu var biliyorsunuz. Onun yaptırımını biraz daha farklı. Karar alma yetkileri var. Aldığı kararı olumlu ya da olumsuz bize bir görüş sorarsa bizde fikrimizi beyan ederiz. Bu karar alma süreci kendi özel alanıyla alakalı daha çok.”

(Y7, D, O): “Öğretmenler dersini ilgilendiren, sınıfını ilgilendiren kararları bağımsız alabiliyorlar. Ama alınacak karar eğitim öğretimle ilgili ve diğer sınıfları da ilgilendiriyor, bizi de ilgilendiriyor, onay sürecini ilgilendiriyorsa birlikte karar alıyoruz.”

(Y8, D, İ): “Bağımsız karar alabiliyorlar ama diyoruz ki, hocam ne istiyorsun diye bize danışmaları, bizim de buna onay vermemiz gerekiyor. Talepleri yerine geliyor

hemen hemen. Okulun kurumsal yapısına, okulun niteliğine uygun ve gerçekten ihtiyaç olduğunu düşünüyorsak, öğretmenimizin getirdiği öneriyi onaylıyoruz.”

(Y11, D, A): “Öğretmenler sınıflarıyla ilgili konularda benim bilgim dâhilinde bağımsız karar alabilirler. Öğretmenler o sınıfın lideridir. Bana bir şey iletiyorlarsa bu tek başına onların isteği değildir. Velileriyle, çocuklarıyla birlikte ortaya çıkmıştır.”

(Y12, Ö, İO): “Sonuçta kendi dersleri ile ilgili öğretmenlerimiz özerk. Dışarıya çıktığı vakit bize karşı sorumlu ama kendi ders anlatımıyla ilgili bizim sunduğumuz çizginin içinde tamamen kendi isteği ile karar alabiliyor.”

(Y15, D, O): “Okulun işleyişi ile ilgili öğretmenler bağımsız karar alamıyor. Yönetmeliklerin belirlediği çerçevede ancak katılabiliyorlar. Ama bir öğretmen bağımsız olarak buna bir artı koyabilir. Velilerle haftalık ve aylık görüşmeler yapabilir. Öğrencilerle ilgili, sınıfıyla ilgili bazı kararları kendisi alabilir tabi ki.”

(Y16, D, İ): “Öğretmenler genelde bağımsız karar alamazlar. Okulu ilgilendiren tüm kararlarda her sınıf öğretmeni kendi zümre başkanını bilgilendiriyor, ben böyle bir iş yapacağım diyor. Zümre başkanı sıkıntı duyarlsa, problem varsa idareye geliyor. Öğretmen kendi sınıfında idareye bilgi vermek şartıyla kararlar alıyor, uyguluyor. Bizde onu destekliyoruz. Öğretmen sınıfıyla ilgili bir çalışma yapacaksa illa ki karar almalı.”

(Y17, D, İ): “Kendi alanlarıyla ilgili alabilirler tabi. Kanun, yönetmeliklere uygunsa, öğrenci sağlığı, güvenliği olumsuz etkilenmeyecekse, zarar veren bir şey olmayacaksa kendi alanlarıyla ilgili karar alabilirler. Tabi biz karardan haberdar olmak isteriz.”

(Y18, Ö, O): “Öğretmenin nasıl ders anlatacağına ben karışmam. O onun bileceği iş. Ben sonuca bakarım. Hedefe ulaşabilmiş mi? Ulaşamamış mı?”

(Y19, Ö, İ): “Biz genel sınırları çiziyoruz. Ders içeriklerinde öğretmen arkadaşları bağımsız bırakırız. Örneğin fen bilgisi öğretmenimize “bilim şenliği yapacaksınız hocam; tarihi, formatı size bağlı ama güzel bir etkinlik olsun” deriz. Bu arkadaşımız toplantılarını yapar, gerekli hazırlıkları yapar. Her yiğidin kendine göre yoğurt yiyişi var.”

(Y22, Ö, İO): “Kurumumuz özel bir kurum. Öğretmenler, veli memnuniyetini olumsuz etkilemeyecek, bize katkı sağlayacak alanlarda, kendi alanlarını aşmadan bağımsız karar alabilirler. Bizim isteğimiz aldıkları kararlardan bizi haberdar etmeleri. İdari anlamda haberdar edilmek isteriz.”

(Y23, D, O): “Öğretmenler eğitim-öğretimin işleyişi ile ilgili, kendi dersleri ile ilgili zümre öğretmenler kurulunda, şube öğretmenler kurulunda bağımsız karar alabilirler. Örneğin fen bilgisi öğretmenleri, zümre öğretmenler kurulunda yazılıları ortak yapma kararı aldılar ve bu şekilde uyguladılar.”

(Y27, Ö, İO): “Öğretmenler bağımsız karar alabiliyorlar. Aldıkları kararı bize sunuyorlar. Bizim eğitim felsefemize aykırı değilse alınan kararı uyguluyoruz. Öğretmenler arkadaşlara sadece şu kararları alacaksınız, bunun dışına

çıkmayacaksınız diye bir uygulamamız söz konusu değil. Mesela araç gereçlerle ilgili karar. Yardımcı kaynakla ilgili karar. Bunlarda bağımsız karar alabilme hakkına sahip.”

(Y28, Ö, O): “Öğretmen özgür olduğu sürece başarı yakalanıyor. Yapılan araştırmalarda bağımsız olan, kendi kararlarını alabilen öğretmenlerin bulunduğu okullar daha başarılı oluyor. Biz zümre öğretmenlerini, kendi zümrelerini ilgilendiren konularda kararlarını kendilerinin almalarını istiyoruz zaten. Elbette bir çerçeve programımız var, elbette yapılması gerekenler var ama onları da bu konuda kısıtlamak da istemiyoruz. Bu bir denge. Öğretmen neyi, hangi kurullarla yapacağını biliyor. Ne çok özgür ne de çok kısıtlayıcı. Ortada bizim öğretmenlerimiz. Kendi kararlarını gerektiğinde alıyorlar. Kendilerinin özgür oldukları alanlar var tabii ki. Sınıf içi etkinlikler ve sınıf dışı geziler, sosyal-kültürel faaliyetler, bunların planlanması, bunlarla ilgili çalışmalarda öğretmenlere kararlarını kendilerinin almalarını ve uygulamalarını istiyoruz.”

(Y29, D, İ): “Eğitimsel bir kazanç söz konusu ise, bir öğretmenimiz “Ben dersimi yarın bir pastanede, bir hastanede veya doğa-tabiat içinde işleyeceğim” dediği zaman ben daha mutlu oluyorum. Zaten öğretmen arkadaşlar da bu anlayışa göre planlarını hazırlıyorlar okulda.”

(Y30, D, O): “Öğretmenin ders işleyişine, sınıfındaki durumuna ben karışmam. Ama ben sonucuna karışıyorum. Sonuçta bir verimlilik sağlanamazsa onun hesabını sorarım. Ama sonuç itibarıyla verdikleri kararları biz destekliyoruz. Şimdiye kadar bir öğretmen ben şu projeyi yapacağım dediğinde ben olmaz demedim ve onu destekledim.”

4.1.4. Karar Sürecinin Sınırlanması

Temel eğitim kurumlarında karar sürecini nelerin sınırladığı üzerine okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bu çerçevede devlet okulu yöneticileri öncelikli olarak alınan kararların getireceği maliyeti sınırlayıcı olarak görmektedir. Bunun dışında velilerin beklentileri, öğretmenlerin karar alma sürecinde isteksiz davranması, velilerin eğitim düzeyi ve maddi durumu ve ikili eğitim sınırlayıcı faktör olarak ifade edilmiştir. Özel okullar açısından maliyet, öğretmenlerin karar alma sürecinde isteksiz davranması ve velilerin beklentileri karar sürecini sınırlayan etkenler olarak görülmüştür. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y3, D, İ): “Yeter ki siz olumlu şeylere karar verin, iyi şeyler yapacağınıza, eğitim-öğretimin yükseltileceğine dair niyetleriniz ve uygulamalarınız olsun. Bir takım etkinlikler, bir takım projeler belki maddi açıdan ekonomik külfet getirebilir. Onun da çaresi bulunabiliyor. Ama bunlar ister istemez bir karar vermede yöneticileri düşündürür.”

(Y6, D, O): “Bir yazar getireceksiniz, bir söyleşi yapacaksınız bunların yasal sınırları vardır. Ekonomik yönü vardır. Bunlar bizi sınırlayabilir. İnsanların isteksizliği, sorumluluk almak istememeleri, mesela okulda ciddi bir çalışma yapmak istiyorsunuz, sürdürülebilir akademik başarı planlıyorsunuz. Elinizi taşın altına koymak istersiniz ama öğretmen maaşımı alayım gideyim mantığıyla hareket ettiği için bunu sınırlayıcı sebep olarak sayabiliriz.”

(Y7, D, O): “Karar alma sürecinde sınırlayan en önemli etken ikili eğitim olmamız. Öğretmenlerimizin hem sabah hem öğleden ders almış olmaları ve alınacak kararlarda dersin bulunması. Mesela gezi gibi ya da toplantı gibi ya da herhangi bir sosyal etkinlik gibi faaliyetleri planlarken dersi de değerlendirmek zorundayız. İkili eğitimin oluşu ve dersin sabah yedi buçukta akşam 7'ye kadar oluşu bizi sınırlandıran en büyük etken. Sosyo-ekonomik etkenler de olabiliyor. Sosyo-ekonomik derken, mesela veliyi işin içine katamama. Velimizin ekonomik düzeyinin alt sınırda oluşundan dolayı veliye ulaşamama. Çok fazla eğitim öğretim ile ilgilenmeyen velilerin oluşu. Bu durumlar bizi sınırlayan etkenler.”

(Y8, D, İ): “Bir şeye karar veriyoruz ama veli olumsuz tavır takınabiliyor. Buna ne gerek var diyebiliyor.”

(Y9, D, O): “Maddi anlamda sıkıntılar yaşanıyor devlet okullarında maalesef. Bir formayı değiştirmek bile bayağı bir sıkıntıya sebep oluyor.”

(Y13, Ö, AİO): “Ekonomik olmasına dikkat ediyoruz kurumun mali yapısını düşünerek. Aldığımız kararları yönetim kuruluna iletiyoruz. Yönetim kurulu olur verdikten sonra kararları uygulamaya geçiriyoruz.”

(Y14, Ö, AİO): “Kurullarda öğretmenlerimizi karar alma sürecine eklemeye çalışırım. Ama çok etkin katılımlarının olduğunu açıkçası söyleyemem. Müdürümüz nasıl olsa karar verir, yanlış bir şey olursa bizim üstümüze kalır düşüncesi var genelde. (...). Her şeyden önce Konya'da çok fazla özel okul olması rekabeti çok artırıyor. Bir öğrenciyi uyarırken bile üç düşünüp bir kere hareket etmeniz gerekebiliyor. Çünkü insanların alternatifleri çok arttı. O yüzden kimse mevcut öğrencisini kaybetmek istemez. Maliyet çok önemli. Okul ücretleri üzerinden de bir rekabet söz konusu. O yüzden de eliniz çok rahat olmuyor.”

(Y16, D, İ): “Aykırı düşünceler vardır. Bu aykırı düşünceleri ikna etmek gerekiyor alınan kararın sağlıklı işleyebilmesi için. O aykırı sesleri biz önceden biliyoruz zaten. Her okulda vardır bu, her şeye karşı çıkan ama niye karşı çıktığını bilmeyen. Bu da var. Okul aile birliğindeki üyelerin çoğu maddi konularda isteksiz davranıyorlar. Karar sürecinde sadece muhalefet etmek için muhalefet eden arkadaşlarla sıkıntı yaşıyoruz. Fiziki şartlar sınırlıyor. İkili eğitimimiz ve okulda yerimiz yok. Örneğin okulumuzda bir kurs açmak istiyoruz. Yerimiz olmayınca bu kursu açamıyoruz.”

(Y19, Ö, İ): “Velilerin çok farklı görüşte olmaları. İnsanların isteklerinin farklı olması. Milli Eğitim'in sürekli değişime uğrayan, güncellenen bir yapısı var şu anda. Dolayısıyla istikrarlı ve oturmuş bir düzeni olmadığı için her önüne gelen bir yorum yapıyor. Bir iş yapılacağı zaman bu zorluyor bizi. Maliyet faktörü bizi çok

sınırlamıyor. Biz sene başında yapacağımız çalışmalarını yönetime sunarız. Ona göre bütçelerimiz ayrılır.”

(Y20, Ö, O): “Olumsuz görüşler, önyargılar vardır. Yeniliğe karşı direnenler vardır. Ekonomik koşullar da sınırlayan etkenlerdir.”

(Y22, Ö, İO): “Özel okul olmamız, velilerin istekleri noktasında bazı kararları sınırlandırabilir. Resmi bir kurumuz, kanunların dışında kararlar alamazsınız. Bunların dışında bir sınırlama söz konusu değil. Yapacağınız işte maliyet önemli. Karar alırken olayı sahaya indirdiğinizde tabi maliyete bakmanız gerekiyor.”

(Y23, D, O): “Velilerin eğitim düzeyi bizi bazen sınırlayabiliyor.”

(Y27, Ö, İO): “Bizi ekonomik anlamda sınırlayan bir şey aslında söz konusu değil. Yönetim, eğitime katkısı olan ne varsa, sizin aldığımız kararı destekleriz şeklinde yaklaşıyorlar. O anlamda bir sınırlama yok.”

(Y29, D, İ): “Bir sınıfta yapılan bir etkinliğin, bir velinin kendince aklına uymuyor olması nedeniyle şikâyet edilmesi durumları olabiliyor.”

(Y30, D, O): “Kararları uygulayabilmek için gerekli maddi ve manevi desteği bulamıyorsunuz. Materyal ve eğitim eksik. Mesela bir proje gerçekleştireceksiniz. O projenin nasıl yapılacağına dair bir eğitim sürecinden geçmeniz lazım. O eğitimi verecek öğretmenimiz yok. Biraz altyapının oluşması lazım.”

4.2. Planlama Sürecine İlişkin Bulgular

Planlama süreci araştırmanın temalarından ikincisini oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelere uygulanan içerik analizi sonucuna göre planlama süreci altında öğrenci merkezli planlama, planlamada maliyet sınırlaması, plan türleri: kısa-uzun vade ve planlama sürecinin takibi olmak üzere dört kategori oluşmuştur.

Tablo-3: Planlama Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	n
Planlama	Öğrenci Merkezli Planlama	28
	Planlamada Maliyet Sınırlaması	17
	Plan Türleri: Kısa-Uzun Vade	30
	Planlama Sürecinin Takibi	30

Planlama sürecine ilişkin ortaya çıkan kategorilerin her birine ait bulgular ayrı başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur.

4.2.1. Öğrenci Merkezli Planlama

Okul müdürlerine yöneltilen “ planlama yaparken dikkate aldığınız en önemli faktör nedir” sorusuna verilen cevaplar büyük ölçüde merkeze öğrencinin alındığını göstermektedir. Özellikle anaokulu ve ilkokullarda akademik başarıdan ziyade öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini destekleyici, ortaokulda ise akademik başarı odaklı planlama yapıldığı ifade edilmiştir. Özel okullar açısından akademik başarının daha ön planda olduğu, akademik başarı için gerekirse maliyetten ödün verilebileceği belirtilmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y2, D, İ): “Bizim merkezimizde öğrenci. Her zaman öğrenciyi baz alarak onun menfaati, onun iyiliği. Onun genel sağlık durumu olsun, genel başarısı olsun, en iyi onun için ne yapabiliriz? Öğrenciyi merkeze alıyoruz, onun çevresinde gelişiyor yani. En önemli faktör öğrenci ve onun tabii ki akademik başarısı ve okula uyumu, okula devam etme süreci.”

(Y7, D, O): “Her okulun kendi durumu var biliyorsunuz. Biz kendi okulumuzda planlamaya dikkat ederken öncelikle sosyoekonomik yapıyı göz önünde bulunduruyoruz. İşte az önce bahsettiğimiz gibi velilerin ekonomik durumu ya da sosyalliği ya da eğitimle ilgili olan süreçleri, eğitime olan katkısı, ulaşılabilirliği bizim için en çok dikkate alınan konu bu. Akademik başarı ondan sonra geliyor. Bizim okulda akademik başarının sonra gelmesinin temel sebebi şu: Akademik başarı hedefiniz var ama akademik başarı hedefinde üç ayağın tam olması lazım: Veli, öğrenci ve öğretmen. Eğer veli bu işin içinde yoksa başarıya ulaşmada çok ciddi problemler yaşıyorsunuz. Bizim okulumuzun durumu böyle olduğu için sosyoekonomik problemleri çok olan daha doğrusu dezavantajlı öğrencilerin yoğun bulunduğu bir yer olmasından dolayı mecburen akademik başarı hedefine giderken ikinci planda tutmak durumunda kalıyoruz. Bu biraz mecburiyet, normalde hedef zaten akademik başarı.”

(Y11, D, A): “Neyi planlayacağıma göre değişiyor. Bizimki okul öncesi olduğu için akademik başarı gibi bir kaygımız yok. Bizim için önemli olan sene başında okula başlayan öğrencinin sene sonuna kadar herhangi bir kayba uğramadan kuruma devam etmesini sağlamak. Bunun için ben iskeleti oluşturup, uygulama basamaklarını öğretmenlere bırakırım. Bazı durumlarda hiçbir maliyet gerektirmeden kendi içinde çözülebiliyor. Maliyet gerektirmeyince katılım daha fazla oluyor özellikle veliler tarafından. Okul bazında düşünürsek, bir proje yapılacak ve bunun maliyeti okul tarafından karşılanacak. O zaman da önceliklerimize bakıyoruz. Çalışan personelin maaşını, gıda giderlerini, temizlik giderlerimizi bir kenarıya bırakıyoruz. Planlamayı buna göre yapalım diyoruz.”

(Y12, Ö, İO): “Bir gruba en önemlisidir diyemezsiniz. Çünkü akademik başarı için bazı maliyetleri harcamanız gerekiyor. Maliyetlerin iyi olması için akademik başarı

gerekiyor. Bunu dengede tutmak zorundasınız. Biraz aslında başarı endeksli gidiyoruz. Ahlaki ve manevi yapıda da bir başarı yakalamak için hedef olması lazım. Milli ve manevi değerleri çocuklara kazandırmak bizim için en önemli hedef. Ardından akademik başarıyı yakalamak en önemli hedef. Tabi bunların planlamasını yaparken de maliyet önemli bir faktör.”

(Y15, D, O): “Planlama yaparken akademik başarı bizde daha ön plandadır. Akademik başarının artırılmasına yönelik planlar yapıyoruz. Planlama yaparken bu önemli.”

(Y17, D, İ): “İlkokullarda planlama yaparken akademik başarıdan daha çok çocukların sosyal yönünü geliştirmeyi amaçlıyoruz. Akademik başarı şu anda ilkokullarda çok anlamlı bir gösterge değil. Ama çocuğun okula mutlu gelip mutlu ayrılması, okulda yapılan etkinliklerde doyumuna ulaşması ve bunun veliye ve öğretmene yansması bence daha anlamlı bir gösterge. Biz eğitimle ilgili, iyi bir insan olmasıyla ilgili kısmını daha çok önemsiyoruz.”

(Y18, Ö, O): “Öncelikle öğrencilerin akademik başarısı. Akademik başarı elde etmeden kurumların geleceğini görmesi mümkün değil.”

(Y19, Ö, İ): “Kurumun devam etmesi için maliyet faktörü de önemli ama daha çok akademik başarı ön planda tabi. Önceliğimiz eğitim.”

(Y20, Ö, O): “Bizim için akademik başarı ön plandadır. Tabi maliyet kısmı da ele alınır ama o biraz daha kurucuyu ilgilendirir. Eğer akademik başarıyı bir adım öteye götürecekse aldığımız kararlar, yaptığımız yenilikler, o kararı almak için uğraşırız.”

(Y22, Ö, İO): “Biz özel okul olmamız hasebiyle maliyeti biraz daha ikinci planda tutabiliyoruz. Velilerimizin ekonomik durumu noktasında baktığımızda bu biraz daha bizi rahatlatıyor. Akademik başarı bizim için ilk sırada geliyor. Akademik başarı için takviye çalışmalar gerekiyorsa maliyet ikinci planda tutulur.”

(Y27, Ö, İO): “Akademik çalışmaları planlarken orada zaten maliyette ciddi anlamda fedakârlık yapıyoruz. O fedakârlık olmasa zaten özel okulda başarılı olma imkânınız yok. Biz sadece akademik olarak değil, kültürel ve sanatsal olarak da planlamaya çok önem veriyoruz. Eğitim felsefemizin temelinde de o var. Her okulun yazılı olmayan örgütsel kuralları da vardır. Biz orada vatan-millet konularının işlenmesinde, Cenabı Allah sevgisi, anne-babaya karşı sevgi ve sorumluluk. Bu üç temel felsefeyi bütün kültürel sanatsal etkinliklerde işlemeye çalışırız. Bunlar planlama yapılırken bizim için dikkate alınacak faktörlerdir.”

(Y28, Ö, O): “Akademik başarı bizim için önemli. Ama sadece akademik başarıya endekslenmiyoruz. Biz öğrencinin bütün beceri alanlarını geliştirmeye yönelik çalışıyoruz. Bunun içinde akademik başarı da var, spor da var, sanatı da var, dil eğitimi de var. Akademik başarı bizim için tek olmazsa olmaz değil. Diğerleri de bizim için önemli.”

(Y30, D, O): “Biz planlama yaparken akademik başarıdan çok öğrencilerin faydalanacağı şekilde çocukların ilgi ve yeteneklerine göre yaparız. Her şeyi akademik başarıya göre düzenlerseniz diğerlerine haksızlık, ayrımcılık yapmış olursunuz.

Mesela bilgi yarışmasına gidecek öğrenciyi akademik başarıya göre seçersiniz ama futbol veya basketbol maçına gidecek öğrenciyi akademik başarıya göre seçemezsiniz. Çocuğun ilgi ve becerisine göre seçersiniz.”

4.2.2. Planlamada Maliyet Sınırlaması

Planlama yapılırken dikkate alınan faktörlerin neler olduğuna dair okul müdürlerinin görüşleri alınmıştır. 17 okul (12 devlet, 5 özel) müdürü planlamada maliyetin etkili olduğunu, 13 okul müdürü maliyetle ilgili sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmiştir. Devlet okulu müdürleri maliyeti karşılamak için okul aile birlikleri, veli bağışları, yerel yönetimlerle işbirliği ve kermes vb. organizasyonlar yoluyla gelir edilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Bu noktada ekonomik düzeyi düşük velilerin okula yeterli desteği veremediği ifade edilmiştir. Özel okullar açısından da maliyetin önemli olduğu, gelir-gider dengesini korumaya çalıştıkları belirtilmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Tabi bu planlamanın olmazsa olmazı maliyettir. Hiçbir bütçesi olmayan bir planlamanın direkt sonuca ulaşacağına inanmıyorum. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı özellikle ilk ve ortaokulların herhangi bir bütçeleri yok, bakanlıktan ayrılan bir bütçesi yok. Okul, eğitimle ilgili planlamalarını yaparken tamamen Okul Aile Birliklerinin mali gücüyle planlama yapıyor, bu bizim elimizi kolumuzu bağlıyor.”

(Y2, D, İ): “Maliyet olsa mesela okulun durumu olsa yapabiliyoruz, her müdür gerçekleştirmeye çalışır. Ama bizim genelde ilkokul olduğumuz için bir ödeneğimiz gelmiyor, kendi kendimize yetmeye çalışıyoruz. Maliyeti velilerimizden bağışlar oluyor. Onlarla düzenlemeye çalışıyoruz. Zaman zaman kermesler yapıyoruz yine okul aile birliği, velilerin katkılarıyla. O kermeslerden elde edilen gelirlerle kendi ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışıyoruz.”

(Y5, D, A): “Biz kendi bütçesi olan kurumlarımız, bazen sıkıştığımız noktalar olabiliyor. Veliden destek istediğimiz durum da olabiliyor ama genelde maliyet bizi zorlamıyor.”

(Y9, D, O): “Planlamada hem akademik başarı hem maliyet var. Öğrencilerimizin akademik başarısını düşünüyoruz ama bazı şeyler de maddi güç olmadan olmuyor. Çocukları buraya çekebilmek adına, kaliteli hizmet vermek adına maddiyat ön plana çıkıyor. Bu seferde dışardaki sivil toplum kuruluşlarını harekete geçiriyorsun. Ya da okul aile birliğiyle bunu yapmaya çalışıyorsun. İster istemez planlamada en önemli faktör maddiyat gibi oluyor.”

(Y13, Ö, AİÖ): “Maliyet haliyle önemli. Planlama yaparken maliyeti hesaplamak lazım ki seneye daha iyisini yapabilelim. Ders araç gereçleri, teknoloji günlük değişiyor. Planlama yaparken maliyet önemli.”

(Y15, D, O): “Maliyet önceki yıllarda sorun oluyordu. Ama şimdi burası Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olduğu için öğrenci başına yardım geliyor. Maliyetle ilgili çok sıkıntımız olmuyor. Mesela bizde fotokopi sınırsızdır. Bunu ya okul aile birliği ya da din öğretiminin destekleriyle karşılıyoruz.”

(Y17, D, İ): “Biz maliyete çok takılmadık. Yola çıktıktan sonra maliyet boyutunu bir şekilde çözüyorsunuz. Bu birazda insani ilişkilerinizle ilgili. Alabildiğimiz her yerden destek alıyoruz. Bakanlığın verdiği ödenekler, hayırsever ve velilerin bağışları, burada yaptığımız organizasyondan elde ettiğimiz gelirlerle bir şekilde maliyet problemini çözüyoruz.”

(Y20, Ö, O): “Maliyet faktörü bizi oldukça fazla sınırlar. Sonuçta burada ticaret yapıyorsunuz. Geliriniz gideriniz dengeli olması gerekir. Mutlaka maliyeti de değerlendirmek zorundayız.”

(Y28, Ö, O): “Maliyeti dikkate almamız gerekiyor. Har vurup harman savurmuyoruz. Maliyet konusunda da stratejik plan yapıyoruz tabi ki. Özel okuluz, aldığımız para belli, bu paranın karşılığını ne kadar harcayabiliriz ona bakıyoruz.”

(Y30, D, O): “Maliyet faktörü etkiliyor bizi tabi. Özellikle bu çevredeki insanların maddi imkânları düşük olduğu için bizi sınırlıyor. Planlama yaparken her şeyi göz önünde bulundurmanız gerekiyor. Güvenlik, maliyet, başarı, fayda, verimlilik.”

4.2.3. Plan Türleri: Kısa-Uzun Vade

Temel eğitim kurumu müdürlerine ne tür vadeli planlar yapıldığı ve avantajları-dezavantajları sorulmuş, görüşleri alınmıştır. Ortaya çıkan görüşler hem devlet hem de özel kurumlarda büyük ölçüde hem kısa hem de uzun vadeli planlamalar yapıldığını göstermektedir. Kısa ve uzun vadeli planların süresi noktasında görüş birliği bulunmamakla birlikte devlet okulu müdürleri görevlendirme sürelerinin 4 yıl olması nedeniyle daha uzun planlama yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Sonucun çabuk görünmesi, okullardaki öğretmen sirkülasyonu ve uygulama kolaylığı nedeniyle kısa vadeli planların tercih edildiği görülmektedir. Kurumun geleceği daha net görebilmesi uzun vadeli planların avantajı olarak belirtilirken, öğretmenlerde motivasyon kaybı ve plandan uzaklaşabilme ihtimali uzun vadeli planların dezavantajı olarak görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Kurumda daha çok kısa vadeli planlar yapıyoruz. Şu anda görev yapan tüm idareciler 2. görev kapsamında görevlendirme usulü çalışıyor. Yani yarın görevden alındığınız yazısını görebilirsiniz. Bunun için çok uzun vadeli plan yapıyor muyum? İdarecilerin yapmadığını düşünüyorum. Ben 2002 yılından beri idarecilik yapıyorum. Uzun vadeli düşünmek isterim tabi işte hani plan yaparken 1. soruda,

planlamanın ilk sorusunda da söyledim yani bir bütçesinin olması gerekiyor. Yaptığımız planın bütçesi olması gerekiyor ama biz bütçemizi her yıl eylül ayında kendimiz oluşturduğumuz için uzun vadeli bir plan yapamıyoruz. Ben size gelecek kaygısı diyeyim. Yani kurumda bulunacak mıyız bulunmayacak mıyız o da belli değil. O yüzden çok uzun vadeli plan yapmıyoruz.”

(Y3, D, İ): “Planlamada kısa-orta-uzun vadeli olmak üzere üç aşamada planlama yapıyorum. Bunlar birbirini tamamlayan aşamalardır. Örneğin kısa vadeli planlama bir günlük, bir haftalık, bir aylık süreleri kapsayabilir. Burada eğitim-öğretimin başarısının artırılması, çalışanların memnuniyeti, öğrencilerin okulu kendi evlerinden bir parça olarak görmeleri, kendi yaşamlarından bir parça olarak görmelerini sağlayacak planlamalar yaparız. İstiyoruz ki çocuklar okula koşa isteye gelsinler, ben okula gitmek istemiyorum şeklinde bir yakınmaları olmasın. Bu tür konularda kısa-orta-uzun vadeli planlarımız olur. İnsan yaptığı çalışmanın sonucunu hemen görmek ister, acelecidir. Oysa bazı ürünler çok uzun bir süreç gerektirebilir. Uzun vadeli planlar çalışanı da çok motive etmeyebilir. Çünkü sonucu göremediği için çok duyarlı olmayabilir. Ama kısa vadeli planlamalar, aylık planlamalar, orta vadeli planlamalar daha hoş gelir. Hemen sonucu görüp sonuçtan yararlanmak ister. Oysa uzun vadeli planlar, temel altyapılarının oluşturularak ileriye dönük okulun vizyonu, geleceği, öğrencilerin mezuniyetinden sonraki süreçleri de kapsadığı için daha zor ve isteksizdir personel açısından.”

(Y5, D, A): “Hem kısa vadeli hem uzun vadeli kurumun işleyişini olumsuz etkilemeyecek şekilde planlama yapıyoruz. Uzun vadeli olarak 2 yıllık yaptığımız da oluyor. 2 yıl sonrasında şu şu şekilde çalışma yapacağız dediğimiz de oluyor. Stratejik planları burada biraz eleştirmiş olacağım ama olmuyor, 2 yılın üstü olmuyor. Sirkülasyon fazla olduğundan dolayı, öğretmen değişimi olabiliyor, yönetim değişimi olabiliyor, planlar sekteye uğrayabiliyor. O yüzden daha çok kısa vadeli. Kısa vadenin avantajı, planlama yapıyorsunuz, sonucu hemen görebiliyorsunuz. Kısa vadenin dezavantajı, uyguladığınız planı o anki şartlar doğru sonuca ulaştırmayabilir. Biraz daha uzakta daha net sonuca ulaşabilirsiniz. Çok uzun vadeli planlarda da kişilerde sirkülasyon olması dezavantaj. Veya bıkkınlık getirebilir. Sürekli gündemde tutmak gerekir. Vasat ve kopuk kalabilir. Burada dengeyi kurmanız gerekir. Dengeyi kurmazsanız hem kısada hem uzunda dezavantajlarınız çok olur.”

(Y7, D, O): “Sosyal etkinlik gibi planlar yaparken kısa vadeli planlar yapıyoruz. Çünkü bunlar bir onay sürecine tabi. İl içerisinde büyükşehir sınırları içerisinde biz okul müdürü olarak onay verebiliyoruz. Ama daha dışarı olan etkinliklerde Kaymakamlık oluru gibi durumlar söz konusu. Bu yüzden bir sınırlayıcılık var. Bunlar kısa süreli, kısa vadeli planlar. Uzun vadeli planlar ise akademik başarıyı artırmaya yönelik planlarımız. Proje sınıfları oluşturmamız gibi. Biz imam hatip ortaokulu olduğumuz için imam hatip ortaokullarında yabancı dil ağırlıklı şube oluşturabiliyorsunuz. İngilizce ders ağırlıklı ya da Arapça ders ağırlıklı. Bunun için de akademik başarı önemli, çünkü bu dersleri verebileceğiniz öğrenci kitlesi akademik başarı olarak üstün olması gerekiyor. Bu tarz planları yaparken ise uzun vadeli planları göz önünde bulundurarak yapıyoruz. Her birinin avantajı-dezavantajı vardır ama

sosyal etkinlik planlaması ya da kısa vadeli planlamalar bizim için bir zaruret. Yani bu keyfi olarak bizim bu işi kısa vadeli yapmamızdan kaynaklanmıyor. Ama uzun vadeli planları yaparken hedeflerden kopmamamız gerekiyor. Uzun vadeli planlarda öğretmen sayınız değişebiliyor, mevcut şu anki bulunduğunuz durum değişebiliyor. O yüzden uzun vadeli planlar biraz dezavantajlı planlar. Kısa vadede daha çabuk ve net çözümler üretebildiğiniz için daha avantajlı görünüyor ama durumdan duruma değişiyor tabii bunlar.”

(Y12, Ö, İÖ): “Özel okul olduğumuz için burası bir şirket gibi yönetiliyor. Şirketlerin kısa-orta-uzun vadeli planları olmak zorundadır. Planlama yaparken kısa-orta-uzun vadeli hedeflerimiz var. Hepsini yapmak zorundayız. Plan sizin gideceğiniz rotayı belirliyor. Mesela okulumuzun orta vadede hedefi, buraya sınavla öğrenci kabul etmek. Buna da çok yaklaştık. Kısa vadede ise merkezi sınavlarda Türkiye birincisi çıkartmak. Avrupa birliği projeleri, TÜBİTAK projeleri hazırlamak bunlar kısa vadeli hedefler.”

(Y14, Ö, AİÖ): “49 senelik bir eğitim kurumu olduğumuz için kısa süreli planlarla işimiz olmaz. Planlarımız uzun vadeli olur bizim. Eğitimde kısa vadeli plan diye bir şey söz konusu olamaz. İnsan yetiştirirken kısa vadeli düşünmek bence çok sağlıklı olmaz. Anasınıfından aldığımız bir öğrenciyi ortaokuldan mezun edecekmiş gibi düşünürüz. Günlük bakarsanız planlamaya, sizin muhatap olduğunuz öğretmenleriniz ve çalışanlarımız da öyle bakar. Burada 36 yıldır çalışan öğretmenimiz var. Eğitime kısa süreli bakışın da çok doğru olacağını düşünmüyorum ben. Eğitimde alınan kararların sonuçları hemen çıkmaz. Bırakın bir kurumu devletin de politikasının kısa vadeli olmaması gerektiğini düşünüyorum.”

(Y17, D, İ): “İkisini de bir arada kullanıyoruz biz. Biz buraya başladığımızda 2014-2019 stratejik planını yaptık. İyi bir stratejik planla birçok hedefe ulaşabilirsiniz. Mesela uzun vade olarak normal eğitime geçme hedefimiz vardı, buna ulaştık. Bazı standartlar var beslenme dostu okul gibi, beyaz bayrak gibi bunlara ulaştık. Duruma göre bazen kısa vadeli planlarımızda oluyor. Plan yapmanın dezavantajı olmaz. Planın amacı kısa vadeli veya uzun vadeli bir hedefe ulaşmak. Çalışma planını iyi belirlersen, net göstergelerin olursa elinde sıkıntı çıkacağını düşünmüyorum. Ulaşamayacak bir hedef koyarsan zaten ulaşamazsın. Uzun vadeli olarak en uzun hedefimiz 4 yıllık. Çünkü görevimiz 4 yıl.”

(Y19, Ö, İ): “Kısa vadeli planlarımızda var uzun vadeli planlarımızda var. Her yıl birinci ve ikinci dönem başında 1 dönemlik faaliyet takvimi çıkartırız. Bu takvimi öğretmenlerimize, velilerimize göndeririz. Daha sonra bu çalışmalar yaklaştıkça bir hafta kala otururuz, nasıl yapabiliriz diye konuşuruz. Bu şekilde kısa vadeli planlarımızı gözden geçirmiş oluruz. Bir de sene başında şu çalışmalar yapacağız dediğimiz uzun vadeli planlar var. Uzun vadeli planlarla yönetim kurulu ilgileniyor. Uzun vadeli planların bir dezavantajını görmedik. Uzun vadeli planlar aksine motive ediyor. Onu yapmak için uğraşılıyor.”

(Y20, Ö, O): “Bizim kısa-orta-uzun vadeli planlarımız olur. Günlük, haftalık, 1 aylık, 1 yıl, 3 yıllık planlarımız vardır. Eğitim olduğu için işimiz mutlaka planlı yürütülmesi

gerekir. Kısa vadeli planların uygulanması ve takibi daha kolaydır. Uzun vadeli planlarda planlamadan uzaklaşılabilir. Ara ara değerlendirmelerin yapılması gerekir. Bu yapılmazsa uzun vadeli planların gerçekleşmesi biraz daha zordur.”

(Y21, Ö, O): “İki türlü de yapılıyor. Daha çok uzun vadeli planlama yapılıyor. Uzun vadeli dediğimiz önümüzdeki yıllarda yapılacak çalışmalar. Günü kurtarmak ya da 1 yıllık değil, öğrenci başarısı, öğretmen profili vb. önceki yılın değerlendirmesi yapılarak daha uzun, daha üst seviyede planlar yapılıyor. Kısa vadeli olarak o dönemlik geziler, sosyal faaliyetler vb. bunlar dönemlidir.”

(Y22, Ö, İO): “OGYE ekibimiz stratejik planlamayı 5 yıllık süreçte yapar. 5 yıllık süreç uzun vadede bir plan demektir. Eylem planlarıyla yıllık revizeler yaparız. Uzun vadeli planlar her zaman başarıya götürür. Kısa vadeli planlar günü birlik yaşamak gibidir. Ha plansızlık, ha kısa vadeli plan. Eğitim uzun soluklu bir çalışmadır. Mutlaka uzun vadede planların yapılması gerekir. Bu ülkemizin kanayan yarasıdır. Mesela OKS, SBS, TEOG, LGS... Eğitimde bakanlığın uzun vadede plan yapmadığını görüyorsunuz bu anlamda. Uzun vadeli planlamanın dezavantajı, en başında her şeyi göremezsiniz. Planların uygulanma aşamasında revizelere ihtiyaç duyulduğunu hissedip, ufak tefek değişiklikler yapmak gerekir. ”

(Y25, D, İ): “Kısa-orta ve uzun vadeli planlarımız var. Ama daha çok orta vadeli planlarla gidiyoruz. Uzun vadeli planları çok düşünmüyorum. Uzun vadede planladığımız şeylerde hedef değişebiliyor. Sonra tekrar bir şey yapmak gerekiyor. O nedenle orta vadeli plan yapıyoruz. Dolayısıyla gerçekleştirebileceğimiz planlar yapıyoruz. Burada benim görev sürem 4 yıl, dolayısıyla 4 yıllık bir plan yapabiliyorum. Biz genellikle bir yılı planlıyoruz. 1 yılı biz orta vade olarak düşünüyoruz. 1 yıl içinde ne yapacağımıza sene başında karar veriyoruz.”

(Y28, Ö, O): “Uzun vadeli. Planlamalarımız en az 1 yıllıktır. En çok 4-5 yıllıktır. Günü kurtarma derdinde olan bir okul değiliz. Ülkenin geleceğine hizmet etme gayreti var bu okulun. Bunu sürdürülebilir kılmak, geleceğe taşıyabilmek adına uzun vadeli yapıyoruz çalışmalarımızı.”

4.2.4. Planlama Sürecinin Takibi

Okul müdürlerine yöneltilen “planları uygulama süreci nasıl takip edilmektedir” sorusuna verilen cevaplar alınmıştır. Bu bağlamda planların takibini büyük ölçüde okul yönetiminin sağladığı söylenmiştir. Okul yönetiminin planları takip etme noktasında çalışma takvimi ve kontrol çizelgesi hazırladığı ve periyodik toplantılarla süreci takip ettiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra 16 okul müdürü farklı komisyonlar veya ekipler kurarak öğretmenleri de sürece kattıklarını belirtmişlerdir. Planların uygulama sürecinin takip edilmesi açısından özel okullar devlet okulları ile

benzerlik göstermekle beraber, özel okullarda yönetim kurulunun da sürece dâhil olduğu ifade edilmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Planı zaten kurgularken sezon başında eylül ayında, zaten eğitim öğretim sürecinin içinde neyle karşılaşacağımızı az çok tecrübemizden dolayı biliyoruz. Bildiğimiz için baksak da bakmasak da otomatik, bisiklet sürme gibi diyelim otomatiğe bağlanmış gibi oluyor. Eğer ekstra çalışmamız var ise yıl içinde planlamışsak onu özenle takip ediyoruz. O takvim yaklaştığında neredeyiz? Nasılız? O çalışmayı hangi şekilde yapacak isek, hangi ekiple yapacak isek o çalışmayı, o ekiple tekrar ara ara toplantılar yapıyoruz.”

(Y3, D, İ): “Eğer kısa vadeli bir planlamaysa sonucunu mutlaka araştırırım. Neticeye vardık mı, uygulama ne düzeyde, bu planlamanın ne gibi sakıncaları var, bize olumlu-olumsuz katkılarını değerlendiririm. Kendim takip edemediğim konularda da müdür yardımcılarım ile istişare ederek planlamaların ne düzeyde yürüdüğünü konuşuruz.”

(Y4, D, A): “Çetele tutuyoruz. O çetelelerde nereleri yaptık, nereleri yapamadık, toplantıda bir araya gelince eksi-artı taraflarını değerlendiriyoruz. Herkes fikrini söylüyor. Bir sonraki yıl daha iyi yapmak için veya bir sonraki etkinlikte daha iyi olmak için onları not alıyoruz. Toplantılar yoluyla yapıyoruz, benim gözümünden kaçan bir şey, arkadaşımın gözünden kaçmıyor.”

(Y8, D, İ): “Biz bir proje dosyası oluşturduk. Okullarda okul yönetim geliştirme ekibi vardır. Her yıl mart ayında bunlar bir yıllık planlar yaparlar. Biz böyle bir proje takvimi oluşturduk, hedefler belirledik. Bu hedefleri de kontrol listeleriyle tik atarak kontrol ediyoruz. Ayrıyeten stratejik planlar var. Oradan da takibini yapıyoruz.”

(Y9, D, O): “Oluşturduğum ekiple takip ediyorum. Okullarda okul iyileştirme ekipleri, stratejik planlama ekipleri, toplam kalite ekipleri var. Okulun bünyesine göre değişiyor isimleri ama sonuçta okulu iyileştirme adına oluşturduğumuz bir ekip var. O ekiple beraber takip ediyoruz bunu. İdare grubum var, öğretmen arkadaş kitlem var, okul aile birliğim var. Bunlarla beraber takip ediyorum.”

(Y11, D, A): “Planlama yaparken onun dönütlerini nasıl istediğimi belirtiyorum. Örneğin 1. ayın sonunda bir tane rapor istiyorum. 2. ayın sonunda yapılan etkinliklerin resimlerini istiyorum. Web sitesinde ilan ediyorum. Veli toplantılarında bu çalışmalardan bahsediyoruz. Öğretmen idarenin bunu aktif takip ettiğini biliyor. Ben yılsonunda tüm çalışmaların raporlarını mutlaka alıyorum.”

(Y14, Ö, AİÖ): “Küçük bir okul olduğumuz için planların takip edilmesi çok zor değil. Çok fazla sayıda bir öğretmenimizde yok, öğrenci sayımız da çok fazla değil. Dolayısıyla bizim takip sürecimiz bir görev verildiğinde ya da bir planlama yapıldığında bunu benim takip etmem çok zor değil. Sürekli biz işin başında olduğumuz için. Sabahları en erken gelen akşamları da en son çıkan bizizdir. İnsanlar bizde uzun süreli çalışmaları için belli bir kurum kültürü oluşuyor zaten. Biz bir iş yapısını dediysek onu yapıyor insanlar. Bir de özel sektörün bir avantajı var.

Planladığımız bir işi birine sevk ettiyseniz ve o iş defaatle olmuyorsa o kişi o işi sürdüremez, çalışamaz. Çalışmıyorsa da zaten kendine başka bir kurum bakar.”

(Y17, D, İ): “Bizim her planımızla ilgili ayrıntılı bir etkinlik şeması, görev dağılımı olur. Hangi etkinliklerin ne zaman yapılacağı, hangi göstergelerin takip edileceği hepsi yazar. Bunların yapılıp yapılmadığını da kontrol ediyoruz yıl içerisinde. Her süreçte etkili bir denetim var.”

(Y20, Ö, O): “Bizim bir denetim mekanizmamız var yukarıdan aşağıya. Genel merkeze bağlı olduğumuz için, genel merkez tarafından denetleniriz. Burada işlerin yapılıp yapılmadığı bizim tarafımızdan değerlendirilir. Burada genel koordinatörümüz var. Tepeden aşağı doğru bu denetim sağlanır. Öğretmenlerimizden yaptıkları işlerle ilgili geri dönütler mutlaka istenir.”

(Y22, Ö, İO): “İdarecilerin de içinde bulunduğu çalışma grubu ve iyileştirme ekiplerimiz bulunur. Bu ekibin vermiş olduğu kararlar planlarda kontrol noktaları belirlenir. Bunlar aylık, iki aylık ve dönemlik periyotlar olabilir. Öğretmenlerden bir ekip lideri, çalışmalarını yürüttükten sonra faaliyet raporu sunar. Bu şekilde takibi yapılır.”

(Y25, D, İ): “Kâğıda döktüğümüz planlarımız var. Onlar yapılmış mı, yapılmamış mı ona bakarız. Kurulları aktif çalıştırırız. Sosyal etkinlikler kurulumuz bunun planlamasını, takibini yapar. Bunun başında da bir müdür yardımcısı vardır. Her hafta pazartesi günü idareciler olarak toplantı yaparız, o haftayı planlarız. Cuma gününde onun kontrolünü yaparız. Öğretmenlerle her ay öğretmenler kurulu yaparım. Herkesin görüşlerini alırım. Okul aile birliğini aktif olarak çalıştırırım. Her ay onlarla toplantı yaparız. Sınıf anneleriyle her 2 ayda bir toplantı yaparız.”

(Y27, Ö, İO): “Eylül ayında okul açıldığında bir yıllık planlama bitmiş oluyor. Daha sonra onu her hafta, her ay düzenli bir şekilde kontrol ediyoruz. Her hafta sonrasında bir hafta içinde aldığımız kararları ne kadar uyguladık idarecilerle toplantı yapıp her hafta herkes raporunu genel müdürlüğe sunuyor.”

(Y28, Ö, O): “Planları hazırlayanlar da, uygulayanlar da öğretmenler. Onlarsız hiçbir şey yapamayız. Bu okulda normal okuldakinden 3 kat fazla öğretmen var. Bizim öğretmenlerimizin iş yoğunluğu vardır ama sorumlu oldukları çalışmalarını muhakkak sonuçlandırır. Öğretmen arkadaşlar ve biz yöneticiler planlamaların takipçisiyiz. Üst yöneticiler zaten takipçisi. Yapan kişi kendisi kontrol ederse, öz denetim dediğimiz, zaten iş yürür. Veli ve öğrencilerden aldığımız dönütler de var. Bir çalışma planlıyoruz, tabi veli de biliyor bunu. O çalışma yapılmazsa veli olumsuz dönüt veriyor. Şu çalışmada şöyle eksikler vardı gibi dönüyor. Bunlar da yaptığımız planlamaları revize etmemize neden oluyor. Veli de takibini yapıyor.”

(Y29, D, İ): “Planların uygulama aşamaları netleştirildikten sonra ekipler kuruyorum. Ekiplere yetkiler dağıtıyorum. Sürecin aksayan yönü olursa ben takip ediyorum. Bir yerde tıkanma varsa yetki verdiğim arkadaşlara da soruyorum. Süreçleri takip ederken zaman zaman değerlendirilmeye tabi tutuyorum.”

(Y30, D, O): “Görev paylaşımı yapıyoruz. Görevler paylaşıldıktan sonra onun takibi. Aksaklıklar olduğu zaman müdahale ediyorum. Takibi kendimi yaparım. Planladığınız şeyin takibini başkasına yaptırdığınızda, olmaz. Kendiniz yapmak zorundasınız. Faaliyet takvimi var. Hangi ayda neler yapılacaksa o takvime göre görev dağılımını yaparım. Bireysel görevlerde zaten sorumlu bellidir. Grup çalışmalarını da kendim takip ederim.”

4.3. Örgütleme Sürecine İlişkin Bulgular

Örgütleme süreci araştırmanın temalarından üçüncüsünü oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelere uygulanan içerik analizi sonucuna göre örgütleme süreci altında mevzuat temelli örgütleme, yetkinlik temelli örgütleme ve çatışma çözümü olmak üzere üç kategori oluşmuştur.

Tablo-4: Örgütleme Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	n
Örgütleme	Mevzuat Temelli Örgütleme	21
	Yetkinlik Temelli Örgütleme	23
	Çatışma Çözümü	30

Örgütleme sürecine ilişkin ortaya çıkan kategorilerin her birine ait bulgular ayrı başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur.

4.3.1. Mevzuat Temelli Örgütleme

Temel eğitim kurumlarında kişi veya grupların hangi görevi yapacağına nasıl karar verildiğine dair yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Okul müdürleri kişi veya grupların görevlerini belirlerken öncelikle mevzuatı temel aldıklarını belirtmişlerdir. Devlet okullarında ve özel okullarda benzer süreçlerin yaşandığı görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y3, D, İ): “Öğretmenlerin de zaten yönetmelik gereği zümre başkanları, zümre üyeleri, bunların görevleri belli. Sınıf öğretmenleri zaten kendi görevlerini biliyorlar. Herkes kendi sınıfının en iyi şekilde eğitim-öğretimin kalitesinin artması için elinden gelen gayreti yapıyor.”

(Y4, D, A): “Yönetmeliklerde belli zaten kimin hangi görevi yapacağı. Hizmetlinin, rehber öğretmenin, müdür yardımcısının hangi görevleri yapacağı yönetmeliklerde var.”

(Y6, D, O): “Yönetmelik bize kimin ne iş yapacağını söylüyor zaten. Çağdaş yönetim anlayışında şu vardır. Mevzuattaki görevleri herkes yapmak zorunda zaten, önemli

olan gönüllük esasına göre ortaya bir şeyler koyabilmek. Çalışanlardan özveri istiyoruz. Diyoruz ki bu bizim görevimiz, işimiz bu, mevzuatın haricinde ortaya ne koyabilirseniz kamu yararı ve okul yararı açısından güzel bir şeydir diyerek çalışanları böyle örgütlüyoruz. Örgütlenme öncelikle yasal mevzuat, ama ortaya gönüllülük de giriyor.”

(Y7, D, O): “Bazı bölümler yönetmelik doğrultusunda hazırlanıyor. Örnek veriyorum komisyonların verilmesi için kurulda karar alınması gerekiyor. Bu tarz pozisyon görevlerini kurul kararlarıyla yapıyoruz. Ama onun haricinde eğitim-öğretimi ilgilendiren ve mevcut mevzuatta yer almayıp bizim sonradan yaptığımız işlemleri ve iş bölümlerini ise okul idaresi olarak biz karar veriyoruz.”

(Y11, D, A): “Bununla ilgili mevzuat elimizde var. Bu mevzuat doğrultusunda herkes görevini biliyor. Bunun dışında mevzuatta yazmayan bir iş varsa, ben onunla ilgili resmi bir yazı çıkartırım. Ona istinaden de şu konu ile ilgili görevlendirildiniz der olayı kapatırım. Ama bizde kalabalık okullarda olduğu gibi sıkıntı yaşanmaz. Genelde biz bu tarz şeyleri kendi aramızda çözeriz.”

(Y12, Ö, İO): “Müdür yardımcısı gibi, rehber öğretmen gibi idari kadroda ise zaten yönetmelikte görevler tanımlanıyor. Buna ek olarak özel okuldaki tecrübelerimize dayanarak şu işi de yapacaksınız diyoruz. İş bölümüne genelde müdür karar veriyor.”

(Y16, D, İ): “Yönetmelik gereği yapılacak işleri dönem başında yazılı tebliğini yaparız. Bu diğer arkadaşların aldığı diğer görevleri yapmayacağı anlamına gelmez. Herkes kendi sorumluluğunu bir tık daha önemseyecek. Bir sınıf öğretmenin yapması gereken işler ve olması gereken dokümanlar bellidir. Ben her sene başında ders denetimine girdiğimde bunlara bakarım. Dolayısıyla onların görevleri belli. Müdür yardımcısı arkadaşların da görevleri belli.”

(Y24, Ö, AİO): “Zaten yönetmelikler çerçevesinde müdürün görevi, müdür yardımcısının görevi, öğretmenin, hizmetlinin görevi bellidir. Yönetmelikler dışında kalan kısımlarda, kurumun menfaatine olan şekilde karar veririm. Burası sonuçta özel sektör. Biz öğretmenle, personelle yıllık yaparız sözleşmeyi. Sözleşmeye uymazsa “çalışmalarımız için teşekkür ederiz” deriz, göndeririz. Zaten işe alınırken ona göre alıyoruz. Buraya giren kişi üzerine düşeni yapmak zorunda.”

4.3.2. Yetkinlik Temelli Örgütlenme

Temel eğitim kurumlarında kişi veya grupların hangi görevi yapacağına nasıl karar verildiğine dair yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Devlet okulu müdürleri mevzuatın belirlediği ve kesin olan alanlar dışında görev dağılımı yaparken kişinin yeteneklerini ve tecrübesini önemsediklerini ifade etmişlerdir. Özel okul müdürleri ise işe alım sürecinde belirli kriterler kullandıklarını ve iş tanımına göre çalışan aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca görev dağılımı yaparken yeteneklerini göz önünde bulunduklarını söylemişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Müdür yardımcılarında görev dağılımını yaparken de var olan müdür yardımcısının donatılarına bakıyorum. Sosyal alanı gelişmiş olan bir personelse sosyal işlere o personeli veriyorum. Öğrenci alanında öğrenci iletişimi kuvvetli ise onu veriyorum. Yani bizde 3 müdür yardımcımız var mesela. Üçünün alanlarına baktığımızda hepsi kendi alanlarında uzmanlaşmış gibi.”

(Y4, D, A): “Bazı öğretmenlerimizin bazı alanlara ilgisi daha fazla oluyor. Mesela bilişim alanında etkili olan bir öğretmenimizin o yeteneğinden yararlanıyoruz. Tecrübesi yüksek olan bir arkadaşımızdan etkinliklerde yararlanıyoruz.”

(Y5, D, A): “Bu zaten resmi kurum olunca biliyorsunuz bazı görevler yazılı metin halinde. Ama birde kurumun kendi özerklikleri, kendi içinde görevleri var. Müdür, müdür yardımcısı öğretmenler, hizmetli, görev paylaşımı yaparken daha çok istişare halinde. Kim hangi alanda daha iyi olabilir. Kim hangi görevi daha iyi yapabilir. Veya o personeli hangi alana yerleştirirsek işini aksatmadan götürebilir. Öğretmenlerde de aynı şekilde mesela, hangi öğretmen 5 yaşta daha iyi verim alabilir? Kim küçük yaş öğretmenliği yapabilir? Çünkü bizde küçük yaş grubu da var, büyük yaş grubu da var ve büyük yaşların telafisi yok. Çünkü bir sene sonra ilkokula gidiyor. Performansı daha yüksek öğretmenin orada olması gerekiyor. Veya bir projede hangi öğretmen bu projenin lokomotif görevini alır, hangisi kaptanlık görevini götürür. Bunların hepsini istişare halinde yapıp daha sonra servis ediyoruz arkadaşlara tek tek. Sonrasında hocam biz şurada tıkağımız derse biz destek oluyoruz.”

(Y12, Ö, İÖ): “Bir idarecinin en önemli vasıflarından birisi çalışacağı kişilerin özelliklerini iyi süzmek olmalı. Eğer insanları tanırırsanız hangi işe yatkın olacağını kestirebilirsiniz. Öğretmenler arasında eğer yapacağınız iş sosyal faaliyete dönükse ona göre, akademik bir faaliyet ise ona göre insan seçiyorsunuz ve işbölümü yapıyorsunuz.”

(Y14, Ö, AİÖ): “Biz bu tarz şeylerde yetki devri yaparız genelde. Bizim akademik işlerin planlanmasından müdür yardımcımız sorumludur. Bize sorması gereken şeylerde istişare ederiz. Bu noktada ben yetkiyi gerekli kişiye veririm. Hademe için de geçerlidir bu. Tecrübeli olan hadememiz hangi katı kimin temizleyeceğini o ayarlar. Ben sadece sorun olursa müdahil olurum. Mesela İngilizce zümresinin başkanı vardır, periyodik olarak toplantı yaparız. Ondan gerekli bilgileri alırım, aksayan bir şey gördüğümde, bu veliden gelen bir dönüt olabilir, benim bir gözlemim şeklinde olabilir, o zaman müdahil olurum.”

(Y15, D, O): “Örgütlenmede okul müdürü yukarıda, onun altında müdür yardımcılarını var. Müdür yardımcılarında işbölümü yaparken, onların da fikirleri alınarak bir işbölümü yaparız. Öğretmenlerle ilgili de mesela yarışmalarla ilgili, bu işi takip edebilecek, öğrencilerle diyalogu iyi olan öğretmenleri seçiyoruz. Önce görüşlerini alarak, yapılarına uygun görevler veriyoruz. Yazıya da geçiriyoruz.”

(Y18, Ö, O): “İnsanların yapabilecekleri işe göre karar veriyorum. İnsanların yeteneklerine göre. İnsanların yapabileceklerine göre iş bölümü yaparsanız daha güzel sonuç alıyorsunuz. Böyle yapmazsanız hem enerji, hem zaman, hem insanları mutsuz etmek, her türlü zarar ediyorsunuz.”

(Y28, Ö, O): “İş tanımları var. Bu iş tanımlarına göre işe alındığında kendisine söylüyoruz, yazılı olarak veriyoruz. Zaten işe alış sürecinde o işe uygun mu değil mi sorguluyoruz, uygunsa alıyoruz.”

(Y30, D, O): “Mesela benim müdür yardımcılardan birinin insanlarla iletişimi kötü, ben tutup da sürekli iletişim halinde bulunması gereken bir görevi vermem. Görev dağılımı yaparken kişiye yeteneklerine, karakterine göre görev veririm. Öğretmenler arasında da görev verirken, gayretli, çalışkan öğretmenlere vereceğiniz görevlerle, elini taşın altına koymayan, bana ne diyen bir öğretmene vereceğiniz görev aynı olmaz. Önce düşünmeniz lazım, bu adam bunu yapabilir mi, yapamaz mı? Yapamayacağı görev verirseniz başarısızlık size mal edilir.”

4.3.3. Çatışma Çözümü

Temel eğitim kurumları yöneticilerine “kişi veya gruplar arasındaki çatışmalar nasıl çözülmektedir” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Ortaya çıkan görüşlere göre bütün okul müdürleri çatışma çözüm sürecinde öncelikle iletişim yolunu kullandıklarını ifade etmişlerdir. İletişim yoluyla çözülemeyen durumlarda yasal süreçlere başvurduklarını söylemişlerdir. Özel okullar açısından bakıldığında çatışma durumlarını daha az yaşamakla beraber, öncelikle iletişim yoluyla çözmeye çalıştıklarını, çözülemeyen durumlarda kişinin işine son verdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “İnsanların olduğu yerde en doğal olay çatışmanın olması. Öncelikle insani boyutta yani konuşarak, hepimiz insanız sonuçta hata yaparız. Öğretmenimizde hata yaptığında öncelikle öğretmenimizle konuşuruz. Şahsen benimle ilgili bir sıkıntısı var ise, benim dışında bir müdür yardımcım yapılan hareketin yanlış veya doğru olduğunu kendisiyle konuşarak çözmeye çalışırız. Öğretmenimizin arkadaş gruplarını kullanırız. Yani öğretmenimizin kurum dışındaki sosyal çevresini kullanmaya çalışırız. Eğer çözülmüyor ise, biz buna ne diyelim kangren olmuş ise orada da resmi prosedür var. Elimizde 657 sayılı devlet memurları kanunu var. Kurum içerisinde ve kurum dışında hepimizin uyması gereken kurallar var. En son nokta oraya taşınmışsa artık yasal süreci başlatırız. Başta çözmeye çalışırız, çözemediğimizde de artık yapacak bir şey yok şeriatın kestiği parmak acımaz deriz hamle yaparız.”

(Y3, D, İ): “Öğretmen-öğretmen arasındaki çatışmalarda nadir olmakla beraber, ilkokullarda bu sınıf paylaşımından kaynaklanabiliyor. Öğrenci seçiminde kendilerine haksızlık edildiği düşüncesi olabiliyor. Araç-gereç konusunda idareyi suçlayabiliyor öğretmen. A öğretmene şu araç-gereci verdiniz ama bana vermediniz diyebiliyor. Bunlardan kaynaklı çatışmalar olabiliyor. Çatışmaların çözümünde her iki tarafı da dinliyorum ayrı ayrı zamanlarda. A öğretmenimiz, B öğretmen hakkında şu davranışları, şu sözleri beni rahatsız ediyor diyor. Bunları madde madde yazıyorum.

B öğretmeninin A öğretmenden şikâyetlerini de yazıyorum. Sonra değerlendiriyorum, bu şikâyetlerin gerçek yönü ne düzeyde, acaba yanlış anlama var mı? Kasıt var mı? Bunların araştırmasını yapıyorum. Diğer öğretmenlerden destek alıyorum. Sonra bu iki arkadaşı karşılıklı masaya oturtuyorum. A öğretmen, B öğretmen hakkında şikâyetlerini söylüyor. Sonra B'yi dinliyoruz. Sonra bakıyoruz ki aslında konu bir yerde düğümleniyor. Karşılıklı yetişkin-yetişkin ilişkisi içerisinde çatışma yönetimini uygulamaya çalışıyorum. Bazen siyasi görüş farklılığından da olabiliyor bu çatışmalar. Sendika farkı olabiliyor.”

(Y5, D, A): “O konuda ben biraz katırım. Katırım derken şöyle: Burası kurum, bende dâhil olmak üzere. Hiçbirimiz birbirimizi sevmek zorunda değiliz ama saygı duymak zorundayız. Ve bizim bu kurumdaki ortak hedefimiz çocuklar. Öğrencilerin bu kurumdan güzel ve başarılı bir okul öncesi eğitimle buradan gitmiş olması. Kişisel görüşlerimiz, düşüncelerimiz, ben onu sevmiyorum gibi görüşlerimiz bu okulda konuşulmaz. Bir araya geldiğimiz zaman daha çok eğitim üzerine konular konuşuyoruz. Bir de bizim öğretmenlerimizin kişisel çatışmaya gireceği bir ortam olmuyor çok fazla. Çünkü tenefüs saatimiz yok. 300 dakika aralıksız ders var. Etkinlik saatindeler. Öyle olunca bir araya gelince çekişme olacak bir ortam olmuyor. Fikir uyuşmazlığı olduğu zaman bu benim fikrim, saygı duyuyorum, bu da benim fikrim. Çoğunluk neyi kabul ediyorsa ona uyuyor. Kişisel konular üzerinde, mesela birisi geldiği zaman, arkadaş ben duymak istemiyorum, bizim işimiz eğitim. Bu tavrımızı da biliyorlar idare olarak. İki kişi arasında bir problem çıktıysa, önce kendiniz içinizde sorunlarınızı çözün, çözemezseniz buraya gelin diye yönlendirme yapıyoruz. Konuşarak çözülemediği zaman “soruşturma”. Direkt resmiyete başvuruyorum. Çünkü özel olmadığımız için çek git deme şansı yok. Birkaç kere konuşursun, uyarırsın baktın olmuyor, kurumun işleyişini olumsuz etkileyen birisi olursa, baktık ki sorun konuşarak çözülmüyor, tutanaklar tutularak bilgi ve belgeleri toplayıp resmiyete başvuruyoruz.”

(Y7, D, O): “1300 öğrencinin ve 80 öğretmenin bulunduğu yerde bazı problemler olabiliyor. Ben daha çok iletişim kurarak çözmeden yanayım. Yasal işlemler en son aşamada geliyor. Çünkü siz çatışma ortamındaki arkadaşların çatışmasını çözebilirseniz ve onlara uygun ortamı sağlayabilirseniz çatışma ortamlarının azalacağı kanaatindeyim. O yüzden ilk başta iletişimle, işleri ertelemeden çözmeye çalışıyoruz. Genellikle karşılıklı konuşarak halletmeye çalışıyoruz. Yetkiden kaynaklı gücün en son kullanılması taraftarıyım.”

(Y10, D, İ): “Öğretmen-öğretmen arasında olan çatışmalarda dinliyoruz. Konu nedir, bir yanlış varsa konuşuyoruz kendisiyle. Öğretmenle müdür veya müdür yardımcısı arasındaki çatışmalarda tek yolu var konuşmak. Bizden kaynaklı bir yanlış varsa yanlışımızı kabul etme, ya da ona yanlışını ifade etme. Görüşme, anlatma yolu en çok kullandığımız yol. Hizmetliyle öğretmenler arasında olabiliyor bazen. Orada da öğretmenlere toplantılarda “hizmetliyle olumsuz diyaloga girmeyin, gördüğünüz olumsuz ya da yanlış tutum varsa bize söyleyin” şeklinde bir bariyer oluşturuyoruz. Eğer bu bariyeri oluşturmazsak herkes her konuya müdahil olduğu zaman verimlilik hızla düşüyor. Çatışmaların hepsi istenen düzeyde sonuçlanmıyor. İletişim yoluyla

çözülemediği zamanlarda “katlanıyoruz”. Zorunda kalmadıkça yazılı bir işleme geçmemeyi yeğliyoruz. Kurum içi huzuru gözlemliyoruz. Öğretmenin var olan verimliliğinin daha kötüye gitmemesi için kendimizi frenliyoruz. Ama ısrarla devam ediyorsa o zaman yasal prosedür belli. Tutanak tutulup hakkında işlem yapılıyor.”

(Y12, Ö, İ-O): “Benim kapım herkese açık. Kimseyi ayırmadan, gelsin burada derdini anlatsın. İdare olarak kesinlikle itici bir dil kullanmıyoruz. Burada çalışanın refahını ve birbiriyle olan uyumunu düşünüyoruz. Tabi ki gruplaşmalar oluyor öğretmenler arasında. Ben şahsen gruplaşmaya karşı değilim. Sevdiklerimizle beraber olmak istiyoruz sonuçta. Biz sadece gruplaşmanın çatışmaya dönüşmesini engellemeye çalışıyoruz. Nasıl? Birincisi bizde sırtını devlete dayamak diye bir şey yok. Burada bir kere iş korkusu var. Bunun bilincinde olan herkes, buna göre gardını almak zorunda zaten. Herkesi dinlediğiniz ve gaza gelmediğiniz vakit, herkesi objektif dinleyip ortak akıl yürütmeye çalışırsanız, çatışma yaşamıyorsunuz. Çatışma yaşadığını anda yüz yüze getiriyorsunuz, hakem oluyorsunuz, konuşuyorlar, anlaşıyorlar. Barışır, barışmaz o ayrı. Ama en azından neyin ne olduğunu anlıyorlar ve buradan öyle ayrılıyorlar. Çözüm üretmeden göndermiyoruz.”

(Y14, Ö, A-İ-O): “Özellikle bizim gibi bayan ağırlıklı çalışan bir kurumsanız, bayanların geçinememe gibi bir fitratları var. Ben hep idarecilik yaptım, öğretmenlik yapmadım. Bir insan neden iş arkadaşıyla sıkıntı yaşar? Ne kadar empati kurmaya çalışsam da anlayamıyorum ben bunu. Ben bir çatışma olduğu zaman, okulun işleyişine etkisi var mı, zarar veriyor mu? Zarar veriyorsa buna müsaade etmem. Zarar veren taraflarla bir araya gelir konuşurum. Sonra tarafları bir araya getiririm. Sorunun çözülemeyeceğini düşündüğümde suçluluğu ağır basan tarafı uzaklaştırırım.”

(Y17, D, İ): “Öncelikle görüşme yoluyla çözeriz. Farklı problem çözüm tekniği var. Bir çözüm tekniği birinde faydalı olabilirken diğerinde olmayabilir. Bazen kişisel görüşmeler olur, bazen yok sayma olur, bazen görmezden gelme olur, bazen yazılı olur. Bazen problemi çözecek kişiyi değiştirmek de olur. 4 yıldır bu okulda çözemediğimiz çatışma olmadı. Sözel olarak yaptığımız şeyler fayda vermezse bunun bir de yazılı, cezalandırma boyutu olur. Burada önemli olan çalışanın, velinin iyi niyetli olması.”

(Y19, Ö, İ): “İstişare heyetimiz var burada. Genelde hep birlikte otururuz durumu değerlendiririz. Arkadaşların görüşleri alınır. Hata yapmış olabilir ama bu hatasını tekrar yapmamak üzere gerekli usulü korursa arkadaşla devam ederiz. Bu işin en uç noktası problemlenilen, haksız olan ve bu kararını sürdüren arkadaşla çalışmıyoruz. Çatışmalar genelde istişare kurulunda çözümleniyor.”

(Y20, Ö, O): “Genellikle karşılıklı konuşarak çözmeye çalışıyoruz, çözümleniyor da. Burası özel kurum olduğu için çok fazla o tür şeyler yaşamıyoruz. Konuşarak, diyalogla çözülemediği noktalarda diyorsunuz ki, işiniz bu. Bunu yapmak zorundasınız. Çünkü burası özel bir kurum. Devlette olsa bu şekilde davranamayız tabi. Verilen işi yapmak zorunda.”

(Y21, Ö, O): “Küçük çatışmalarda birebir görüşmelerle çözülür. Şimdiye kadar yaşadığımız bir çatışma yok. Çünkü özel sektörde buna fırsat olmaz, bize yansımaz.

Ama çatışma yansıdığı zaman eğer kuruma zarar verecek boyuttaysa zaten gereken yapılır. Yılsonunda görevine son verilir.”

(Y28, Ö, O): “Özel okullar da çok az bu. Özel kurumda çalışma istiyorsan problem yaratmayacaksın, işini yapacaksın. İşini yapmazsan muhakkak performansın düşük çıkacaktır ve teşekkür edilecektir kendisine. İnsanla çalışıyorsanız muhakkak problem çıkar. Önemli olan çözüm önerisini uygulamama konusunda bir inatlık varsa zaten o kişi bu kurumda duramaz. Öncelikle tabi ki konuşarak.”

4.4. İletişim Sürecine İlişkin Bulgular

İletişim süreci araştırmanın temalarından dördüncüsünü oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelere uygulanan içerik analizi sonucuna göre iletişim süreci altında formal-informal iletişim kullanma, iletişimde teknolojiyi kullanma ve iletişim engeliyle karşılaşma olmak üzere üç kategori oluşmuştur.

Tablo-5: İletişim Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	n
İletişim	Formal-İnformal İletişim Kullanma	30
	İletişimde Teknolojiyi Kullanma	30
	İletişim Engeliyle Karşılaşma	25

İletişim sürecine ilişkin ortaya çıkan kategorilerin her birine ait bulgular ayrı başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur.

4.4.1. Formal-İnformal İletişim Kullanma

Temel eğitim kurumları yöneticilerine iletişim kurmak için hangi kanalları kullandıkları ve iletişimin gerçekleşme yönüne ilişkin görüşleri sorulmuştur. Okul müdürlerinin tamamı okulda hem formal hem de informal iletişimin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Formal iletişim kapsamında yazılı iletişim; iletişim yönü olarak yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve yatay iletişimin kullanıldığını belirtmişlerdir. İnfomal iletişim kapsamında ise sözlü ve sözsüz iletişim tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “İletişimin en temel unsuru gözdür bence. O göz kontağı teması önemli. Bu anlamda sözlü iletişime önem veriyorum. Ama tabii büyük bir camiayız dedim, her personel sadece sözlü iyi niyet iletişiminden anlamayabilir. Sözlü iletişimin yanında mutlaka resmi yazılı iletişimi de kullanıyoruz. Şu ana kadar da başarılı olduğumuzu düşünüyoruz biz kendi tarafımızdan. Tabi karşı tarafa sormak lazım,

burada belki bizim kuralcı olduğumuzu söylüyorlar ama kurallar herkesin mutlu yaşaması içindir. Burada sözel ne kadar olması gerekiyorsa yazılıda o kadar olması gerektiği kanaatindeyim. (...) İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gelen bir resmi yazışmanın iletimi ise buradaki iletişim, ister istemez yukarıdan aşağıya doğru bir iletişim var. Ama bir sosyal faaliyetin gerçekleşmesi ise orada öğretmenlerimiz görüşlerini aşağıdan yukarıya doğru bize doğru iletebilirler. Kendi düzey aramızda da bir iletişimimiz var. İletişim olmazsa zaten başarı olmaz. Yani hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya iletişim kurumunuzda var. Olması da gerekiyor zaten.”

(Y2, D, İ): “Her ikisi de var. Kendi kendilerine bir karar aldıkları zaman aşağıdan yukarıya doğru gelir. Hocam böyle bir şey yapmak istiyoruz uygun mudur diye. Ben eğer bir karar alıyorsam, onu uygulamak istiyorsam yukarıdan aşağıya. Her ikisi de var yani. Ama daha çok yukarıdan aşağıya.”

(Y5, D, A): “İletişim yönü her ikisi de duruma göre mevcut. Emir niteliğinde olması gerekiyorsa yukarıdan aşağıya gidiyor. Okulda yapılacak bir planlamanın işleyişi ile ilgili bir emir olabilir veya görev dağılımı olabilir. Ama öğretmenlerin de aşağıdan yukarıya doğru iletişim kullandığı oluyor. İşleyişe göre ikisi de kullanılıyor.”

(Y7, D, O): “Önce sözlü kaynakları kullanıyoruz. Sınırlayıcı olmaması için sözlü kaynaklara daha çok önem veriyoruz. Teknolojiyi kullandığımız şeyler var; sms sistemi gibi, whatsapp grupları gibi. Bunları yazılı kaynaklar arasında değerlendirmek uygun değil. Resmi olan kanalları sadece mevzuatın gerektirdiği durumlarda kullanmaya çalışıyoruz. Onun haricinde fazla kullanmıyoruz. İletişim yönü durumdan duruma değişiyor. Bazı konularda yukarıdan aşağıya iletişim yönü kullanıyoruz. Mesela toplantılarla ilgili duyurular ya da okulda o alanı ilgilendiren birkaç kişiyle ya da idare grubuyla aldığımız kararları yukarıdan aşağıya uyguluyoruz. Ama sosyal faaliyet gibi durumlar söz konusu oluyor, aşağıdan yukarıya sistemini uyguluyoruz. Verdiğimiz görevi önce öğretmen çalışma yapıyor, sonra bize aktarıyor. Biz daha sonra alana yayıyoruz. Bunun dışında çaprazlama kanallar da olabiliyor. Öğrenciden ya da hizmetliden gelip öğretmene ya da idareye aktardığımız kanallar da olabiliyor.”

(Y10, D, İ): “Çalışanlarla ilişkilerimiz genelde informaldır bizim. Ama iletişim problemi yaşayan hocalarımızla informal ilişki pek kurulamıyor. Mecburen resmi olunuyor. İletişim yönü çoğunlukla olanı yukarıdan aşağıya. Çünkü aşağıdan yukarıya gelse bile yine yukarıdan aşağıya. Mesela iftar programıyla ilgili aşağıdan bir talep geldiği zaman onu okula anlatmak yine yukarıdan aşağıya oluyor. Bazen de öğretmenler kendileri gelip, hocam şöyle bir şey yapsak ne dersiniz diye talepleri olur bizden. Bizde makulse, risk içermiyorsa, yasal mevzuatlara aykırı değilse genellikle kabul ederiz.”

(Y12, Ö, İO): “Yeri geldiği vakit hepsini kullanıyoruz. Bunlardan en çok sözlü iletişimi tercih ediyoruz. Aylık veli görüşmelerimiz vardır. Her öğretmenimiz sınıftaki velileri ayda bir arama sorumluluğuna sahip. Yılda iki defa veli toplantılarımız var. Buraya gelen veliyle sürekli irtibat halindeyiz. Kimseye sırtımızı dönme şansımız yok. Öğretmenlere resmi bir uygulama var ise bunu yazılı olarak iletiyoruz. Sözlü olarak uyarılarımızı muhakkak yapıyoruz. Öğretmenlerimizle ve

çalışanlarımızla her hafta toplantımız var. O şekilde haberleşiyoruz. Bir de burası çok büyük bir alan değil. Sürekli birbirinizi görüyorsunuz, irtibat halindesiniz. Bizde her yönlü iletişim var. Kim nereden görüşmek istiyorsa kapımız açık. Aşağıdan yukarıya da bir iletişim oluyor, yukarıdan aşağıya da bir iletişim oluyor. %50-%50 yani.”

(Y14, Ö, AİÖ): “İnformaldır bizim iletişimimiz. Biz her velimizi ismiyle, huyuyla, suyuyla tanırız. Formal iletişimi resmi bir toplantı, etkinliğiniz varsa kısa mesaj yoluyla, web sitesi yoluyla o duyuruyu yaparsınız. Onun dışındaki iletişimde formal iletişimi tercih etmeyiz. Ben yüz yüze iletişimin her zaman daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Bir sorun varsa yüz yüze iletişimle çok daha kolay çözülebiliyor. Öğretmenlerin aşağıdan yukarıya iletişim kurmada en ufak sıkıntıları olmaz. Bazı kurumlar çok ciddi hiyerarşik basamakları takip eder. Bizde böyle bir durum yok. Ama genelde iletişimin yönü yukarıdan aşağıyadır.”

(Y17, D, İ): “Çalışanlarımızla kanun ve yönetmelikle alakalı olan kısımları yazılı olarak yapıyoruz. Bunun haricinde aktif olarak işleyen toplantılar, görüşmeler gibi sözlü olan kısım var. İletişim iki yönlü de işliyor. Durumsal olarak ikisini de kullanıyoruz.”

(Y18, Ö, O): “İkisini de kullanıyoruz. Örneğin hafta sonu etütleri başlayacak. Yazıya da döküyorum. Aynı zamanda mesaj da gönderiyorum. “Etütle ilgili bilgiler öğrencinizle gönderilmiştir” diye mesaj gönderiyorum. Çalışanlarla, öğrencilerle her an her yerde iletişim halindeyiz. Odanızdan çıkmazsanız dünyadan haberiniz olmaz. Çıktığımız zaman en azından göz teması kuruyorsunuz. Öğrenciden de haberdar oluyorsun, öğretmenden de. İletişim her iki yönlü de var. Bir kararın duyurulması ise yukarıdan aşağıya. Ama gelen bir istekse aşağıdan yukarıya.”

(Y19, Ö, İ): “Resmi olan işleri yazılı olarak takip ederiz. Geri kalan işleri eski usül sözlü şekilde, informal şekilde takip ederiz. Burası özel okul olduğu için etkinlik vs. çok fazla olur. O yüzden ani işlerde yazı çıkarmak zor oluyor. Velilerle genelde yüz yüze görüşmeyi tercih ediyoruz. İki yönlü de iletişim oluyor. Hiyerarşiye tabi ki uyarız. Ama öğretmenlerle birebir kendimiz görüşürüz, öğrencilerle görüşürüz. İletişimde bizde sınır yok, olmaması da gerekiyor zaten.”

(Y20, Ö, O): “Biz hem formal hem informal ikisini de kullanırız. Özellikle sözlü iletişim önemlidir. Formal iletişimden insanlar sıkılır. Bu nedenle formal olmayan iletişim yollarını kullanmaya gayret ederiz. İletişim yönü karşılıklıdır. Bazen aşağıdan yukarıya bazen yukarıdan aşağıya olur. Bir konu varsa genel müdür yukarıdan bize iletir. Bunu biz aşağıya doğru yönlendiririz. Aşağıdan yukarıya öğretmenlerin talepleri olur.”

(Y23, D, O): “Çalışanlarla ve velilerle ikisi de kullanılıyor. Yazılı iletişimi resmi amaçlarla kullanıyoruz. Ama önceliğimiz daha çok sözlü iletişim. Örneğin devamsızlıkla ilgili bir meseleyse veliyle resmi iletişim yolunu kullanıyoruz. İki yönlü de iletişim oluyor. Ama ağırlıklı olarak %60-70’lerde yukarıdan aşağıya.”

(Y28, Ö, O): “Hem yazılı hem sözlü iletişim ağı var bu okulda. İkisini de etkin kullanıyoruz. İletişim yönü karışık, her yönden var. Yukarıdan aşağıya, aşağıdan

yukarıya, yatay. Hiyerarşik bir düzen var ama duruma göre her türlü iletişim var. Öğretmene bir iş tanımlı verdiyseniz zaten bu yukarıdan aşağıyadır, yapacakları bellidir. Ama bunun haricinde okul içinde yapılacak çalışmalarda her yönden iletişim vardır.”

(Y30, D, O): “İkisini de kullanıyoruz. Okul büyük çünkü. 130 tane öğretmenin olduğu bir okulda sadece sözlü iletişimle iş yapamazsınız. Sözlü iletişimin kesildiği yerde yazılı iletişim başlıyor. Mesela siz bir öğretmenden bir şey istiyorsunuz ısrarla yapmıyor. Yapmadığı zaman, devletin dili yazı dilidir. Hemen yazıyla tebliğ ediyorsunuz. Yazıyla tebliğ etmenize rağmen yine yapmıyorsa bu sefer yaptırımı nedir, kanunlar bellidir. Önce sözlü iletişim, sözlü iletişimin yeterli olmadığı durumlarda yazılı iletişim. İletişim yönü daha çok yukarıdan aşağıya. Karar verme organı okul müdürüdür. Öğretmenler müdürle iletişim kurarken biraz çekinebiliyor, müdür yardımcısına karşı daha rahat davranıyor. Müdür yardımcısı bana iletiyor.”

4.4.2. İletişimde Teknolojiyi Kullanma

İletişimde teknoloji kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin deneyimlerini paylaşımları istenmiştir. Okul yöneticilerinin hepsi iletişimde teknolojik araçları etkin olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda mesajlaşma uygulamaları (Whatsapp, kısa mesaj vb.), Web siteleri, sosyal medya hesapları, E-posta, telefon uygulamaları gibi araçlardan faydalandıklarını söylemişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y2, D, İ): “Şimdi velilerle iletişim kurma konusunda bizim toplu mesaj sistemimiz var. Diyelim ki bir okul aile birliği toplantısı yapacağız toplu mesaj sistemi ile mesaj gönderiyoruz. Öğretmen arkadaşlara söylüyoruz öğretmen arkadaşlar iletiyor velilere. Gruplarımız var telefonda oluşturmuş olduğumuz, o gruplar vasıtasıyla birbirimizle iletişim kuruyoruz. Teknolojiyi kullanmazsak mümkün değil. Her şeyi de yazılıya dökmek bize çok iş yükü getiriyor. Diyelim ki bir hizmet içi eğitim açılmış, böyle bir duyuru var. Yazı geliyor arkadaşlara duyurun diye. Ben bunu tekrar yazıya döküp, duyuru yapıp, DYS’den çıkarmam gerekiyor. Yani bu bana çok fazla iş yükü. Ben o yazının fotoğrafını çekip gruplar vasıtasıyla öğretmen arkadaşlarıma duyuruyorum. Katılmak isteyen öğretmen arkadaşlarım da geliyorlar hocam biz bu eğitime katılmak istiyoruz ya da hocam bize bu yazının ayrıntılarını verebilir misiniz, biz öğrenmek istiyoruz diyorlar. Onu da kullanıyoruz.”

(Y5, D, A): “Biz teknolojiyi kullanıyoruz. Okulumuzun web sitesi var, okulun whatsapp grubu var sadece duyuru amaçlı. Bu bilindik veli whatsapp grupları gibi değil. Okulla ilgili tüm duyuruları anında iletişim kurmak için buradan yayımlıyoruz. İhtiyaç duyduğumuz anda telefonla veliyi arıyoruz. Yazılıya çok müracaat etmiyoruz. Hem kâğıt tasarrufu açısından hem belge bazen kaybolabiliyor, çocuk eve ulaştırmayabiliyor. Ağırlıklı olarak teknolojiyi kullanıyoruz.”

(Y14, Ö, AİO): “Şu anda Android ve İos için yazdırdığımız bir uygulama var veli iletişim sistemi şeklinde. Etkinlikler, duyurular, sınav sonuçları vb. hepsine buradan ulaşabilecekler. Şu anda genelde kısa mesajı kullanıyoruz. Web sitemizi çok kullanırız, sık güncelleriz. Sosyal medyayı da devletin belirlediği sınırlar içinde kullanmaya çalışıyoruz. Sınıf öğretmenlerimiz etkinlikleri oradan paylaşıyorlar. Genelde okulların servis sıkıntısı vardır. Bunu da şu an ServisCell programıyla çözdük. Öğrenci servise bindi, okula yaklaştı, indi şeklinde sürekli anlık bilgiler veriyor. Haritadan servisin hareketini anlık takip edebiliyorsunuz.”

(Y22, Ö, İO): “Whatsapp grupları ve sosyal medyanın güçlü kullanıldığı zamanlardayız. Sınıf grubu ve öğretmen grubu var. Öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin taleplerini buradan da alabiliyoruz. Bilgi paylaşımını buradan da yapabiliyorsunuz. Bunun dışında mail, sms, web sitesi kullanıyoruz.”

(Y26, D, İ): “Resmi kanal olarak öğretmenler kurulunda karar aldık. Mail sistemini resmi kanalmış gibi, tebliğ niteliğinde kullanıyoruz. whatsapp grubu kurduk onun dışında mail grubu kurduk. Personel az olduğu için sms göndermek gerekiyorsa kendim gönderiyorum. Web sitesi bakan olmadığı için çok kullanılmıyor.”

(Y27, Ö, İO): “Sosyal medyayı aktif kullanıyoruz. Öğretmenlerle neredeyse bütün iletişim whatsapp gruplarıyla teknoloji üzerinden ilerliyor. Mailden daha çok whatsapp kullanıyoruz. Web sitesi de aktif kullanılıyor.”

4.4.3. İletişim Engeliyle Karşılaşma

Temel eğitim kurumu yöneticilerine “iletişim kurarken karşılaştığınız engeller nelerdir” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Yöneticilerin en çok karşılaştığı iletişim engeli önyargı olarak ifade edilmiştir. Bunun dışında etkin dinlememe, çekinme, saygısızlık ve yanlış anlaşılma gibi iletişim engelleri ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. 5 okul yöneticisi (3 özel okul, 2 devlet okulu) ise iletişimde engel yaşamadıklarını söylemişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Ön yargı. En çok karşılaştığımız engeller ön yargı. Şu anda özellikle mevcut iktidarı eleştiren, beğenmeyen insanlar kendilerine göre olumlu dahi olsa gelen mevzuatı direk ön yargıyla karşılıyor. Çalışmanın sonu çok başarılı olacak olsa da bu çalışmaya katılmıyorlar. Bence şu anda bizim personel ile karşılaştığımız en büyük iletişim engeli bu. Ön yargılı olmaları.”

(Y3, D, İ): “Bazen karşı taraf anlamayabiliyor durumu. Özellikle velilerimizde, iş ve işlemlerde anlattığımız bir konuyu bakıyoruz konuşmanın sonunda hiçbir şey anlaşılmamış. Ben burada demek ki karşı tarafın dil gelişimine uygun bir konuşma yapmamışım. Onun anlayacağı şekilde konuşmamışım diyorum. Öğretmenin, okul müdürünün, okul idaresinin uygulamalarını bir direktif şeklinde algılaması. En

önemlisi saygı. Öğretmen size saygı duymuyorsa, siz ona saygı duymuyorsanız kanal kapanır. İletişimin en büyük engeli saygısızlıktır.”

(Y6, D, O): “İletişim konusunda herkesin bir eğitim alması gerekiyor. Senli benli konuşma. Emir cümleleri kullanma. Veya siz toplantı yapıyorsunuz adam cep telefonu ile oynuyor. Yanındaki arkadaşıyla konuşuyor. Telefon geldi diye dışarı çıkıyor, yarım saat sonra geliyor. Bir öğretmenin bunu yapmaması lazım. İletişimde yüz teması vardır. Göz teması olmayabilir. Ben erkek müdürüm, bayan öğretmenin benim sürekli gözümün içine bakması toplum tarafından doğru bulunmaz. Beni dinlediğini anlamam için onun benimle yüz teması kurması lazım. Sağa sola bakıyorsa, cep telefonu ile uğraşıyorsa, iletişim engelidir, saygısızlıktır. Bunlarla çok karşılaşırız. Öğretmen arkadaşları toplantıda uyarıyoruz. Genelde insanlar toplantıda hemen yapılsın bitirilsin istiyor. Bende fikrimi söyleyeyim, toplantıdan maksimum verim elde edelim fikri çok az. Velilerle de karşılaşırız. Adam bulmuş numaranı akşam vakti cep telefonunu arıyor izin istiyor çocuğuna. Açmıyorsun arka arkaya çaldırıyor. (...) Teneffüslerde benim kapım açık olur. Kapı kapalı olduğu zaman iletişime kapalıdır demektir. Engel konusunda daha çok üslupsuzluk, dinlememek, en büyük engel.”

(Y7, D, O): “Bizim yaşadığımız en büyük iletişim engeli, etkin dinlememe. Karşıdakini dinlememe, tek taraflı düşünme. Etkin dinlememe konusunda insanlarda doğal refleksler çalışır. Bizim yapmış olduğumuz duyurular ya da uyarılarda kişi eğer dinlemiyor ya da kendini savunma pozisyonuna alıyorsa artık kendini kapatıyor demektir ve bizi burada o kişiye ulaşmada sıkıntılar yaşayabiliriz. En büyük sıkıntılardan bir tanesi bu. Diğerleri ise genel olarak yaşanan bir problem belki toplum olarak ama son zamanlarda bayağı bir geliştirdiğimizi düşünüyorum: Empati yeteneği. Karşıdakinin ne durumda olduğunu ya da anlattığını kendimizi onun yerine koymadan düşünerek, sadece kendimizi düşünerek hareket etmemiz. Bu iki konuda ufak tefek problemler yaşıyoruz ama çok değil.”

(Y8, D, İ): “Veliye ulaşma noktasında bazen, sms atıyoruz ulaşamıyoruz. Sosyal medyada okulla ilgili haberleri, duyuruları sürekli paylaşıyoruz. Sene başında sms isteyip istemediklerine dair, aldığımız dilekçede sms istiyorum diyenlere atabiliyoruz. Bu da bazı velilere ulaşmamızı engelliyor. Sms istemeyenler velilerin %20’si. %20 sine ulaşamıyoruz o anlamda. Öğretmen de bizim isteklerimizi aktarmıyorsa karşı tarafa maalesef iletişim orada kalabiliyor. Öğretmenlerle iletişim kurarken karşılaştığımız iletişim engeli önyargı diyebiliriz. Okula karşı değil ama önceki okul yönetimlerine karşı geliştirmiş oldukları bir yargı var. Bu kalıpları yıkamıyorsunuz. Okul yönetimi ile ilgili daha önce yapılan, karar alma süreçlerine onları katmamaları, her istediğini müdürün istediği zaman yapması. Harcamalarda da aynısı geçerli. Daha önce onlara bu sorulmamış. Ama biz soruyoruz. (...) Karar alma süreçlerine onları kattığımız için, görüş istediğimizde görüş ve isteklerini bana ulaştırıyorlar. Bu da bizim için engeli ortadan kaldırıyor. Önyargı dışında kişilikleri var. Mesela çok sessiz öğretmenlerimiz var. Selam vermeden selam vermeyen öğretmenlerimiz var. Biz herkesi kazanmak, motivasyonunu üst düzeyde tutmak ve öğrencilerimize yararlı olmak için uğraşıyoruz.”

(Y11, D, A): “Veli işin içine girdiğinde çok zorlandığımız durumlar oluyor. Veli ile iletişimde ciddi anlamda sorun yaşıyoruz. Veli “bu işin senden daha iyi biliyorum, sen benim dediğimi yapmak zorundasın” modunda geliyor. Bu şekilde gelen bir insanla ne iletişime girebilirsiniz, ne bir adım ilerleyebilirsiniz.”

(Y12, Ö, İO): “İnsanların sinirli olduğu anda problemi çözmeye çalışmalarından kaynaklı ciddi engellerle karşılaşılıyor. Genellikle bu tür şeyleri zamana bırakırız. Acil müdahale gerekli değilse bekletiyorum. Kişinin yargılarıyla ilgili bir engel söz konusu oluyor. Biraz vakit verdiğiniz vakit bunu aşabiliyorsunuz.”

(Y20, Ö, O): “En çok önyargı. İnsanlar önyargılı davranırsa sıkıntılar çekebiliyoruz. Çalışanların eğitim düzeyi engel olabiliyor. Onlarla iletişim kurmakta zorlanıyoruz.”

(Y24, Ö, AİO): “Hiçbir engel yok. Bu özel sektörde olmayacak bir şey. Devlet okulunda da yöneticilik yaptım. Orada da fazla bir şey yaşamadım. Burada hiç yaşamayız.”

(Y25, D, İ): “İletişimle alakalı bir engelle karşılaşmadım. İletişime çok açığımdır. Hiçbir zaman odamın kapısını kapatmam. İsteyen herkes bana ulaşır. Okulumuzda bayan öğretmen sayısı fazla. Onlarla iletişimde bayan müdür yardımcımız büyük avantaj. Çünkü özel problemi olanlar var. Her türlü problemde iletişim sağlayabiliyoruz. Herkes problemini söyleyebilir. İletişim problemimiz yok.”

(Y26, D, İ): “En çok iletişim engeli, ne dediğimizi dinlememeleri. Dinlemeden savunmaya geçmeleri. Bazen onlara kasıt yapıyormuş gibi algılıyorlar. Önyargı olması biraz rahatsız ediyor. Çoğu öğretmenimizde görmüyorum bunu zaten ama bazı öğretmenlerimiz kendi psikolojik yapılarından dolayı bizi dinlemiyor. Ama resmiyetin öyle olduğunu anlatmakta güçlük çekiyoruz.”

(Y27, Ö, İO): “Burada en büyük sorun kendini tam olarak ifade edememe. Nasıl bir tepkiyle karşılaşırım, ne yaparlar, söylediğim dikkate alınır mı ilk başlarda böyle bir kaygı oluşuyor. Daha sonra ona iletişimde samimiyet gösterirseniz daha rahat iletişim kurabiliyorlar. İlk başta böyle bir engelle karşılaşma olabilir.”

(Y30, D, O): “Sabit görüş. Adam bir şeye kenetlenmiştir, kafasında bir şey oluşturmuştur, onun haricinde hiçbir şey doğru değildir; o tip insanlarla iletişime geçemiyorsunuz. O yüzden sabit fikirli insanlarla iletişim çok zor. Ön yargılı olması. Size karşı duvar örmüştür. Siz o duvarı sözlü olarak aşamazsınız ama yazılı iletişimle aşabilirsiniz, formal şekilde. Size karşı saygısı, sevgisi de etkiliyor.”

4.5. Etkileme Sürecine İlişkin Bulgular

Etkileme süreci araştırmanın temalarından beşincisini oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelere uygulanan içerik analizi sonucuna göre etkileme süreci altında yönetimin informal etkileme yolları, yönetimin formal etkileme yolları ve yetki paylaşımı olmak üzere üç kategori oluşmuştur.

Tablo-6: Etkileme Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	n
Etkileme	Yönetimin İnfomal Etkileme Yolları	30
	Yönetimin Formal Etkileme Yolları	17
	Yetki Paylaşımı	30

Etkileme sürecine ilişkin ortaya çıkan kategorilerin her birine ait bulgular ayrı başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur.

4.5.1. Yönetimin İnfomal Etkileme Yolları

Temel eğitim kurumu müdürlerine çalışanları etkilemek için hangi yolları kullandıkları sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Okul müdürlerinin tamamı infomal etkileme yollarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda çalışanları motive etme, takdir etme, ödül verme, özel günlerini hatırlama, örnek olma ve örnek gösterme, kurum içi etkinlikler düzenleme gibi yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y2, D, İ): “Ben arkadaşlarımın kuvvetli olan yönlerini kullanmaya çalışıyorum. Mesela bir öğretmen arkadaşımızın resim yeteneği var, el becerileri çok iyi. Hocam diyorum sen bu konuda çok iyisin, hadi çocuklarla origami yapalım. Bunu proje yapalım okula yayalım. Diğer taraftan örnek çalışmalar gösteriyorum beğendiğim. Arkadaşlar şu okulda şöyle bir çalışma yapılmış bu güzel bir örnek diyorum, bizde aynısını yapalım ya da bizde kendimize uyarlayarak şu şekilde değiştirerek yapalım diye örnek gösteriyorum.”

(Y3, D, İ): “Ben daha çok infomal yöntemler kullanıyorum. Çünkü daha etkili. “Ahmet hocam bu işi sen başarırısın”, “bu işi en iyi yapacak sensin” diyorum. Bu onu daha çok motive edecektir. Gerçekten başarılı olduğunda da takdir edersiniz diğer arkadaşlarının yanında. Maddi ödüllendirmeden ziyade manevi ödüllendirme daha etkili oluyor. Dönem sonlarında yapılan çalışmaların notlarını alıp, normal görevlerinin dışında kim ne yapmış? Hangi çalışmayı gerçekleştirmiş? Okulun tanınırlığını sağlayan ne tür faaliyetler yapmış? Bu arkadaşları da dönem sonlarında okulun imkânları ölçüsünde plakettir, hediyedir takdir ederek ödüllendirdiğimiz de oluyor. Etkilemede tabi okul müdürünün bilgi, görgü, uygulama gibi yeterlikleri çok önemli. Okul müdürü görevini hakkıyla yapıyor, iletişimde insan ilişkilerine önem veriyor, saygı duyuyor personeline, bildiklerini arkadaşlarına rahatlıkla öğretmeye çalışıyor, onların bilgi ve görgülerinden yararlanıyor ve onları destekliyorsa etkileme daha belirgin oluyor. ”

(Y7, D, O): “Biraz önceki süreçle biraz ilintili bu. Genelde biz infomal basamakları, resmi olmayan ödülleri kullanıyoruz. Çünkü resmi olan ödülleri biz teklif ediyoruz, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ya da Kaymakamda olduğu için, o tarz durumlarda

mahcup olma olasılığı olabiliyor. Bunu çok fazla kullanmamaya çalışıyoruz. Ama kendimiz informal ödülleri verme, plaket takdimi, arkadaşların yanında onore etme ya da veli toplantılarında öğretmenlerimizden bahsetme gibi ve kendisini çağırarak kendisine teşekkür etme, web sitesinde yayınlama gibi şekilde motive etmeye çalışıyoruz. Genelde bu kanalları kullanıyoruz, formal kanallara girmemeye çalışıyoruz.”

(Y8, D, İ): “Biz ceza ve tehdidi hiçbir zaman kullanmıyoruz. Öğretmene karşı daima onların iyi yönlerini görerek, bunları bu yönde teşvik ederek. Örneğin “hocam, bravo, tebrik ederim, çocuklarınız geleneksel çocuk oyunlarında başarıya ulaşmış” veya “hocam sınıfınızdaki şu etkinlik çok güzel, tebrik ediyorum” şeklinde yapılan her iyi faaliyeti mutlaka sözlü ödüllendirmek, bir pekiştirici sağlamak istiyoruz o anlamda. Onların iyi yönlerini geliştirerek farkındalık sağlamak istiyoruz. Okul yönetimi olarak yapılan çalışmaların görüldüğünün farkına varılmasını istiyoruz. Okul müdürünün yetkisini en son kullanılacak bir araç olarak görüyoruz. Özel günlerinde güzel çiçekler, doğum günlerinde sınıflarına giderek küçük hediyeler sunarak, onları motive ediyoruz.”

(Y12, Ö, İO): “Türklerin bir özelliği var: Gaz vermek. İnsanımız gazla çalışıyor. Övülmeyi seviyoruz. Gaz vermeyi severim, ama bir yanlışı olduğu zaman odaya çekip yanlışı da söylerim. Topluluk içinde öğretmenlerimizi rencide edici şekilde davranmıyoruz. Öveceğimiz zaman toplum içinde övüyoruz. Bu da saygınlığımızı artırıyor. Böyle davranınca karşıdaki “bana garezi yok, kurumun iyi işlemesi için çalışıyor” diyor. Bu hissi verdikten sonra o da seninle beraber çalışıyor. Müdür emir verme makamı değildir. Müdür, hizmeti en çok yapacak kişidir. Bir yerde iş varsa en önce müdür gelmesi lazım, en son müdürün terk etmesi lazımdır. Müdür kendini emir verme makamı olarak görürse insanları kaçıtır. Biz burada taşın altına vücudumuzu koyuyoruz. Biz vücudumuzu koyduktan sonra bunu gören öğretmen, sizinle beraber sabahlara kadar çalışıyor.”

(Y14, Ö, AİO): “Bizim öğretmenlerimiz genelde tecrübeli öğretmenler. 20-30 yıllık öğretmen karşınızdaki insanlar. Bu öğretmenleri ödül ceza mekanizmasıyla güdüleyemezsiniz. 40 yıllık bir öğretmene ne ödülü verebilirim? Ben genel olarak öğretmenlerimi sözel olarak motive etmeyi tercih ederim. Konuşarak onore etmeyi tercih ederim. Öğretmeni veliye harcatmayız, bu güveni öğretmenlere hissettirdiğiniz zaman bu onlar için en büyük ödül oluyor.”

(Y16, D, İ): “Biz daha çok whatsapp grubundan arkadaşların yaptığı çalışmalara mutlaka bir tebrik ve teşekkür ediyoruz. Bütün iyi şeyler için teşekkür etmeye çalışıyoruz. Örneğin “ Ahmet Bey, bugün bahçe nöbetinde hiçbir olay çıkmadı, teneffüs saatlerinde hep bahçedeydiniz, teşekkür ederim” diyorum. Arkadaşların hoşuna gidiyor. Hem de müdürün takip ettiğini biliyor. Arkadaşların doğum günlerini unutmamaya çalışırız, cenazelerine katılırız. Arkadaşlar değer verdiğimizizi hissediyor. Eğer bir sıkıntı varsa da çağırıyoruz, birebir konuşuyoruz. İşin resmi boyutu bende çok azdır.”

(Y17, D, İ): “Formal yetkimiz var tabi, bu zaten belli. Bunun yanında bizim informal gücümüzü, liderliğimizi de kullanıyoruz. Ödül yöntemini kullanıyoruz. Şu ana kadar ceza uygulama gibi bir durumumuz olmadı. Genelde ceza vermeme meyilindeyiz. Bize yönetmeliklerin verdiği bir formal yetki var ama informal olarak mesela bir öğretmeni çağırıyoruz. Yaptığımız görüşme neticesinde olumsuz baktığı bir konuyu olumluya çevirebiliyoruz. Ya da çözülemeyecek bir iş bizim bağlantılarımız yoluyla çözülebiliyor. Bu da tabi çalışanı etkiliyor. Mesela yıllardır okulda çözülemeyen bir işi okul müdürü el atıp çözdüğü zaman yetkiniz informal olarak artıyor. Formal yetkiniz daha da kuvvetlenmiş oluyor. Bu da öğretmenin gözünde sizi farklı bir noktaya çıkartıyor.”

(Y18, Ö, O): “Hem öğrenci, hem öğretmen hem çalışan adına ödüllendirmeyi üstte tutarım. Ceza kötü bir kavram. Benim çok cezalandırmayıp da kazandığım öğretmenlerim oldu. Küçük de olsa, büyük de olsa ödüllendirmeye yatkınım. Bir güler yüz, bir birlikte çay içmek, nasılsın demek de bir ödüldür. Takdir etmek, teşekkür etmek. Yetkimi kullandığım binde birdir. Daha çok ikna etmeye, gönüllülüğe daha yatkın bir insanım ben.”

(Y22, Ö, İO): “Genelde ben örnek olma yöntemini tercih ediyorum. Sizin özverili çalıştığınızı gören insanlar da öyle davranmaya başlıyorlar. Empati kurarak verdiğiniz kararlar her zaman sonuca ulaşacaktır. Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır. Mesela 1 hafta okula gelmediğinizde “hocam nerede kaldınız” diyecek bir çalışan kitlesi benim için çok önemli. Bu insanların sizi istediğini gösterir. İnsanlar sizinle mutlu olduğu sürece işini doğru dürüst yapacaktır. Verdiğimiz bir işin de tam anlamıyla yapılmasını isteriz. Çünkü ben öyle yaparım. Bir aksaklık gördüğümde de senin cezan şu şekilde bir cezalandırma yapmam. Çağırırım, “şöyle bir aksaklık var, bunları şöyle yapsaydık aksaklık yaşanmazdı” şeklinde yol gösterme yöntemini tercih ederim. Ama 4-5 defa uyardıktan sonra formal yetkiyi kullandığım oldu.”

(Y28, Ö, O): “Bilgi gücünü kullanıyorum. Çünkü bilgi güçtür. Karşınızdaki insan bilgiliyse onu dinlersiniz. Ben okul müdürü olarak onlardan fazla çalışıyorum, onlardan fazla okuyorum, onlardan daha fazla eğitimle ilgili bilgi sahibiyim. O yüzden beni pür dikkat dinliyorlar. Yetki gücü bir yere kadar. İnsanlar sizi dinlemez ki. İnsanlara yetkiyle bir yere kadar iş yaptırabilirsiniz.”

4.5.2. Yönetimin Formal Etkileme Yolları

Temel eğitim kurumu müdürlerine çalışanları etkilemek için hangi yolları kullandıkları sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. 3 özel okul, 14 devlet okulu olmak üzere toplamda 17 okul müdürü öncelikle informal etkileme yollarını kullanmakla beraber formal etkileme yollarını da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda yetkiden kaynaklı güçlerine dayanarak ödül ve ceza yollarına başvurduklarını söylemişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Ödül ceza derken biz de okul müdürlerinde ödül yetkisi yok. Biz sadece ödüllendireceğimiz personeli her yılsonu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne teklif ederiz. Tabii ben 3 yıldır teklif ediyorum öğretmenlerimi, yaklaşık 70 öğretmenimiz var. Bunların içinde üç beş tanesi diğerlerine göre daha ekstra efor sarf eden arkadaşlarımız. 3 yıldır gelen bir tane ödül yok. Tabii bu da ne kadar motive etmek için kullandığımız bir yol oluyor. Tabii öğretmenimize de söylemiyoruz direkt, çünkü gelmeyebiliyor taltif ettiğiniz personel. Bu bizi olumsuz etkiliyor.”

(Y5, D, A): “Çalışan öğretmenleri ödüllendirme veya çalışanları takdir etme noktasında ben çekinmem. Gerçekten işini yaptıysa, gerçekten bu okula bir artısı olduysa, bunu her zaman takdir ederim. Ceza noktasında da eğer bu kurumun işleyişini bozacaksa ona da yapılması gerekeni yaparım. Orada yetkimi kullanırım. Direk yetki kullanmak babında değil. İyileştirmeye çalışırım, olmuyorsa son aşama olarak yetkiyi kullanırım. Ödül noktasında maalesef okul yöneticilerinin ödül verme gibi bir durumu yok. Üst taraftan da talep gelmediği için bizim bildirmemizin çok bir anlamı olmuyor.”

(Y6, D, O): “Ceza yöntemini hiç kullanmadım. Ceza vermem gereken konularda da arkadaşlarımı uyardım. Ceza yöntemiyle bir yere varamayacağımızı, ödül yöntemiyle, uzlaşma yöntemiyle daha iyi yerlere geleceğimizi söyledim. Ödül konusunda da mevzuatlar çerçevesinde resmi yazı yazdık, somut deliller gösterdik. Başarı belgesi, takdir belgesi gibi ödüller verdik.”

(Y10, D, İ): “Resmi başarı belgelerini ilçe milli eğitim ve kaymakamlıklar yapabildiği için çok hızlı işleyen bir süreç değil. Ceza bölümleri pek konuşmak istemediğimiz durumlar. İdarecilere soruşturma görevleri verilmekte, bizde ceza teklifleri yapmaktayız. Ama bu okulda son 4 yıldır böyle bir şey olmadı.”

(Y19, Ö, İ): “Ödül ve ceza var. İkisi de dengeli olması gerekiyor. Sadece ödül-ceza veya yetki olmamalı. Bu seferde insanları soğutursunuz, motive edemezsiniz. Bazı zor işler vardır. Ama bir öğretmenin yapması gerekiyordur. Yetkinizi kullanırsınız, işi verirsiniz.”

(Y22, Ö, İO): “Bir aksaklık gördüğümde de senin cezan şu şekilde bir cezalandırma yapmam. Çağırırım, “şöyle bir aksaklık var, bunları şöyle yapsaydık aksaklık yaşanmazdı” şeklinde yol gösterme yöntemini tercih ederim. Ama 4-5 defa uyardıktan sonra formal yetkiyi kullandığım olmuştur.”

(Y25, D, İ): “Sene sonlarında yaptığı faaliyetleri bana sunan çalışanların hepsini başarı belgesi teklif edilecekse ederim. İlçe milli eğitime bildiririm. Yetkimiz bu. Bazı resmi evraklarda eksik olduğu zaman da gerekli resmi uyarılarımızı yapıyoruz.”

(Y26, D, İ): “Yetkimi çok kullanmıyorum işler yapıldığı için. Ama yapılmadığı zaman idarenin kararı bu diyorum, yetkimi kullanıyorum.”

4.5.3. Yetki Paylaşımı

Okul müdürlerine “çalışanlarla yetki paylaşımı yapılmakta mıdır? Nasıl?” sorusu yöneltilmiş ve deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Bu kapsamda okul müdürleri, müdür yardımcıları başta olmak üzere kurul - komisyonlar ve öğretmenlere yetki paylaşımı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı okul müdürleri sorumluluğun kendilerinde olduğunu belirterek okulun genelini ilgilendiren konularda öğretmenlere yetki vermek istemediklerini söylemişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Çalışanlarla yetki paylaşımı, kurul ve komisyonlarımız var yapıyoruz fakat en başta da belirttiğim gibi personel şu anda bu yetkiyi kullanmaktan çekiniyor. Çünkü yetki kullandığında bir sorumluluk almış oluyor ve bu sorumluluğun karşılığında da olumsuz bir olay olduğunda hesabını verebilmesi gerekiyor. Bu noktada özellikle son 1-2 yıldır çalışanlarımız yetki kullanmıyor, bütün yetkilerini komisyonda da olsa, en son okul müdürü müdür yardımcısına havale etmek istiyor. Son noktayı onun koymasını istiyor. Onların talimatıymış gibi işlemin yapılmasını istiyor ve sorumluluktan sıyrılmak istiyor. Bu da üzüyor tabi bizi.”

(Y2, D, İ): “Tabi ki kurul komisyonlar mutlaka var. Diyelim ki mesela servis araçları denetleme komisyonumuz var mesela. Orada yetki hepimizin. Sadece ben değilim hepimiz kontrol yaparız hepimiz altına imza atarız. Diyelim ki mesela okulun kayıtlı demirbaşları. Onlar da yine sorumluluk hepimizdedir. O kurul komisyonda kime verdimsem. Kurul komisyondaki görevli kişi başta olmak üzere diğer arkadaşların da vardır sorumluluğu.”

(Y3, D, İ): “Ben hiçbir görev üstlenmem mesela, bütün yetkilerimi müdür yardımcılara dağıtmış durumdayım. Bu aslında bir rahatlık, asıl çalışmamız gereken alanlara fırsat verdiği gibi bazı teknik uygulamaları unutturabiliyor. Ben MEBBİS’i, E-Okulu rahat şekilde kullanamıyorum artık. Çünkü o tür görevleri ve yetkiyi verdiğim için uygulamadığımız zaman unutupyorsunuz. Sorumluluk sizde kalmak kaydıyla yetki devri yapıyorsunuz ama o yanlış yaptığı zaman “sen yanlış yapmışsın, sorumluluk senin” şeklinde bir uygulama çirkindir. Yanlış olabilir, o sorumluluğu ben alırım. Ben bu arada öğretmenlerle, öğrencilerle daha yakın daha etkili ilişkiler kurabiliyor ve orada daha rahat çalışabiliyorum.”

(Y5, D, A): “Müdür yardımcısı karar alma yetkisine sahip. Öğretmenler kendi alanıyla ilgili karar alma yetkisine sahip, ama bilgilendirmeyi sene başında kurulda söylüyoruz, hangi alanlarda karar alabileceklerini. Çünkü üst kısmı, getireceği olumsuzlukları bilmeyebilirler. Bu bir eksiklik değil. Ne ile karşılaşacaklarını, aldıkları kararların onlara nasıl dönebileceğini de tahmin edemeyebilirler. O yüzden bunların nedenlerini açıklayarak, şu alanlarda karar alabilirsiniz diyoruz. Riskleri en aza indirgeyerek karar alabileceklerini. Çünkü takdir edersiniz ki okulun tüm

sorumluluğu okul yöneticisinde. Ciddi anlamda bir karar alacaklarsa bunu bizimle paylaşmaları gerektiğini. Bunu paylaşması kurumu açığa düşürmemek içindir. Yetki kullanabilirler, ama bilgi dâhilinde, kendi alanları ile ve şu sınırlılıkta. Bu sınırlılık resmi prosedürden kaynaklı olması gereken bir sınırlılık.”

(Y7, D, O): “Okulumuzda yetki paylaşımı sınırlı, onu açık şekilde söyleyelim. Çünkü yetki dediğiniz zaman kişiye sorumluluğun yanında kendi resmi olan yetkinizi de aktarmak durumundasınız. Bunu aktardığınız zaman kanun gereği siz bu sorumluluktan kurtulmuş olmuyorsunuz. Bu yüzden yetki paylaşımını sadece müdür yardımcılarım arasında yapıyorum. Öğretmen arkadaşlara yetki paylaşımı konusuna girmedik, girmeyi düşünüyorum ama müdür yardımcılarım ile yetki paylaşımı yapıyorum. Toplantıların olduğu zamanlarda arkadaşlara bilgi veriyorum. Şu toplantıdayım, şu kadar sürme imkânı var diye. Bu durumlarda müdür yardımcılara, öğretmenlere izin verme yetkisi veriyorum.”

(Y8, D, İ): “Biz komisyonlarımızı aktif çalıştırıyoruz okulumuzda. Genelde okullarda kurulan komisyonlar aktif çalışmazlar. Örneğin muayene kabul komisyonu. Aldığınız bir malın veya hizmetin nasıl olduğuna ilişkin öğretmenler standart imza atarlar. Mesela geçenlerde okulumuza trambolin aldık. O işe 3 tane arkadaşı görevlendirdik. Arkadaşlar bunu almadan önce piyasa araştırmasını yaptılar. O arkadaşlara gidin beğenin alın, parasını okul olarak biz ödeyeceğiz dedik. Yetkinlikleri olduğunu düşündüğümüz alanlarda yetkinliği olduğunu düşündüğümüz arkadaşları görevlendiriyoruz.”

(Y12, Ö, İO): “Muhakkak oluyor. Bu işi yapacak insanı eğer tanıyabilerseniz, yetkilerinizi veriyorsunuz. Müdür yetkilerini devretmek zorundadır. Müdürün işi verdiği yetkileri takip etmektir. İş iyi yapılsın da, sınırsız yetki veriyoruz.”

(Y15, D, O): “Müdür yardımcılarım ile ilgili yetki paylaşımı yapabildiğimiz bölümler var. Öğretmenlerle ilgili de, diyelim ki bir ekip oluşturduk, o ekibe çok müdahale etmiyoruz, onlara destek olmaya çalışıyoruz. Onlar da zaten yönetmeliklere, kurallara uymak zorunda. Kurullar vasıtasıyla yetki paylaşımı yapabiliyoruz. Formal olmayan şekilde yetki paylaşımı yaptığınız zaman sıkıntı çıkıyor.”

(Y19, Ö, İ): “Yetki paylaşımı yapmak zorundayız. İş paylaşmak zorundayız. Her işe ben yetişeyim anlayışı olamaz zaten. Bu, o işlerin altında boğulmak demektir. O yüzden insanlara yetkiler ve sorumluluklar verip, sonuçlarını değerlendirmek gerekir. Biz daha çok takibini yapıyoruz. Mesela bir öğretmene bilim şenliği yapacaksınız denir. Öğretmene de yetki veririz. Artık o işin sorumluluğu, içinin doldurulması o öğretmene aittir.”

(Y22, Ö, İO): “Tabi ki yetki paylaşımı yapıyorsunuz resmîyetin müsaade ettiği ölçüde. Çünkü bütün işleyişi sizin yürütmeniz mümkün değil. İnsana iş verip yetki vermezseniz bir yere gidemezsiniz. Müdürün yetki paylaşımını yaptığı kişiler ilk etapta müdür yardımcılarıdır. Onlar da ölçüleri aşmayacak kadar yetkilerini kullanırlar. Sene başı kurullarda görev dağılımı yaparsınız. Kurul ve komisyon liderleri belirlersiniz. Zümre başkanı mesela ilk etapta zümresiyle ilgili kişilerin görev

anlamında danışacağı ilk merciidir. Öğrenci ve veli karşısında kurumu sıkıntıya sokmayacak kararlar noktasında yetkilendirme öğretmenler açısından da olabilir.”

(Y25, D, İ): “Okul müdürü olarak bütün yetkilerimi müdür yardımcılara devrettim. Mesela sosyal etkinliklerin müdürü A müdür yardımcısı. Müdür yardımcılara da “Siz memur değilsiniz, idareciniz, amirsiniz. Her işi bana sormayın. Şu işi şöyle yaptık, sonuçlandırdık deyin, sonuçlarına ben katlanırım” derim. Kendi işlerini kendilerinin yürütmesini isterim. Ama bunu uygulamakta zorlanıyorum. Biz yine de size soralım diyorlar.”

(Y26, D, İ): “Kurullarımızda yetki paylaşımı yapıyoruz. Hepsine biz yetişemeyiz. Mesela süt komisyonuna müdür yardımcısıyla bir öğretmen seçiyorum, ben ilgilenmiyorum. Onlar yapıyorlar. Görevleri veriyorum ama kurullar dışında yetki paylaşımı çok yapmıyorum. Küçük bir okul olduğumuz için müdür yardımcıyla yapıyoruz. Öğretmenleri mümkün olduğunca suya sabuna dokundurtmuyoruz işin gerçeği, gerek de kalmıyor zaten.”

(Y27, Ö, İO): “Müdür yardımcılara okul olarak işleyişte tam anlamıyla yetki veriyoruz. Yeter ki verilen yetkinin arkasında durulsun, takip edilsin, onunla ilgili çalışmalar yapılsın. Böyle bir yetki paylaşımı söz konusu.”

(Y28, Ö, O): “Olmazsa olmazımız. Bir kere her hafta zümre başkanları toplantısı yaparız. Zümre başkanlarına bir takım yetki ve görevler veriyorum. Onlar da zümrelerine veriyor. Yetki devrini yapmazsam hiçbir iş yapamam ben. Birileri bazı yükleri almak zorunda.”

4.6. Eşgüdümleme Sürecine İlişkin Bulgular

Eşgüdümleme süreci araştırmanın temalarından altıncısını oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelere uygulanan içerik analizi sonucuna göre eşgüdümleme süreci altında toplantılarla eşgüdüm sağlama, iletişim ve etkinliklerle eşgüdüm sağlama ve toplumsal/ortak değerler olmak üzere üç kategori oluşmuştur.

Tablo-7: Eşgüdümleme Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	n
Eşgüdümleme	Toplantılarla Eşgüdüm Sağlama	21
	İletişim ve Etkinliklerle Eşgüdüm Sağlama	30
	Toplumsal/Ortak Değerler	25

Eşgüdümleme sürecine ilişkin ortaya çıkan kategorilerin her birine ait bulgular ayrı başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur.

4.6.1. Toplantılarla Eşgüdüm Sağlama

Temel eğitim kurumlarında eşgüdümün nasıl sağlandığına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri alınmıştır. 21 okul müdürü eşgüdüm sağlanması için toplantı yaptıklarını ifade etmiştir. Bu kapsamda müdür yardımcıları, zümre başkanları, öğretmenler ve velilerle toplantılar yapılmaktadır. Bu toplantılar periyodik olabildiği gibi spontane şekilde de gelişebilmektedir. Bu toplantılarla karara katılımın sağlanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmektedir.

(Y3, D, İ): “Haftada bir gün müdür yardımcılarıyla toplanıyorum. Bu hafta kim ne yapmış? Bu hafta yapılması gerekenler nelerdi? Ne kadar yaptık? Birbirimizin yaptığı işten haberimiz var mı? Bunları değerlendiriyorum. Bir arkadaşın eksikliğini diğer arkadaşla kapatma alışkanlığı. Eşgüdümlü çalışmada insan ilişkileri çok önemli. “Benim görevlerim belli, görev dağılım listemde böyle bir görev yok” diyebilir eğer samimiyet yoksa. Okul müdürü her şeyi günü gününe takip edemez. Eşgüdümü ve işbirliğini sağlayamamışsanız işlerin birçoğu aksayabilir. Zümrelerin birbirleri ile ilişkilerini takip etmeniz, zümre başkanıyla 15 günde, ayda bir görüşmeniz öğretmenler arası koordinasyonun sağlanmasına da katkı sağlar. Sene başında aldığımız kararları uygulayabilmek ortak alınmasına bağlı. Kararlara ortak etmişseniz koordinasyon da ardından gelecektir.”

(Y7, D, O): “Biri veli toplantısı, diğer velilerle yaptığımız eğitimler, etkinlikler. Veli toplantısını çevre şartlarını göz önünde bulundurarak pazar günleri yapmaya çalışıyoruz. En son veli toplantımız da 600 velinin katılımını sağladık ki bu ciddi bir rakamdır. Siz %60’ı sağlıyorsanız çok ciddi bir rakamdır bu rakam. Burada veliyi işin içinde eşgüdüm içine çektik diye düşünüyorum. İkinci husus veliler için yapmış olduğumuz etkinlikler. Geçen hafta velilere aile eğitimi ile ilgili dışarıdan bir arkadaşla eğitim planladık. Mesela bu hafta bugün var öğleden sonra velilere diyabet eğitimi var ki bu Sağlık Bakanlığı’nın organize ettiği bir şey. Ama bunun haricinde kendi sınıf rehber öğretmenlerimiz kendileri veli toplantılarını düzenliyorlar. Bu şekilde eşgüdümlemeyi sağlamaya çalışıyoruz.”

(Y14, Ö, AİÖ): “Ben yapılan işin düzgün ve istediğimiz şekilde olup olmadığına bakarım. Ortaya konulan ürün benim için yeterliyse, çalışma esnasında onların yaşadıkları sorunlar beni hiç ilgilendirmez. Bu çalışma ortamından memnun olmayan varsa bu çalışma ortamını değiştirir. Onların topyekûn ahenk içinde çalıştırmaya zorlamam. Tabi ki sürekli bir araya geliyoruz, konuşuyoruz. Problemi olanın konuşmasını isterim. Aşamadığımız bir sorun olmadı şimdiye kadar. Herkes herkesle iyi anlaşacak diye bir şey yok, ama işini iyi yapmak zorundadır. İşini iyi yapmıyorsa onun gereğine biz bakarız.”

(Y15, D, O): “Zümre toplantıları var. Zümre toplantılarına ben birebir katılıyorum. Eşgüdümü kolaylaştırmak için belirli konularda kurduğumuz ekiplerle zaman zaman toplantı yapıyorum. Öğretmenler de kendi zümre gruplarıyla bir araya geliyorlar.”

(Y17, D, İ): “Bizim hem öğretmenlerimizle hem de yöneticilerimizle koordinasyon toplantılarımız var. Görev alanlarıyla ilgili, okulun genel işleyişiyle ilgili. Velilerle de aynı şekilde çalışmalarımız var. Öğrenci temsilcileriyle de aylık olarak görüşüyoruz. Yöneticilerimizle sürekli görüşme halindeyiz. Öğretmenlerimizle de haftalık standart görüşmelerimiz olur. Bunun haricinde durumsal olarak özel görüşmelerimiz de olur.”

(Y20, Ö, O): “Sık sık toplantılar yaparız. Birlikte karar veririz. Birlikte karar verdiğiniz zaman zaten bu eşgüdümü yakalyorsunuz.”

(Y23, D, O): “Okul müdürü eşgüdümün merkezinde olması gerekir. İlgili kişilerle toplantılarda değerlendirmeler yapılıyor. Aylık düzenli olarak zümrelerle toplantılar yapılıyor.”

(Y24, Ö, AİO): “Pazartesi günü ilk ders benim toplantı saatimdir. Müdür yardımcıları, rehber öğretmenler, gerekirse öğrenci başkanını da alırız. Benim yıllardır yaptığım bir şey. Onun dışında öğretmenlerle görüşmem gerekiyorsa tenefüste toplayıp 10 dakika içinde toplantımı yaparım. Toplantı bizde olmazsa olmaz.”

(Y28, Ö, O): “İletişim olmazsa olmaz burada. Aslında toplantı dediğimiz şey paylaşımdır. Biz her hafta yaptığımız toplantılarda paylaşım yapıyoruz. Olumlu-olumsuz şeyleri konuşuyoruz. Olumsuzları olumluya dönüştürebilme konusunda herkesin fikrini alıyoruz. Bu öğretmeni de rahatlatıyor. Yapılan işim, verilen emeğin değerinin bilindiğini ona hissettiriyoruz.”

(Y29, D, İ): “Faaliyet takvimi planlamamız var. Biz dağıtılan görevleri unutmamak ve yeri geldiği zaman hatırlamak babından bütün yılın planlamasını kim, nerede, ne zaman görevli sene başındaki kurullarda belirlenir. Bazı görevleri de biz müdürlük olarak önermeyiz, zümre kendi içinde bu görev taksimatını yapar. Bu bizim işimizi çok kolaylaştırıyor.”

4.6.2. İletişim ve Etkinliklerle Eşgüdüm Sağlama

Temel eğitim kurumlarında eşgüdümün nasıl sağlandığına ilişkin okul müdürlerinin deneyimlerini paylaşımları istenmiş ve görüşleri alınmıştır. Bütün okul müdürleri iletişimi artırıcı ve paydaşları bir araya getirici etkinliklerle eşgüdümü sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda paydaşlarla ortak aktiviteler düzenleme (kermes, gezi, yemek vb.), velilere yönelik ziyaretler ve rehberlik faaliyetleri yapma, sınıf temsilcileriyle (sınıf anneleri) ile görüşme, Sms ve sosyal medya kullanma gibi tekniklerle eşgüdüm gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Örneğin 3 yıldır bu yıl üçüncüsünü yapacağız tüm velilerimizle, öğrencilerimizle her yıl Ramazan ayında bir iftar yapıyoruz, yaklaşık 1500 kişilik. Bu güzel bir çalışma. İnşallah bundan sonra da geleneksel olarak devam ettirmeyi düşünüyoruz. Yaptığımız faaliyetlerden bilgilendirmeden daha çok, burada bir kurum olduğumuzu, büyük bir aile olduğumuzu, ortak hareket edebildiğimizi göstermek istiyoruz. 2 yıldır da bunu başarıyoruz. İlk yıl yaklaşık 1000 kişiyle bir iftar çalışmamız oldu. Geçen yıl 1500 kişiyle büyük bir izdiham oldu. Bu yıl inşallah 1500-2000 kişilik yine bir iftar programı ile birlikte olduğumuzu göstermek istiyoruz. Bunun yanında, kermesler okulların velisiyle öğrencisi ile bütünleştiği etkinlikler. Bunu yapmaya çalışıyoruz.”

(Y2, D, İ): “Uyumlu şekilde çalışmak birazda arkadaşların birbiriyle anlaşması, birbiriyle iletişimi iyi olursa bunlar uyumlu şekilde çalışabilirler. Biz mesela çocuğu olan arkadaşımıza, ev alan arkadaşımıza sürekli evine ziyarete gideriz. Ayrıyeten burada dönem dönem kahvaltılar organize ederiz, herkes bir şeyler getirir. Bu da iletişimi güçlendirir. İletişim ne kadar güçlü olursa arkadaşların birbirleri ile uyum içinde çalışması o kadar güçlü olur.”

(Y3, D, İ): “Velilerin okula sahip çıkmalarını, onların da birer ortak olduğu hissini uyandırması için sene başı veli toplantılarında, sınıf veli toplantılarında bu okulun onlarsız yürüyemeyeceği, mutlaka onların desteğinin olması gerektiği inancını pekiştiriyoruz. “Çocuğumun ve benim okulum” diyebileceği bir veli anlayışına yönleltmeye çalışıyoruz. Bir aidiyet duygusu oluştuğu zaman eşgüdüm, birlikte çalışma daha kolay kurulabiliyor. Bir kermes düzenlediğinizde velilerin büyük bir kısmı buna ortak olabiliyor. Bu öğretmen, öğrenci, veli koordinasyonunun iyi kurulması sonucudur. Rehber öğretmenlerimizden de çok yararlanıyoruz. Onların anne-baba eğitim konusundaki seminerleri, aile ziyaretleri de koordinasyona fırsat veriyor.”

(Y4, D, A): “Velilerle sosyal etkinlikler düzenliyoruz. Bazı aksaklıklarda muhtardan yardım alıyoruz. Okulda bir düzenleme yapılacaksa belediyeden alıyoruz. Velilerle il içi ve il dışı geziler yapıyoruz, tanışma kahvaltısı yapıyoruz. İftar programı planlıyoruz. Onların da ortak olabileceği etkinlikler var. Bizi birbirimize daha çok yaklaştırıyor, veliyi daha iyi tanımamızı sağlıyor. Veliyi tanıyınca da öğrenciyi dokunmamız biraz daha kolay oluyor.”

(Y8, D, İ): “Öğretmenlerimizle yaptığımız gibi sosyal paylaşım sitelerinde etkinlikler ve organizasyonlarla ilgili bilgilendirme mesajları sürekli yapılır. Okul web sitemiz sürekli günceldir. Ara ara sınıf temsilcileriyle, sınıf annelerimizle beraber ayda bir toplantı yaparız mesela. Onlarla okulumuzun çalışmalarıyla ilgili bilgilendirici seminerler yaparız. Onlarda kendi sınıfındaki annelere bunu aktarırlar.”

(Y14, Ö, AİÖ): “Genelde velilerimiz çalışan anne babalar. Çocuklarıyla çok ilgililer o yüzden eşgüdümü sağlamak zor olmuyor. Sınıf anneliği kavramımız var. Genelde öğretmen onlarla iletişim kurar. Onlar sınıfın geri kalanıyla iletişim kurarlar. Okul çapında bir şey yapıyorsak eğer, gerek kısa mesaj, gerek web sitesi yoluyla, hoşlanmasam da whatsapp yoluyla, duyurması zor olmuyor.”

(Y18, Ö, O): “Bir konuyla ilgili çalışanın bir sorunu çıktığı zaman ona imkânları tanımak gerekir. Zaman tanımak gibi, fırsat vermek gibi, istediği malzemeleri temin etmek gibi. Ona inandırmak gerekir. Ben burada 5 yıldır her toplantıda en çok üzerinde durduğum şey; aidiyet, fedakârlık ve gönüllülük. Kendisini burada hissetmiyorsa, sene sonunda ayrılmayı düşünüyorsa zaten verim alamıyorsunuz. Puzzle’ın bir parçası olduğuna ikna etmeye çalışıyorum. Hala görev almak istemiyorsa onu da kendi haline bırakarak. Zorlamanın, dayatmanın kimseye bir faydası olmaz. Onu inandırdıysanız, o fırsatı verdiğiniz gelir kendisi yapar, uyumlu da olur zaten”

(Y20, Ö, O): “Okula davet ederiz, sık sık konferans, bilgilendirici seminerler gibi programlar yaparız. Velilerle sık sık görüşmelerimiz olur. Öğrenci ve velilerle birlikte etkinlikler yaparız. Özel günlerde onları mutlaka çağırırız.”

(Y24, Ö, AİO): “Veli toplantılarımız haricinde sık sık bir araya geliriz. Velilerle paylaşım yaparız. Öğrenci ve veli anketleri yapıyoruz. Müdüründen hizmetlisine kadar hepsi hakkında sorular sorarız. O sorulardan aldığımız cevaplara göre eksiklerimizi belirliyoruz. Veliye de mutlaka dönüt sağlıyoruz.”

(Y26, D, İ): “Biz veli ziyaretlerini yapıyoruz ama burası problemlili bir bölge olduğu için, şimdi özellikle kentsel dönüşüm. Evlerin çoğu yıkıldı. Burada özellikle mağdur ailelerin üzerinde duruyoruz. Dini eğitimlerle de bunu yapıyoruz. Çevredeki ailelerin sorunlarını bildiğimiz için merhem olmaya çalışıyoruz. Sosyal sorunlarla çok haşır haşır neşir oluyoruz. Aile düzene girince çocuk da düzene giriyor. Diyaloğa girmeye çalışıyoruz. Veli toplantılarını zaten yapıyoruz.”

(Y29, D, İ): “Velilerimize yönelik çok sayıda etkinlik yapıyoruz. Seminerler veriyoruz, eğitim programları düzenliyoruz. Anasınıfı ve 1. sınıfta uyum etkinlikleri düzenliyoruz. Okul açılışlarımıza önem veriyoruz. Süslemeler yapıyoruz, ikramlar sunuyoruz. Öğrencilere ödülleri veriyoruz. İnsanları kazanmak noktasında küçük ayrıcalık yapıyoruz. Burada yücelen veli, öğrenci olunca, bakış açıları olumluya dönüyor. Neticede okulun sahiplenilmesi artıyor.”

4.6.3. Toplumsal/Ortak Değerler

Temel eğitim kurumu müdürlerine “Okulda paylaşılan ortak değerler nelerdir” sorusu yöneltilmiş ve cevapları alınmıştır. Milli ve manevi değerler, ahlaki değerler, saygı, adalet, görev bilinci ve Atatürk ilkeleri en çok paylaşılan değerler olarak öne çıkmaktadır. Bunların dışında bazı okul müdürleri öğretmen ve öğrencinin mutluluğunu ortak değer kabul etme yönünde görüş bildirmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Bizim burada en büyük yaptığımız iş ve doğru yaptığımızı düşünüyoruz. Her ne hususta çalışırsak çalışalım, hangi konuyu masaya yatırırsak yatıralım, adaletli olmaya çalışıyoruz. Kişinin inanç değerlerine, sendikasına, memleketine kesinlikle

bakmıyoruz. Biz kurumsal olarak böyle bir kurumuz. Öyle olduğumuzu düşünüyoruz en azından. Eğitimin sınırları içerisinde bakanlığın hedeflerine ulaşma noktasında katkı sağlayan herkesi bir adım önde görüyoruz biz. Bizim buradaki en büyük artımız adaletli davranmamız, personelin bize karşı güvenini artırıyor. Hangi görüşten olursa olsun bu noktada takdir ediliyor. İsterse kardeşiniz olsun hiç önemli değil. Yaptığı iş, ürettiği emek doğrultusunda biz değer veriyoruz, el üstünde tutmaya çalışıyoruz o personelimizi. Bu da bizi birbirimizle uyumlu çalışmamıza itiyor. Aksi takdirde uyumlu çalışamayız, çok farklı kültürlerden gelen bir aileyiz. Farklı görüşler de var. Birbiriyle çatışmadan bir arada durabilmemizin yolu adaletli şekilde hükmetmek.”

(Y1, D, O): “Öğrencilerde istediğimiz ortak değer vatan millet sevgisi. Milli manevi değerler. Bunlar bizim ortak değerimiz olması gerekiyor. O ortak değerler etrafında, yani bizi bir arada tutan un, su gibi, bir arada tutan bir hamur gibi olmak milli ve manevi değerler ile olur. Bu değerler etrafında birleşebilirsek o zaman koordinasyon burada mükemmel şekilde uyum sağlar. Fakat sadece bir grubun değerleriyle kendimize yön vermeye çalışırsak o zaman çocuklar kaybeder. Yani biz öğretmeni kaybetmiş oluruz. Öğretmeni kaybettiğimizde de sınıf içerisindeki öğrenciyi de kaybetmiş oluruz. Sonuçta öğrenciler bizim geleceğimizse, hepimiz geleceğimize emin adımlarla yürümek istiyor isek uyumlu çalışmak zorundayız. Burada da adil olmak zorundayız. Milli ve manevi değerlerin etrafında kenetlenmek zorundayız.”

(Y2, D, İ): “Gündemde en çok tutmaya çalıştığımız değerlerimiz ahlaki değerler. Biz ilkokuluz, temeli nasıl atarsak o şekilde devam eder. Yani eğitim öğretim kısmını tabi ki yapıyoruz ama eğitim kısmı da çok önemli. Yani çocuğumuza kazandıracığımız alışkanlıklar, ilkokulda nasıl atarsanız temeli o şekilde devam eder. Bunun üzerinde çok duruyorum ben. Özellikle şunu da söylüyorum eğer annesi, babası çocukla ilgilenmiyorsa, velinin iletişimi yoksa velinin ilgisi yoksa diyorum ki arkadaşlar bu çocuklar öksüz, yetim, biz okulda ne verebilirsek o çocuk onu alacak. Yani ortak değerimiz bunlar, ahlaki değerler. Ahlaki değerlerden sonra eğitim öğretim, tertip düzen. Bunlar bizim temel değerlerimizdir.”

(Y4, D, A): “Birlikte olma. Birlikte etkinlik yapma. Sevgi. Herkes birbirine saygı duymak zorunda. Bu çocuklarımız için de geçerli. Herkes özgür ama karşı tarafa bir zarar vermemesi gerekiyor. Bunu çocuklarımıza her defasında tekrarlıyoruz.”

(Y7, D, O): “Bir, adalet; iki, saygı. Bu ortak değerler üzerinde hareket etmeye çalışıyorum. Çünkü adaletin olmadığı yerde saygı da olmaz. Çünkü adil davranamıyorsanız kişinin size saygısı kalmaz. Saygı için adalet zorunlu bir kavram. Ben diğer kavramlar üzerinde çok fazla durmuyorum. Çünkü şahsi kanaatim adaleti tesis edebiliyorsanız ya da etmeye çalışıyorsanız ki kurum yönetirken özellikle bizim branşların olduğu yerde ders programı gibi bir etken varken, %100 adaleti sağlamanız imkânsız. Çünkü herkesin kendi kişisel çıkarları söz konusu oluyor. Siz 80 kişiye ders programı yapıyorsunuz ve 80 kişinin kendi kişisel çıkarlarını tamamen göremeyebilirsiniz. Ama siz maksimum adaleti sağlamaya çalışıyorsanız, saygının da, sevginin de ve hoşgörünün de hepsinin önü açılır diye düşünüyorum.”

(Y8, D, İ): “Biz vizyonumuzu yeniledik aslında. Dedik ki: ‘Üretken ve mutlu bireyler.’ Her çocuğun mutlu olmasını istiyoruz. Değerimiz bu: ‘Mutlu çocuklar.’ Okul yönetimi anlamında adil olacağız. Saygıyı esas alacağız. Kişisel haklara hiçbir zaman müdahale etmeyeceğiz. Siyasi görüşümüz ne olursa olsun biz bunu asla okul içerisinde kullanmayacağız. Herkes görev bilinciyle hareket edecek. Sevgi iklimini oluşturmak için çaba sarf edeceğiz.”

(Y17, D, İ): “Biz bunu bir belgeye dönüştürdük. Bu okulda nelerin önemli olduğu, nelere dikkat edilmesi gerektiğini beyanname olarak hazırladık. Adalet değeri mesela bizim için önemlidir. Her öğrenci bizim gözümüzde aynıdır. Her öğrenci insan olduğu için kıymete değerlidir. Bu okulda kesinlikle şiddete taviz yoktur. Bunun haricinde herkes görevlerini en iyi şekilde yapmaya çalışır. Bunları belgeye dönüştürdük. Paylaştık arkadaşlarla. Herkeste benimsemiş durumda.”

(Y20, Ö, O): “Biz çağdaş bir eğitim kurumuyuz. Atatürk ilke ve inkılapları, cumhuriyet kazanımları bizim için önemlidir. Hem velimiz, hem öğrencimiz, hem çalışanlarımız bunun etrafında toplanıyoruz.”

(Y22, Ö, İO): “Vizyon ve misyonumuzda zaten şöyle diyoruz: ‘Milli ve manevi değerlerine bağlı, geleceği inşa edecek, vatan millet sevgisi ön planda olan çocukları yetiştirmek’. Hem çalışan hem veli hem de öğrenci anlamında baktığımızda manevi değerler bizim için önemli.”

(Y27, Ö, İO): “Eğitim felsefemizde üç tane ortak değer var. Allah sevgisi, vatan-millet sevgisi ve anne-baba sevgisi sorumluluğu. Bunu öğrencilere tam olarak vermeye çalışıyoruz. Bizim okulumuzda mezun olan bir öğrenci yaratıcısına karşı sorumluluklarını bilen, vatanına milletine karşı sorumluluklarını bilen ve anne-babasına karşı sorumluluklarını bilen biri olmasını arzu ediyoruz. Bunları sürekli ifade ediyoruz.”

(Y28, Ö, O): “İnsanlarla güzel bir iletişim kurarsanız bunun içine değeri de katarsınız. Ciddi dinlemek bile değer vermektir. Kurumun hedefi belli. Kurumun hedefini gerçekleştirebilmek için buradayız biz. Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için de bazı değerlere sahip olmamız gerekiyor. Yalan söyleyen bir öğretmen aramızda barınamaz. Hedefi gerçekleştirebilmek için gerekli davranışları hepimizin sergilemesi gerekiyor. Veli iletişimi, öğrenci iletişimi, yönetici iletişimi, zümre ile iletişim, verilen görevleri zamanında yapma, birbirine saygı, oturuşun bile bir değerdir. Bunlar da aslında takip altındadır. Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarındaki paylaşımlara bile bakarız. Orada içki içip içkisini paylaşıyorsa o bizim için çok büyük problemdir. Bu tür şeyler bir nevi işe alımda da hatırlatılıyor, bizim kurallarımız, değerlerimiz vardır. Bunlara uymanızı bekleriz diye.”

4.7. Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Değerlendirme süreci araştırmanın temalarından yedincisini oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelere uygulanan içerik analizi sonucuna göre değerlendirme süreci altında öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin değerlendirilmesi ve okul yönetiminin değerlendirilmesi olmak üzere üç kategori oluşmuştur.

Tablo-8: Değerlendirme Sürecine İlişkin Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	n
Değerlendirme	Öğrencilerin Değerlendirilmesi	22
	Öğretmenlerin Değerlendirilmesi	30
	Okul Yönetiminin Değerlendirilmesi	30

Değerlendirme sürecine ilişkin ortaya çıkan kategorilerin her birine ait bulgular ayrı başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur.

4.7.1. Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Temel eğitim kurumlarında ne tür değerlendirmeler yapıldığına dair okul müdürlerinin deneyimlerini paylaşmaları istenmiş ve görüşleri alınmıştır. Anaokulu ve ilkokullarda öğrencilerin akademik başarısından ziyade temel becerilerinin kazandırılmaya ve ölçülmeye çalışıldığı; ortaokullarda ise akademik başarının ön planda olduğu belirtilmiştir. Akademik başarıyı ölçmek için deneme sınavları yapıldığı veya öğretmenler kurulunda istatistiksel açıdan değerlendirildiği ifade edilmiştir. Özel okul müdürlerinin tamamı öğrencilerin akademik başarısının önemli olduğunu ve takip edildiğini söylemişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y1, D, O): “Akademik başarı anlamında okulumuzda her ay düzenli kazanım ölçme sınavı yapıyoruz. Bunların analizlerini alıyoruz. Başarılı öğrencilerimizi kesinlikle ödüllendiriyoruz. Her sınıf düzeyinde ilk üçe giren öğrencimizi ödüllendiriyoruz. Bu öğrencilerimizin başarısını sadece akademik anlamda okul içi deneme, kazanım ölçme sınavları değil, ilçe ve il düzeyindeki yapılan faaliyetlerdeki başarılı öğrencileri de yine ödüllendiriyoruz. Okulumuzun web sitesinde ilan ediyoruz. Okuldaki bir törende bunları onore ediyoruz. Bunun dışında okul içinde yaptığımız tüm çoktan seçmeli sınavları bir analiz programımız var lisanslı, bu program üzerinden anlık değerlendiriyoruz.”

(Y2, D, İ): “Akademik başarı olarak da öğretmen arkadaşlar dönem dönem sınavlar uyguluyorlar. Kendileri hazırlıyorlar sınavları. O sınavlardan beni haberdar ediyorlar. Hocam şu öğrencimiz daha iyi ya da şu öğrencimizde biraz zorlanıyoruz ya da Suriyeli öğrencilerimiz var. Suriyeli öğrenciler ilden direkt denklik belgesi ile geliyor. Okuma yazma bilmeden geliyor 3. sınıfa, 4. sınıfa. O çocuklar için okuma yazma için ayrıyeten çalışmalar yürütüyor öğretmen arkadaşlar. Yani bu şekilde özellikle benim dikkat ettiğim hangi sınıfta kaç tane okuma yazma bilmeyen çocuk var biz temel eğitim olduğumuz için bu çok önemli. Sonra akademik olarak başarılarında tabi ki zaman zaman takip ediliyor.”

(Y6, D, O): “Akademik başarı konusunda mesela 27 öğrencimiz bursluluk kazandı. Bir ortaokulda bu sayı çok önemli. Bursluluk kazanan bir öğrenci başarılı bir öğrencidir. Bunlara bakarız değerlendirme konusunda. Eğer oradaki rakamlar bizim için yüksekse biz kendimizi değerlendirmiş oluruz ve bu sene iyiyiz deriz.”

(Y8, D, İ): “İlkokulda başarı anlamında bir şey yok ama biz kazanım değerlendirme sınavları yaparız ayda bir kez. Onlarla ilgili öğretmenlerle tartışırız. Deriz ki arkadaşlar daha iyi olması için ne yapabiliriz? Mesela okuma yazma bilmeyen var mı 1. sınıflarda? Ne yaptık? Nasıl tedbirler aldık? Bu şekilde bir denetim mekanizması gerçekleştirdik.”

(Y15, D, O): Öğretmenler kurulunda öğrencilerin akademik başarısı istatistiksel olarak değerlendiriliyor. Sene sonu öğretmenler kurulu toplantısında, her sınıfın birinci ve ikinci dönem istatistiklerini çıkardık ve değerlendirdik. Bunun dışında örneğin 6. Sınıfa giren tüm öğretmenlerle toplantı yaptık. Hem öğrenci, hem öğretmen başarısını tek tek öğretmenlerle değerlendirdik. Sınıflarla ilgili eksikler neler bunları görmeye çalıştık. Kazanımlarla ilgili, değerler eğitimiyle ilgili değerlendirmeler yapıyoruz. Bunları zaman zaman öğretmenleri çağırıp konuşuyorum.

(Y16, D, İ): “Ben birinci dönemin başında her öğrencinin seviyesine uygun temel seviyeyi belirleyen sorularla sınıfa girerim. Öğrenciler cevapladıktan sonra sınıf öğretmeniyle beraber değerlendiririm. “Hocam sınıfın seviyesi bu, şu anda bu halde” derim. İkinci dönemin ortalarında öğrencilerin o anda olması gereken seviyeye uygun sorularla, -soruları öğretmenlerimiz hazırlıyor- tekrar değerlendirme yapıyorum. Herkesi kendisiyle kıyaslıyoruz. Hem öğrenci hem öğretmen değerlendirmesini aynı anda yapıyoruz. Objektif değerlendirme yapıyoruz.”

(Y25, D, İ): “Öğrencilerde hem akademik hem değerler anlamında başarılarımızı görmemiz lazım. Bizim akademik bir hedefimiz olmadığı için akademik anlamda bir performans ölçmüyoruz. Öğretmen müfredat neyse onu veriyor. İlkokulda en çok yaptığımız etkinlik. Etkinlik noktasında performansı artırmaya çalışıyoruz. 4. sınıflarda kazanım değerlendirme sınavı yapıyoruz. İki sınav arasında farka göre öğretmen ve öğrenci başarı değerlendirmesi yapıyoruz.”

(Y26, D, İ): “Resmiyette e-okulda notlarımız, değerlendirmemiz belli oluyor zaten. Fakat biz değerlendirmeyi bu çocuk topluma adapte olmuş mu, davranışları değişmiş mi diye görsel olarak bakıyoruz. Eksiklik gördüğümüzde uyarıyoruz. Kaybetmeyelim diye oto-kontrolümüzü yapmaya çalışıyoruz.”

(Y28, Ö, O): “Öğrencilerin akademik başarısını yaptığımız hem okul içi hem ulusal sınavlarla değerlendiriyoruz. Diğerleri için yaptığımız etkinliklerle değerlendiriyoruz. Koridor konserleri, spor müsabakaları, kongreler, bilim şenlikleri gibi birçok etkinlikle değerlendiriyoruz. Öğrencilerin yaş grubu itibariyle yapacakları belli. Yaş grubunun üzerine çıkartmak bizim hedefimiz. Ona çıkartıp çıkartamadığımızı görmek amacıyla değerlendiriyoruz öğrencileri.”

(Y29, D, İ): “İlkokulda ölçme-değerlendirme kriterleri biraz daha basite indirgenmiş durumda. Çok iyi-iyi-orta şeklinde. 4. sınıfta yazılı değerlendirmeler var. Öğretmenin sınıf içi değerlendirmeleri var.”

4.7.2. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi

Temel eğitim kurumlarında ne tür değerlendirmeler yapıldığına dair okul müdürlerinin deneyimlerini paylaşmaları istenmiş ve görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan bütün okul müdürleri öğretmen değerlendirmesi yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda çoğunlukla ders denetimleri yaptıklarını, bunun dışında genel öğretmen başarısını değerlendirdiklerini, zümre öğretmenlerin birbirlerini değerlendirdiklerini, aday öğretmen değerlendirmesi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen değerlendirmesinin amacının öğretmen verimliliğini artırmak olduğunu, bu anlamda öğretmenlere olumlu-olumsuz dönütler verdiklerini söylemişlerdir. Özel okullar açısından ise öğretmen değerlendirmesinin amacının öğretmenin kurumda çalışmaya devam edip etmeyeceğinin belirlenmesi olduğu ifade edilmiştir. Devlet okullarında ise bazı okul müdürleri değerlendirme sonucunda öğretmene ödül verilmesinin teklif edildiğini belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y2, D, İ): “Ben ders denetimlerine giriyorum öğretmen arkadaşların. Hepimizin bildiği bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamakları. Bloom’un tam öğrenme stili. Bunun derste hangi basamaklarını uygulayabiliyor, hangi basamakları uygulayamıyor? Ya da en son öğrenci bir şey üretebiliyor mu? Yorum yapabiliyor mu? Yani ben ders denetimleri yapıyorum ve en çok buna dikkat ediyorum. Öğrencinin ürettiği bir şey var mı? Ya da direkt öğretmen veriyor öğrenci uyguluyor ama uyguladıktan sonra kendi kendine bir şey üretebiliyor mu? Onlara bakıyoruz. Tek tek sınıflara giriyorum. Arkadaşlara hocam diyorum diyelim ki değerlendirme basamağını atladi, bir soruyla da olsa öğrettiğini değerlendirme. Ya da öğrenci diyelim ki bir problem çözdü, hadi sizde bir problem yazın, sentez basamağı. Bunu uygulatmalarını istiyorum. Değerlendirme sonuçları sadece kişinin kendisine bir dönüt verme amacıyla kullanılıyor. Diğer hiçbir yaptırım yok. Sadece derse giriyorum hocam şu basamağa dikkat etsen ya da hani şurada şu örneği versen daha güzel olurdu ya da dersi şu şekilde somutlaştırırsan daha iyi olurdu diye tavsiyeler

örnekler veriliyor, hiçbir yerde de kullanılmıyor. Daha önce bakanlığın başlatmış olduğu bir değerlendirme sistemi vardı biliyorsunuz o kalktı. Performans değerlendirmesi gelmişti daha önce o kaldırıldı. Şimdi tekrar velinin öğrencinin değerlendirmeye çalıştığı bir sistem görüşe açıldı, o da gelecek mi gelmeyecek mi bilmiyorum ama benim okul içinde yaptığım hiç bir şekilde kullanılmıyor sadece tavsiye amaçlı. Sadece hocam şunu şöyle yaparsan daha iyi olur diye tespit amaçlı başka hiç bir şey değil yani.”

(Y3, D, İ): “Bu yıl bir tane öğretmen ders gözlem formu hazırladım. Öğretmen istediği bir arkadaşı seçecek, sınıfına gidecek, o derste zümrebaşını dinleyecek. Ders planını, ders öncesi hazırlıklarının inceleyecek, sınıfa giriş ve dersin başlaması, ders sürecinde öğretmenin sözel ve fiziksel davranışları, öğretmenin sınıf yönetimi gibi alanlarda öğretmen arkadaşını gözlemleyip, tam-kabul edilebilir-hazır değil gibi alanları işaretleyip en sonunda da gözlemci ve öğretmenin görüşleri şeklinde bir değerlendirme yapacaklar. Burada maksat öğretmen arkadaşlar birbirinin olumlu, başarılı yönlerini görmeleri. Ben değerlendirme sonuçlarını daha çok öğretimsel amaçlı kullanıyorum. Öğretimsel değerlendirme ve denetim yöntemi her zaman pozitif katkıları vardır. Gerçekten eksikliği vardır öğretmenin onu gösterdiğiniz zaman o eksikliği gider. Bu yöntemleri kullanarak okulun öğrenen bir okul konumunda olması, öğretimsel denetimin uygulandığı, özerk öğretmen uygulamalarının yapılabilirdiği bir okul olması için değerlendirmeleri kullanırım.”

(Y5, D, A): “Ben öğretmenleri değerlendirirken izlerim, gözlemlerim, zaman zaman sınıflarına girerim. Zaman zaman çocuklarla diyaloglarına bakarım. Yürüttükleri koordinatörlüklerinde aktifliklerine, paylaşımcılıklarına. Bu gözlemlerin sonucunu, küçük notlar alarak, bir araya getirerek ne yapabiliriz, nasıl yapabiliriz kim nerede daha iyi olabilir, ne yaptığıyla ilgili paylaşımında bulunarak. Bunların hepsi gözlem, anket sonuçları ona göre.”

(Y7, D, O): “Öğretmeni değerlendirmede daha yeni olduğumuz için yani öğretmen performans süreci falan son günlerde konuşulan bir mevzu. Bu iş ciddi akademik çalışma gerektiren bir konu. Bir de şöyle bir durum var; öğretmenin sınıftaki ortamını, sınıftaki iletişimini bir derse girerek tanımlayamayabilirsiniz. Öğretmen eğer ki gayretli çalışıyorsa, kendisi sosyal aktivitelerde bulunuyorsa, kendisi hiçbir ücret alma gereksinimi hissetmeden, uygun bulunduğu şartlarda çocuklara eğitim veriyorsa, kendisi velilerle hiç bize söylemeden iletişime geçebiliyorsa, bu bizim için öğretmeni değerlendirmede güzel doneler. Bu tarz arkadaşları da en azından sözlü olarak ödüllendirmeye çalışıyoruz. Kötü doneler olarak, idarecilerin çok sık söylediği şey, çok sık izin ya da rapor mevzusudur. Biz bunu hasta olduğumuz için kullanırız, kişisel işlerimiz için kullanamayız. Bunun haricinde derse zamanında girmeme, nöbetinde aksaklık gösterme tabii öğretmenler için olumsuz donelerden birkaçı.”

(Y8, D, İ): “Öğretmenler mutlaka değerlendirilmeli. Çünkü biz çalışan öğretmenle çalışmayan öğretmeni ayırt etmeliyiz. Kendini bu mesleğe adanmış öğretmenle, bunu sadece maaş karşılı yapan öğretmenleri ayırt etmemiz gerekiyor. Paydaşların görüşlerinin alınması lazım. Müdür yardımcıları, okul müdürleri, veliler öğretmenle ilgili mutlaka bir şeyler söylemeli. Öğretmen, otoritenin olmadığını düşündüğü anda,

gerçekten vicdani olarak yapmıyorsa bu mesleği, sınıfa ekstra bir şey katacağını düşünmüyorum. Benim bir çetele tablom var. Bu tabloda her sınıfla her öğretmenle ilgili, gelen istek, şikâyet, önerileri mutlaka not ediyorum yılsonuna kadar. Öğretmenin bir ihmali varsa not alıyorum. Sadece sınıfta değil, nöbet sırasında, öğretmenler odasında, etkinliklere katılımda okula ne kadar katkı sunabilmiş. Ders saatleri dışında okula ne gibi katkıları olmuş, bunları alt alta yazıp, topluyoruz. Öğretmen değerlendirmesi diye bir kavram olmadığı için hiçbir yerde kullanamıyoruz. Ama kafamızda bir şema oluşuyor öğretmen hakkında. Bu öğretmen işini iyi yapan, ders dışında da görevini bilen, devlet memuru vakarına yakışan bir öğretmen profili çiziyor ifadesi zihnimize yer ediyor. Bunu kullanabildiğimiz tek alan şayet yılsonlarında bir başarı belgesi teklifiyle ilgili ilçe MEM'in bir isteği olursa, biz taltif etmek adına, bu öğretmenimize bir başarı belgesi verilmesini istiyoruz.”

(Y10, D, İ): “Bizim yaptığımız öğretmen değerlendirmesi, dönem ortasında sınıflarına giriyorum, gözlem yapıyorum. Dönem sonunda da ders denetimine gidiyoruz. Ders denetiminde de belirli kriterler var. Kriter olarak dersin planlaması, uygulaması, derse giriş, derste kullanılan araç-gereç, uygulama yöntem ve teknikleri, ders sunumu, işleyiş, öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretmenlik formasyon kazanımlarının uygulanması, değerlendirme ve pekiştireç başlıklarına göre değerlendirme yapacağımı önceden bildiriyorum. Bu çalışmanın verimli olduğunu düşünüyorum. Hocam şu yönlerin iyi ama şunları da yapsan daha iyi olacak gibi önerilerle motivasyonunu artırmaya çalışıyoruz.”

(Y12, Ö, İO): “Biz yılsonunda hangi öğretmenle çalışmak istediğimizi ve istemediğimizi bildiriyoruz. Bunu belirlerken de yıl içinde öğretmenin tavrı, koordinasyona uyumu, çalışma arkadaşlarıyla uyumu, disiplini, ahlakını göz önünde bulunduruyoruz. Bir sonuç ortaya çıkartıyorsunuz. Bunu yaparken de istişare kurulu kuruyoruz. Öğretmenlere ve çalışanlara 10 üzerinden puan veriyoruz. İstişarede bulunan kişilerin verdiği puanların aritmetik ortalamasını alıyoruz. Diyoruz ki 7 ve üzeri puan alan öğretmenle çalışalım, 5-7 arasında alanları uyaralım, 5 ten aşağı alanlarla ilişkisi keselim. Bu şekilde değerlendirme yapıyoruz. Bizim her yıl sözleşme yenilememiz olur. İstişare sonuçlarına göre iyi öğretmenin daha iyi nasıl olabileceğini konuşursunuz, uyarılması gerekenleri; şunları yapmanızı istiyoruz şeklinde uyarırız. Öğrencilerden yoğun şikâyet gelmeye başlarsa derslerine giriyoruz. Şikâyetleri yine devam ederse işine son veriyoruz.”

(Y14, Ö, AİO): “Öğretmen açısından, birçok öğrenci aynı doğrultuda şeyler söylüyorsa onu göz ardı edemezsiniz. Gözlem yoluyla değerlendirme yaparız. Gözlemlerin de gereğini yaparız. Yıl içinde öğretmenle ilişkimiz kesmeyiz, elimizden geldiğince asiste etmeye çalışırız. Sene sonu geldiğinde gerekeni yaparız. Öğretmenlerin devam edip etmemesi. Özel sektörde en önemli şey odur. Buradaki iş hayatının devam edip etmemesi anlamında kullanırım ben.”

(Y17, D, İ): “Öğretmenler açısından mutlaka her öğretmenin dersine girerim ben. Ders sonunda sözlü görüşme yaparız. Genel olarak öğretmeni performansıyla ilgili değerlendiririz. Her öğretmenin bir dosyası vardır bizde. Bu dosyayı ödüllendirmede ve bazı uyarılarda kullanıyoruz belge anlamında. Akademik başarıyı ölçmek açısından

sadece 4. sınıfta 2 dönemde birer tane ortak sınav yapıyoruz. Onu da öğretmenlerle beraber değerlendiriyoruz.”

(Y18, Ö, O): “Öğretmenin başarısı sınıftaki sınıf yönetimi, anlattığı konudan aldığı verim. Yaptığını sınavlarda öğrencinin de ortalaması var, öğretmenin de ortalaması var. Ben onları her yıl çıkarıyorum, verilere dayalı yani. Öğretmen ya da öğrenci yükseltmeye gayret ediyor mu? Yönetmelik gereği mecburen ders denetimine giriyoruz. Ama yılların kıdemini almış, güvendiğim bir öğretmen ise onun da dersine girmem. Dersi nasıl anlatırsa anlatsın, ben sonuca bakarım. O da yaptığımız deneme sınavları, dersine girdiği öğrencilerin LGS sınavı sonuçlarına bakıyorum.”

(Y19, Ö, İ): “Bir akademik çalışma, bir de diğer çalışmalar. Akademik çalışmanın değerlendirmesi kolaydır. Deneme sınavı uygularsınız, sonuçlarına bakarsınız. Türkiye geneline göre, Konya geneline göre bir değerlendirme yaparız. Sapma varsa öğretmenle konuşuruz. Eksik olan neyse onu çözmeye çalışırız. Ders denetimi çok az yaparız. Zaten tüm öğrencileri, anne-babaları tanıdığımız için bize dönütler gelir. Diğer çalışmalar da mesela, idarede alınan bir kararı öğretmen yapmamışsa neden yapmamıştır. Bunu öğretmenle konuşup değerlendirmek gerekiyor. Değerlendirmeyi kendimizi daha iyi noktaya getirmek için yaparız. Öğretmenin işe devam edip etmemesi için de değerlendirme yapılır.”

(Y20, Ö, O): “Ders denetimi de yapıyoruz. Yaptığı çalışmalarını da gözlemliyoruz. İyi veya kötü yönde dönüt sağlıyoruz. Yapılan çalışmanın ardından değerlendirmesini birlikte yapıyoruz. Değerlendirme sonuçları daha iyiye gidebilmek için, daha iyi eğitim-öğretim verebilmek için, çocukları geleceğe daha iyi yetiştirebilmek için. Zaten okulumuzun kuruluş amacı budur. Çalışan açısından yaptığı işin kalitesine bakarız. Yaptığı işin kalitesi işe devam edip etmemek açısından önemlidir.”

(Y21, Ö, O): “Öğretmenler birkaç yönden değerlendiriliyor. Veli ve öğrenci iletişimi, sınıf yönetimi, akademik başarı ve arkadaşlarıyla uyumu. Burası devlet okulu gibi değil, öğretmenin izninden tutun devam-devamsızlığına kadar bunun takibini yapıyoruz. Değerlendirme sonucunda öğretmenin bu yönleri sizi tatmin etmişse, olumsuzluk yaşamadığınız sürece devam ediliyor.”

(Y23, D, O): “Her dönem en az bir kez öğretmenlere sınıf ziyareti yapılır. Ders dinlenir. Bu dinlemeden sonra öğretmenle birebir görüşülür. Olumlu ve olumsuz yönler paylaşılır. Sınıf ziyaretinde nelere dikkat edileceği sene başında öğretmenlere bildirilir. Velilerin de öğretmenle ilgili fikirleri alınarak genel bir değerlendirme yapılır. Durumlarıyla ilgili geri dönütler yapılır. Değerlendirme sonuçları ile öğretmenlerin verimlilikleri artırılmaya çalışılıyor. Müdürlerin elinde ödül noktasında bir yetki yok biz sadece teklif ediyoruz. Bu teklifler de bazen kabul görüyor.”

(Y27, Ö, İO): “Öğretmenler arkadaşlarımız yazılı olarak akademik boyutuyla, öğrenci boyutuyla, veli boyutuyla bir de okuldaki işleyişler boyutuyla 4 kategoride değerlendiriliyorlar. 100 puan üzerinden 4-5 başlıkta değerlendirme yapılıyorlar. Aldığı sorumlulukları yerine getirme, zamanında derse girme, sınıflardaki akademik başarısı bunların hepsi değerlendiriliyor rapor hazırlanıyor. Rapora göre bu

arkadaşımızla çalışılabilir veya çalışılmaz diye belirtiliyor. Öğretmen arkadaşları rapora göre değerlendiriyoruz. Devam edeceğimiz arkadaşlarımıza hangi alanda daha çok başarılı olduklarını ifade ediyoruz, eksik oldukları alan varsa onları paylaşıyoruz, geliştirilebilir yönlerini ifade ediyoruz. Oradaki rapor çok olumsuzsa “Hocam sizinle çalışmayı düşünmüyoruz” diye ifade ediyoruz. Değerlendirme sonuçları işe devam edip etmeyeceği ile ilgili kullanılıyor.”

4.7.3. Okul Yönetiminin Değerlendirilmesi

Temel eğitim kurumlarında ne tür değerlendirmeler yapıldığına dair okul müdürlerinin deneyimlerini paylaşımları istenmiş ve görüşleri alınmıştır. Okul müdürlerinin tamamı okul yönetimi olarak kendilerini değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda anketler yoluyla öğrenci, veli ve öğretmen memnuniyetini ölçmeye çalıştıklarını, öz değerlendirme yaptıklarını ve kendilerini başarılı okullarla kıyasladıklarını söylemişlerdir. Bu değerlendirmenin amacının kurumu ve dolayısıyla eğitimi-öğretimi geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

(Y4, D, A): “Okul olarak da değerlendiririz mesela, velilerimize verdiğimiz form da var. Biz güzel şeyler yapmak istiyoruz ama dışarıdan nasıl görünüyoruz? Sizin yaptığımız karşı taraftan nasıl algılanıyor o da çok önemli. Bu sene şunlar eksik kaldı, seneye onlar üzerinde duralım diye üzerinden geçiyoruz. Değerlendirme olmadan olmaz. Öğretmenlerin beni değerlendirmesini de istiyorum.”

(Y7, D,O): “Öğrenciler için öğrenci memnuniyeti anketi hazırladık ki bu anket güvenilirliği ispatlanmış yayınlanmış bir anket. Sadece birkaç hususu ayıkladık okulumuza uygun olmayan. Veli, öğretmen memnuniyet anketi hazırladık. Bu üçünü de her birine isim yazmaksızın dağıttık ve bu şekilde bir dönüt almaya çalıştık. Öğrenci memnuniyet anketinde öğrencilerimizin % 85'inin okuldan memnun olduğunu gördük. Yüzde 15'inin niye memnun olmadığı üzerinde çalışma yaptık. Dilek ve temenni kutusunu her ay kontrol ederek bunu çözmeye çalışıyoruz, bu önemli bir husus. Öğretmen memnuniyet oranımız % 98 olduğunu gördük ki bu ciddi bir rakam. İsim yazmadıkları için sağlıklı veriler girdiğini düşünüyoruz. Veli memnuniyet anketi de geçen hafta yayınlamıştık, %91. Bunları ciddi rakamlar olarak düşünüyorum.”

(Y8, D, İ): “Okulu değerlendirecek olan bizler değiliz aslında. Okul paydaşlarımız, ilçe ve il milli eğitim müdürlükleri bizi değerlendirecek olanlar. Veli memnuniyet anketlerimiz çok iyi bir dönüt sağlıyor bize. Anketlere verilen cevaplar aslında bizim ne olduğumuzu ortaya koyan sonuçlar.”

(Y9, D, O): “Öğrencilerin ve velilerin geribildirimi okulu ve öğretmenleri değerlendirmede büyük bir kriter. En çok talep edilen öğretmen, en çok iletişime

girilen öğretmen, öğrencilerle teneffüslerde gönüllü olarak bir şeyler yapmaya çalışan öğretmenle diğer öğretmenler farklı. Değerlendirme sonuçları iyileştirme amacıyla kullanılıyor. Bir sonraki yapılacak etkinlikleri ona göre şekillendiriyoruz.”

(Y11, D, A): “Kendim açısından, keşke şunu şöyle yapsaydım dediğim, öz değerlendirme yaptığım durumlar oluyor. Kendimi başka okul müdürü arkadaşlarımla kıyaslıyorum. Onlardan önde miyim, geride miyim diye bakıyorum. Çevreden duymalara bakıyorum. Kayıt dönemi bakıyorum, talep çok fazla oluyor. Diyorum ki biz iyi şeyler yapmışız.”

(Y12, Ö, İO): “Bizim bağlı olduğumuz şirket, kurucunun başarısını değerlendiriyor. Kurucu, müdürlerin başarısını değerlendiriyor. Müdürler öğretmenlerin başarısını değerlendiriyor.”

(Y14, Ö, AİO): “Ben kendimi öğrenci sayıma göre değerlendiririm. Sürekli azalma varsa okul yönetimi iyi çalışmıyor demektir.”

(Y15, D, O): “Okul müdürü olarak kendi başarıyı kendim değerlendiriyorum. Kendimi değerlendirirken yıl içinde yapılan projelerin sayısı benim için önemli. Başarılı olan okullara göre bir değerlendirme yaparım. Öğrenci ve veli memnuniyeti benim için önemli. Bunu sağlamaya çalışıyorum. Bu biraz gözlemle ilgili. Okulu bulunduğu durumdan daha iyi duruma getirebildim mi, ona bakarım.”

(Y16, D, İ): “İlçe MEM zaten bizi değerlendiriyor. İlçe milli eğitimin tavrı, bizimle ilgili yorumları bize sürekli geliyor zaten. Resmi boyutu da oluyor, informal de oluyor. Mesela etrafımdaki bir okulda beyaz bayrak varsa, beslenme dostu okulsu benim okulumda da olmalı diyorum. Bunun gibi standartları bende almalıyım diyorum. Değerlendirmeyi daha çok kendi bulunduğum eğitim bölgesinde yapıyorum. Şu okul şunu yapmış diyorlar, biz niye yapmayalım diyoruz. Kendimizi check ediyoruz yani.”

(Y17, D, İ): “Biz değerlendirmemizi stratejik plan üzerinden yapıyoruz. Orada belirli hedefler ve göstergeler var. O göstergeler üzerinden belge anlamında yapıyoruz. Okulda meydana gelen bütün olumlu ve olumsuz her şeyin çetelesini tutuyoruz. Okul yönetimi olarak kendimizi değerlendirirken öğretmenlerden görüş alıyoruz. Bir de dış değerlendiriciler var. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüğünün bizim yaptığımız etkinliklere verdikleri destekler ya da onların bizle ilgili görüşleri, çevreden bize gelen görüşler var. Onları önemsiyoruz.”

(Y18, Ö, O): “Herkesin sorumluluğundaki işlere göre değişiyor bu durum. Herkes elinden gelenin en iyisini yapmaya gayret edecek. Ölçme değerlendirme mutlaka yapılıyor. Beni üstümdeki insanlar değerlendiriyor. Yaptığımız görüşmeler sonucunda edindiğimiz kanaatler, okulun huzuru, öğrencinin okula gelişi, okuldan gidişi bu müdürün başarısı. Bir müdür ne kadar az problem ortaya çıkıyorsa o kadar başarılı. Veli toplantısından sonra bana ne kadar az problem aktarılıyorsa öğretmenim de sınıfta başarılıdır.”

(Y19, Ö, İ): “Özel okul olduğumuz için hem eğitim değerlendirmesi hem maddi değerlendirme var. Öğrenci değerlendirmesi yaparız, öğrenci sayısı değerlendirmesi

yaparız, genel gelirler ve giderler değerlendirilir. Akademik kısımda kendimiz deneme sınavları yaparız. Deneme sınavının değerlendirmesini öğretmen arkadaşlarla yaparız. İyi bir idare demek iyi bir kadro kurduktan sonra motivele çalışmasını sağlamak demek. Akademik başarı elde etmek demek. Bol etkinliğin, bol oyun ve eğlencenin olduğu eğitim sistemi yerleştirilmeye çalışılıyor. Bunların başarısı önemli. Velilerden gelen dönütler bizim için önemlidir. İdareyi denetleyen bir yönetim kurulu var. Bu şekilde değerlendirme yapmış olurlar.”

(Y20, Ö, O): “Mutlaka yapılan çalışmaların değerlendirilmesi gerekir. Ölçülmeyen şeyin kıymeti yoktur. Yaptığımız alışmaları dönem sonlarında birlikte konuşarak neler yaptık, nelerimiz eksik kaldı bunları değerlendiririz. Sonuçları ortaya koyarız. Eksik kalan noktaları bir sonraki eğitim öğretim yılına aktarmak için planlamamızı yaparız. Okul yönetimi kendisini mutlaka değerlendirir. Yaptığımız çalışmalarda ne derece başarı sağladık bunu kendi aramızda konuşuruz. Veya personelle ilişkilerimiz ne durumdadır? Bu seneki yaptığımız çalışmalardan nasıl sonuçlar aldık? Yönetim olarak oturur, konuşuruz. Ayrıca bizim genel merkezden değerlendirilmemiz söz konusudur. Onlarda bize bu konuda dönüt sağlarlar.”

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sonucu ortaya çıkan bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmaktadır.

5.1. Karar Süreci

Temel eğitim kurumlarında kararların mevzuat ve bürokrasi çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte karar süreçlerinde yasa-yönetmeliklerin ve üst yönetimlerin kimi zaman sınırlayıcı olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Karar aşamasında okul yönetiminin etkin olduğu, üst yönetimlerin de kararları etkilediği belirtilmiştir. Özel okul yöneticileri de mevzuat sınırları dâhilinde karar almakla beraber, okul yönetiminin bağlı olduğu yönetim kurulunun karar alma süreçlerini etkilediği ifade edilmiştir.

Merkeziyetçi yönetim anlayışını benimsemiş ülkelerde kamu hizmetlerinin sunulması bürokratik mekanizmaların yanında detaylı şekilde hazırlanmış bir mevzuat yoluyla gerçekleştirilir. Bu bağlamda Türkiye’de kamu kurumlarının fonksiyonlarını yerine getirmesi için amaç, yapı ve süreçleri çeşitli yasal düzenlemelerle belirlenmiştir (Özmantar ve Sincar, 2017). Bu bağlamda yapılan araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin karar süreci ve uygulamalarda yasa ve yönetmeliklere uygun hareket ettiği sonuçları (Çalık ve Şehitoğlu, 2006; Deliceirmak, 2005; Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011) bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Okullarda kararların mevzuat ve bürokrasi etkisinde alınması merkeziyetçi ve kuralcı bir anlayış sergilendiği izlenimini oluşturmaktadır. Bu açıdan okul yöneticilerinin mevzuata aşırı bağımlı kalarak okulu yönetmeye çalışması var olan durumu korumaya yönelik hareket etmelerine yol açmaktadır. Ancak okul yöneticilerinin mevzuatı kimi zaman sınırlayıcı görmesi bu kalıbın dışına çıkarak kurumlarını geliştirmek istediklerinin göstergesi olabilir. Nitekim bu doğrultuda Usta ve Özmusul’un (2017) çalışmasında mevzuatın okul müdürlerini sınırladığı bulgusu bu düşüneyi destekler niteliktedir.

Katılımcı okul yöneticilerine göre üst yönetimler karar sürecini etkilemektedir. Bu konuyla ilgili Sezer'in (2016) araştırma bulgusu karar alma sürecinde okul müdürlerini üst kademe yöneticilerinin isteklerinin etkilediği yönündedir. Yine farklı bir çalışmada (Bakioğlu ve Demiral, 2013) üst makamlarda yer alan yöneticilerin okul yöneticileri üzerinde baskı oluşturduğu bulgusu bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim Şahin'in (2013) çalışmasında ise okul müdürleri bürokrasinin ve üst yönetimlerin eğitime ve okula müdahalesinin daha az olması ve yetkilerinin artırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda dünyada eğitim sistemlerinin çoğunlukla bürokratik ve merkeziyetçi yapıya sahip olduğu ancak bürokrasiyi okulun amaçları doğrultusunda etkili şekilde kullanan yöneticilerin olumsuzlukları ortadan kaldıracabileceği vurgulanmaktadır (Buluç, 2009). Türkiye gibi merkeziyetçi ve hiyerarşik yapıdaki eğitim sistemlerinde okul yöneticilerinin okulla ilgili karar almada yeterince özerk hareket edemediği görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri için yetki-sorumluluk dengesinin kurulması gerekmektedir.

Yöneticiler karar sürecinde okul yönetimi olarak müdür yardımcıları ile birlikte karar almaktadır. Bu bulguyla ilgili Bakioğlu ve Demiral'in (2013) çalışmasında okul yöneticilerinin karar sürecinde istişare etmek için ilk olarak müdür yardımcılarına başvurdukları görülmektedir. Aydoğan'ın (1998) özel okullardaki yönetim süreçlerini incelediği çalışmasında kararların çoğunlukla yöneticiler tarafından verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Argon ve Kaya'nın (2016) çalışmasında ise özel okul yöneticilerinin yönetim kurulunda alınan kararlarla ilgili çalışanlara paylaşımda buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulların yönetim yapısı incelendiğinde yönetim kurulu başkanı, yönetim kurulu üyeleri, okul müdürleri ve okul müdür yardımcıları olduğu görülmektedir. Bu açıdan özel okullarda okul müdürlerinin yönetim kuruluna bağlı olarak çalıştığı ve yönetim kurulunun karar süreçlerini etkilediği görülmektedir.

Katılımcılar kararlara öğretmenlerin katıldığını, öğretmen katılımının öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu gibi farklı kurul ve komisyonlar vasıtasıyla ya da birebir görüşmelerle olduğunu ifade etmişlerdir. Kararlara veli ve öğrencilerin katılımı orta düzeyde olmakla beraber genellikle okul aile birliği

toplantıları, veli toplantıları, birebir görüşmeler ve anketler yardımıyla olduğu görülmektedir.

Karara katılma demokratik yönetim anlayışının temel taşlarından biridir. Karara katılma öğretmenlerin okullarıyla bütünleşmelerini sağlayan ve öğretmenleri ulaşılmak istenen amaç için çaba sarf etmeye yönelten bir işleve sahiptir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). Öğretmenlerin karara katılması motivasyonlarını olumlu etkileyerek (Ağdelen ve Ağdelen, 2007), sorumluluk duygusunu artırmakta böylece okuldaki uygulamaların daha nitelikli olmasına katkı sağlamaktadır (Göksoy, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin yönetime katılımının sağlanması motivasyonlarına ve performanslarına olumlu yönde etki etmesi nedeniyle okulun amaçlarına ulaşması açısından gerekli görülmektedir. Okullarda kararların nasıl alındığına ilişkin yapılan farklı araştırmalarda karar sürecinde öğretmen katılımını sağlayarak, demokratik ve “ortak” şekilde alındığını gösteren sonuçlar bulunmaktadır (Ağdelen ve Ağdelen, 2007; Çalık ve Şehitoğlu, 2006; Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011; Polat ve Küçük, 2012; Sezer ve Akan, 2016). Katılımcı görüşlerine göre öğretmenlerin karara katılımı yıl içinde gerçekleşen farklı kurul, komisyonlar ve görüşmeler yoluyla sağlanmaktadır. Bu bulgu Büte ve Balcı'nın (2010) çalışmasında öğretmenlerin karara katılımının komisyonlar ve toplantılar yoluyla sağlandığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu açıdan kararlara ilgililerin dâhil edilmesi katılımcı ve demokratik şekilde karar alındığını göstermektedir.

Göksoy'un (2014) okul yönetiminde karara katılımı incelediği çalışmasında okul müdürleri kararlara öğretmenleri kattıklarını ifade etmişler, ancak öğretmenler kararlara katılmadıklarını, sadece alınan kararları uygulamalarının beklendiğini belirtmişlerdir. Müdür ve öğretmenlerin farklı algılara sahip olmasının nedeninin okul müdürlerinin öğretmenlerin karara katılımının önemine inandığını ancak uygulamaya yansıtamadıklarından dolayı olabileceği vurgulanmaktadır. Aydoğan'ın (2008) çalışmasında da yöneticilerin öğretmenleri kararlara az dâhil ettiği ve kararları genelde tek başlarına aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular paralelinde Yaman ve İrmak'ın (2010) araştırmasında öğretmenler, yöneticilerin kendilerine göstermelik olarak danıştıklarını fakat yöneticilerin kendi istediklerini yaptıklarını ifade

etmektedirler. Bu bulgular ışığında karara katılımın tam olarak amacına hizmet etmesi ve uygulanabilir kararlar alabilmek için okul yöneticileri formal sınırların dışına çıkabilmeli, öğretmenleri karara katılım noktasında destekleyerek işbirliğini benimsemesi gerekmektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde okul içi ve okul dışı birçok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörlerden birisi olan aile de okuldaki faaliyetleri etkileyen informal kaynaklardan birisi olarak görülmekte, çocuğun akademik ve sosyal gelişiminin sağlanmasındaki etkisi nedeniyle aile katılımının önemi üzerinde durulmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Bu açıdan karara okulun diğer paydaşları olan veli ve öğrencilerin katılması noktasında alanyazında yapılan çalışmalarda farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda veli ve öğrencilerin kararlara, toplantı ve etkinliklere katılımının az olduğu, veli-okul işbirliğinin zayıf olmasının bazı sorunlara yol açtığı bulgularına ulaşılmıştır (Ada, Küçükali, Akan ve Dal, 2014; Cerit, 2008; Çınkır, 2010; Özbaş ve Akbaşlı, 2013; Özcan ve Şeren, 2014; Sarıce, 2006). Diğer taraftan bu bulguların tersine karar sürecinde okul aile birliğinin görüşlerinin yönetime yansdığı, veli ve öğrencilerle iletişimin açık tutulduğu ve ailelerin okulla işbirliği yapmalarının gerekli görüldüğü (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Sezer, 2016; Şahin, 2013) çalışma bulgularına da rastlanmaktadır.

Türkiye’de velilerin katılımının düşük seviyede ve daha çok veli toplantıları yoluyla olduğu görülmektedir. Ailelerin karar süreci dışında sınıf içi etkinlikler, okul sonrası faaliyetler, değerlendirme çalışmaları gibi alanlarda okulla işbirliği yapabileceği ifade edilmektedir (Gültekin ve Anagün, 2006). Bu bağlamda karardan etkileneceklerin karara katılması okul paydaşlarının amaçlarıyla örgütsel amaçların kaynaşmasında önemli rol oynamaktadır (Taş, 2002). Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2014) şube öğretmenler kuruluna velilerin ve öğrenci temsilcilerinin çağrılacağı, velilerin öğrenci davranışlarını değerlendirilme kuruluna katılması gerektiği belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliğinde (2012) okul aile birliği denetleme kurulu üyeliğine bir veli seçilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrenci

ve velilerin karara katılımının sağlanması karar sürecinin amacına ulaşması açısından önemlidir.

Aile katılımı sayesinde veliler eğitim ve öğretimle ilgili daha fazla sorumluluk üstlenmekte ve çocuğun kendini güvende hissetmesi sağlanmaktadır. Ancak katılım noktasında bazı velilerin “katılım” fikrini farklı algıladığı ve öğretmenin işine müdahale etme hakkını kendinde gördüğü ifade edilmektedir. Bu açıdan katılımın sınırlarının neler olması gerektiğiyle ilgili ailelere bilgilendirme yapılması gerekmektedir. Öte yandan okul yöneticileri ve öğretmenlerin de eğitim-öğretimle ilgili tek karar verici rolünden çıkarak ailelerle yakın ilişki kurması beklenmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Aile katılımının önündeki engeller kimi zaman velinin bilinçsiz ve ilgisiz olmasından kimi zaman da yönetici ve öğretmenlerin aşırı otoriter davranışlarından kaynaklanabilmektedir. Okul ve aile işbirliğinin sağlıklı şekilde yürümesi için yönetici, öğretmen ve ailelerin birbirlerinin beklentilerini bilerek davranmaları gerekmektedir (Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010). Veli ve öğrencilerin katılımı noktasında yöneticilerin destek olması, rehberlik faaliyetleri, ev ziyaretleri vb. yöntemlerin kullanılması velilerin okulla sağlıklı ilişkiler kurmalarında önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin kendi dersleriyle veya uzmanlık alanlarıyla ilgili konularda kararlar alabildikleri ifade edilmiştir. Okul yöneticileri öğretmenleri özerk davranmak noktasında desteklediklerini söylemekle beraber, resmi boyutlar nedeniyle öğretmenlerin aldıkları kararların kendilerine bildirilmesi ve onay alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Özel okullar açısından da benzer süreçlerin yaşandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili faaliyetlerinde sahip olduğu yetki ve özgürlük alanı öğretmen özerkliği olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2012). Öğretmen özerkliği genel olarak öğretimin planlanması ve uygulanması, okul yönetimine katılma ve mesleki yeterliklerin geliştirilmesi olmak üzere 3 boyut halinde incelenmektedir (Öztürk, 2011). Öğretmenlerin özerklik alanı arttıkça mesleklerine karşı daha bağlı olduklarını gösteren sonuçlara ulaşılmıştır (Ayrıl vd., 2014). Ancak Türkiye OECD ülkeleri içinde öğretim programı, öğrencilerin değerlendirilmesi ve kaynakların

kullanımı konularında en az özerklik sağlayan ülkelerden biridir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Bu çalışmada okul yöneticileri öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili konularda özerk olarak hareket edebildiğini ve kendi kararlarını alabildiklerini ifade etmişlerdir. Büte ve Balcı'nın araştırmasında (2010) öğretmenlerin sınıf ve kaynak seçimi gibi kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda kararlar alabildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan iki çalışmanın bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğu ve öğretmenlerin en çok öğretme sürecinde özerk davranışlar sergilediği bulgusu bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu açıdan öğretmenlerin doğrudan kendi mesleklerini ilgilendiren konularda daha özerk hareket ettiği söylenebilir. Ancak burada göz önünde bulundurulması gereken husus öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterliklerin özerklik davranışlarını destekleyecek nitelikte olup olmadığı ve öğretmen özerkliğinin sınırlarının ne olacağıdır. Bu anlamda öğretmen özerkliğinin sınırsız bir serbestlik olmadığı vurgulanmaktadır (Öztürk, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin yönetime katılma konusunda daha az özerk davranmaları, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısından kaynaklanabilir.

Devlet okulu yöneticileri öncelikli olarak alınan kararların getireceği maliyeti sınırlayıcı olarak görmektedir. Bunun dışında velilerin beklentileri, öğretmenlerin karar alma sürecinde isteksiz davranması, velilerin eğitim düzeyi ve maddi durumu ve ikili eğitim sınırlayıcı faktör olarak ifade edilmiştir. Özel okullar açısından maliyet, öğretmenlerin karar alma sürecinde isteksiz davranması ve velilerin beklentileri karar sürecini sınırlayan etkenler olarak görülmüştür.

Sosyal devlet anlayışına bağlı olarak birçok ülkede zorunlu eğitim devlet tarafından finanse edilen bir hizmet olarak anlaşılmaktadır. Ancak bu hizmetin verilmesinde nitelik ve fırsat eşitliğini sağlama noktasında okul çağındaki nüfusun fazla olması ve maddi yetersizlikler nedeniyle bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bu nedenle okul aile birlikleri bütçe sorunlarını aşmak amacıyla ilk akla gelen oluşumlardır. Okul aile birlikleri okulun eğitim-öğretim faaliyetlerindeki eksikleri gidermek amacıyla veli bağışları, yardım, hibe vb. kaynaklara başvurmaktadır (Özmen

ve Yalçın, 2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında araştırma yapan Ada vd. (2014) velilerin aidatları ödememeleri sonucunda okul bütçesinin yetersizliğiyle ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. İlköğretim okullarındaki sorun kaynaklarını inceleyen çalışmalarda bu kaynaklardan birinin maddi yetersizlikler olduğu görülmektedir (Çinkır, 2010; Sarıce, 2006). Yapılan bazı çalışmalarda okul yöneticilerinin harcamaların karşılanması için merkezi örgütten yeterli destek görmediği ve bütçe yetersizliği nedeniyle kararları uygulamaya geçiremedikleri ifade edilmiştir (Şahin, 2013; Usta ve Özmuşul, 2017). Bu bağlamda eğitime yeterli kaynağın aktarılamaması okullarda verilen eğitimin kalitesini doğrudan veya dolaylı olarak olumsuz yönde etkilemektedir.

Katılımcı okul müdürleri velilerin eğitim düzeyi ve maddi durumunun karar sürecini sınırladığını belirtmişlerdir. İlköğretim okul müdürlerinin sorun kaynaklarını inceleyen Çinkır (2010) velilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olmasının bu kaynaklardan birisi olduğunu ifade etmektedir. Farklı araştırmalarda benzer şekilde ilköğretim okulu müdürleri maddi durumu düşük olan ailelerin yönetsel sorunlara neden olduğu (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012; Sarıce, 2006) ve okul müdürlerinin alınan kararları uygulayamama nedeni olarak okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasını gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır (Şahin, 2013). Velilerin maddi durumunun düşük olması okula yapacağı maddi katkıların azalmasına neden olabilir.

Çalışmaya katılan okul yöneticileri öğretmenlerin karar sürecinde isteksiz davranmasının karar sürecini sınırladığını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilişkili olarak Can ve Serençelik (2017) öğretmenlerin yönetime katılma noktasında isteksiz davranması ve çekingen olmalarının katılımın amacına ulaşmasını engellediğini belirtmiştir. Benzer bir çalışmada okul müdürleri öğretmenlerin genel olarak sorumluluk almak istemediklerini ve işlerini severek yapmadıklarını söylemişlerdir (Yavuz, 2009). Türk eğitim sisteminde kararların doğurduğu sonuçlarla ilgili sorumlu tutulan kişiler öncelikle okul yöneticileri olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin okulun genelini ilgilendiren konularda yöneticilerin aldıkları kararları uygulama yönünde davranmaktadır (Abat, 2010). Bu sebeple yöneticiler öğretmenleri kararlara katma

konusunda teşvik edici tutum sergilemeli, karar sürecini formalite olmaktan çıkararak öğretmenlerin görüşlerine gerçekten değer verildiğini hissettirmelidir.

Katılımcı okul müdürleri ikili eğitimin karar alma sürecini sınırladığını söylemişlerdir. Bu konuyla ilişkili çalışmalarda ikili eğitimin eğitimi olumsuz yönde etkilediği ve tekli öğretime geçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sarıca, 2006; Şahin, 2013). İkili eğitim sorununun ortaya çıkışı eğitimde yaşanan finansman sorununa bağlı olabilir.

Görüşleri alınan okul yöneticilerine göre velilerin beklentileri karar sürecini etkilemektedir. Özel okul velilerinin beklentilerini araştıran Nartgün ve Kaya (2016), velilerin okuldan akademik başarıya değer verilmesi, fiziksel ve sosyal özelliklerinin iyi olması, iletişim kanallarının açık tutulması, öğretmen kadrosunun iyi olması gibi beklentilerinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu'nun (2012) çalışmasında ise okul yöneticileri velilerin beklentilerinin çok yüksek olmasından ve okulu üst makamlara sürekli şikâyet etmelerinden dolayı problemler yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda velilerin önemli paydaşlarından biri olarak okuldan bazı beklentilerinin olması doğal karşılanmalı, karar ve uygulama süreçlerinde velilerle iletişim ve işbirliğine önem verilmelidir.

5.2. Planlama Süreci

Temel eğitim kurumlarında planlama yapılırken büyük ölçüde merkeze öğrencinin alındığı görülmektedir. Özellikle anaokulu ve ilkokullarda akademik başarıdan ziyade öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini destekleyici planlama yapıldığı ifade edilmiştir.

Okul yöneticisi okulda gerçekleşen eğitim ve öğretim uygulamalarının niteliğini artırmak için gerekli tedbirleri almak amacıyla önceden belirlenen standartlarla öğrenme çıktılarını karşılaştırarak öğrenci öğrenmesini yakından izlemelidir (Abat, 2010). Bu bağlamda okul müdürlerinin planlama yaparken öğrencilerin memnuniyetini ve okulu sevmesini önemli ölçütlerden biri olarak gördükleri (Özkan Hıdıroğlu ve Tok, 2018) ve stratejik plandaki amaçlardan birinin

öğrencilerin akademik başarısını artırmak olduğu belirtilmektedir (Akdoğan, 2012; Zincirli, 2012).

Görüşleri alınan anaokulu ve ilkokul müdürleri öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, ortaokul müdürleri de akademik başarı doğrultusunda planlama yapmaktadırlar. Sezer'in (2016) çalışmasında ilkokul müdürleri öğrencilere olumlu davranışlar kazandırmayı öncelikli görürken, ortaokul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısına öncelik verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özkan Hıdıroğlu ve Tok'un (2018) çalışmasında, ortaokul müdürleri planlamada öğrencilerin akademik başarısının önemli bir ölçüt olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen algılarını inceleyen Yakut (2006), ilköğretim okulu yöneticilerinin öğrencilerin istedik davranışlar kazanması için gerekli önlemleri alma davranışlarının "çok" düzeyinde gerçekleştiği bulgusuna ulaşmıştır. Ulaşılan bulgular bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

17 okul müdürü maliyet noktasında okulların sıkıntı yaşadığını, 13 okul müdürü maliyetle ilgili sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmiştir. Devlet okulu müdürleri maliyeti karşılamak için okul aile birlikleri, veli bağışları, yerel yönetimlerle işbirliği ve kermes vb. organizasyonlar yoluyla gelir edilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Bu noktada ekonomik düzeyi düşük velilerin okula yeterli desteği veremediği ifade edilmiştir. Özel okullar açısından da maliyetin önemli olduğu, gelir-gider dengesini korumaya çalıştıkları belirtilmiştir.

Okulların ihtiyaçlarının giderek artması fakat okullara ayrılan bütçenin yeterli olmaması okul müdürlerinin okul bütçesi, veli ve çevreyle ilişkiler konularında daha etkin davranmalarını gerektirmektedir (Hoşgörür ve Arslan, 2014). Bu bağlamda okulların sahip olduğu maddi kaynakların sınırlı olduğu sonucundan hareketle ek kaynak oluşturmak için her türlü destek özenle değerlendirilmelidir (Barut, 2007). Yapılan çalışmalarda okulların bütçelerinin yetersiz olmasının amaçların gerçekleşmesinin önünde bir engel olarak görüldüğü okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine yansımıştır (Akdoğan, 2012).

Okulların planlama noktasında maddi yetersizlik problemlerinin diğerk bir sebebi de üst yöneticilerin maddi destek ve araç-gereç sağlamamaları nedeniyle yaşandığı vurgulanmaktadır (Karagöz, 2006). Bu açıdan okul müdürlerinin ek kaynak yaratmak amacıyla kermesler, gezi programları, okul bahçesini kiralama, okul kantininden gelir elde etme vb. yollara başvurdukları görülmektedir (Hoşgörür ve Arslan, 2014). Tek gelir kaynağı öğrencilerden toplanan aidatlar olan anaokullarının da maddi açıdan sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir (Büte ve Balcı, 2010). Özel okullar açısından da gelir kaynağının sadece öğrenci ücretleri olduğu, bu nedenle çalışmalarını planlarken maliyet konusuna dikkat ettikleri göze çarpmaktadır (Aydoğan, 1998).

Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algılarını inceleyen Memduhoğlu ve Uçar (2012) en çok kaynakların etkin kullanılmasının sağlanması ifadelerine katılmışlardır. Bu bağlamda stratejik planların uygulanmasında okullara maddi olanak verilmemesi önemli bir sorun olarak görülmektedir (Arabacı vd., 2015). Temel eğitim kurumlarının ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli bütçeye sahip olmamasından dolayı çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Bu nedenle okulların maddi açıdan güçlendirilmesi gerekmektedir.

Hem devlet hem de özel kurumlarda büyük ölçüde hem kısa hem de uzun vadeli planlamalar yapıldığı görülmektedir. Kısa ve uzun vadeli planların süresi noktasında görüş birliği bulunmamakla birlikte devlet okulu müdürleri görevlendirme sürelerinin 4 yıl olması nedeniyle daha uzun planlama yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Sonucun çabuk görünmesi, okullardaki sirkülasyon ve uygulama kolaylığı nedeniyle kısa vadeli planların tercih edildiği görülmektedir. Kurumun geleceği daha net görebilmesi uzun vadeli planların avantajı olarak belirtilirken, öğretmenlerde motivasyon kaybı ve plandan uzaklaşabilme ihtimali uzun vadeli planların dezavantajı olarak görülmektedir.

Yönetim süreçlerinden birisi olan planlama faaliyetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu gereğince zorunlu hale getirilen stratejik planlama yöntemine bağlı olarak yürütüldüğü görülmektedir (Arslan ve Küçüker, 2016). Stratejik plan mevcut şartların

ortaya koyularak örgütün paydaşlarını ve kaynaklarını dikkate alan, geleceğe yönelik örgütün istediği yere ulaşmasını sağlayacak faaliyetler bütünüdür (Memduhoğlu ve Uçar, 2010). Bu çerçevede stratejik plan yoluyla okulun yakın ve uzak geleceğine ilişkin planlamalar yapıldığı anlaşılmaktadır.

Okullarda kısa ve uzun vadeli planlama yapıldığına dair araştırma bulguları (Aydoğan, 1998; Coşkun, 2006) bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca kısa ve uzun vadeli planların avantaj ve dezavantajları noktasında okul yöneticileri uzun vadeli planlama noktasında çevresel faktörler ve öğrencilerin okula devamsızlık durumları nedeniyle tahmin yapmada sorun yaşadıklarını ifade etmektedirler (Karagöz, 2006). Özel okullarda da sözleşmelerin genelde yıllık yapılmasının öğretmen ve yönetici kadrolarında değişim yaşanmasına, bu durumun yeni gelen kişilerin uyum sağlama süreci nedeniyle planlamaların gecikmesine neden olmaktadır (Kabaklı Akgün, 2018). Kısa ve uzun vadeli planların avantaj ve dezavantajlarının gerçekçi şekilde ortaya konması bu planların gerçekleşebilmesi açısından önemli görülmektedir.

Planların takibini büyük ölçüde okul yönetiminin sağladığı söylenmiştir. Okul yönetiminin planları takip etme noktasında çalışma takvimi ve kontrol çizelgesi hazırladığı ve periyodik toplantılarla süreci takip ettiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra 16 okul müdürü farklı komisyonlar veya ekipler kurarak öğretmeni de sürece kattıklarını belirtmişlerdir. Planların uygulama sürecinin takip edilmesi açısından özel okullar devlet okulları ile benzerlik göstermekle beraber, özel okullarda yönetim kurulunun da sürece dâhil olduğu ifade edilmiştir.

Stratejik planların uygulanma aşamasından sonra izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılması gerekir. İzleme çalışmaları stratejik plandaki hedeflerin gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi ve raporlanması işlemlerini kapsar. Değerlendirme aşamasında ise sonuçların ortaya konarak önceden belirlenen amaçlarla tutarlılığının belirlenmesi ve stratejik planın başarısı gözden geçirilmiş olmaktadır (Hastürk, 2006). Stratejik planlamanın okullarda istenen düzeyde gerçekleşmeme nedeni izleme ve değerlendirme çalışmalarının yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır (Demirkaya, 2007). Yönetici ve öğretmenlerin fikir alışverişi

yapacağı öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu vb. toplantılar eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde önemli bir işlev görmektedir (Büte ve Balcı, 2010).

Planların takibi ile ilgili Özkan Hıdıroğlu ve Tok'un (2018) çalışmasında okul yöneticilerinin planlamaların uygulanma aşamasında önceden kararlaştırılan sürece uyulup uyulmadığını izlediklerini, izleme aşamasında plandaki görevler ile görevli kişilerin performanslarını karşılaştırdıklarını, gözlem, görüşme vb. tekniklere başvurdukları ifade edilmiştir. Benzer şekilde Akdoğan'ın (2012) çalışmasında stratejik planlarla ilgili okul müdür ve öğretmenlerinin izleme ve değerlendirme çalışmalarını yaptıkları görülmüştür. İzleme ve değerlendirme amacıyla performans göstergelerinin kontrol edildiği, toplantılar yapıldığı belirtilmiştir. Planlamaya tüm iç ve dış paydaşların dâhil edilmesi gerektiği okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine yansımıştır. Coşkun'un (2006) çalışmasında planlamalarda öğretmenlerin fikirlerinin alındığı, Aydoğan'ın (1998) araştırmasında özel okullarda planların takibinin yapıldığı ve amaca ulaşma düzeyinin değerlendirildiği bulgusuna rastlanmıştır. Ulaşılan bulgular bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Fakat bazı çalışmalarda planların uygulanmasının kontrol edilme düzeyinin düşük olduğu, planların yeterince esnek hazırlanmadığı ve planlama sürecine öğretmen katılımının az olduğu bulgularına da ulaşılmıştır (Ağdelen ve Ağdelen, 2007; Deliceirmak, 2005). Farklı sonuçların ortaya çıkması okul yöneticilerinin planlama faaliyetlerine ilişkin yeterliklerinin farklı olmasından kaynaklanabilir. Bu açıdan planların uygulanması ve takibi noktasında öğretmenlerden destek almak ve onları sürece katmak planlamaların amacına ulaşması açısından önem arz etmektedir.

5.3. Örgütlenme Süreci

Okul müdürleri kişi veya grupların görevlerini belirlerken öncelikle mevzuatı temel aldıklarını belirtmişlerdir. Devlet okulları ve özel okullarda benzer süreçlerin yaşandığı görülmektedir.

Ülkemizde okul yöneticilerinden mevzuata hâkim olması, okuldaki işleri mevzuatın belirlediği yasa ve yönetmelikler çerçevesinde yürütmesi beklenmektedir (Abat, 2010). Bu nedenle örgütteki görevlerin yerine getirilmesinde kuralların, yetki

ve sorumlulukların açık olarak tanımlanması sayesinde verimliliğin artacağı ifade edilmektedir (Topaloğlu, 2011). Bu konuyla ilgili ilkökul yöneticilerinin öğretmen algılarına göre yönetim süreçlerindeki yeterliklerini inceleyen Deliceirmak (2005), yöneticilerin görev dağılımını mevzuata uygun yapma davranışını “yeterli” düzeyinde bulmuştur. Bu bağlamda okul çalışanlarının görevlerinin mevzuata aykırılık teşkil etmeyecek şekilde yapılması yetki ve rol karmaşasını önleyerek örgütün etkin çalışması açısından önemli görülmektedir.

Devlet okulu müdürleri mevzuatın belirlediği ve kesin olan alanlar dışında görev dağılımı yaparken kişinin yeteneklerini ve tecrübesini önemsediklerini ifade etmişlerdir. Özel okul müdürleri ise işe alım sürecinde belirli kriterler kullandıklarını ve iş tanımına göre çalışan aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca görev dağılımı yaparken yeteneklerini göz önünde bulundurduklarını söylemişlerdir.

Okulların sahip olduğu insan kaynağının doğru şekilde değerlendirilmesi okulun en yüksek potansiyele ulaşmasını sağlayacak adımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Okullara yetenekli çalışanların girmesiyle okulun çıktısı olarak görülen öğrencilerin daha iyi şekilde öğrenim görmesi toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün oluşmasını sağlayacaktır (Tabancalı ve Korumaz, 2014). Bu konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin görevlendirmelerde ve farklı görev dağılımlarında öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve yeteneklerini dikkate aldığı bulgularına ulaşılmıştır (Aydoğan, 2008; Çalık ve Şehitoğlu, 2006; Özgan ve Aslan, 2009; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Ancak bu bulgunun aksine yöneticilerin etkin bir görev dağılımı yapmadığı ve öğretmen özelliklerinin yeterince tanınmadığı için rollere uygun kişilerin seçilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Ağdelen ve Ağdelen, 2007). Bu açıdan okuldaki faaliyetlerle ilgili öğretmenlerin ilgi ve yetenek alanlarına göre paylaşım yapılması verimliliğe olumlu etki edeceği için yöneticiler öğretmenlerin özelliklerini tanımalı ve okuldaki görev dağılımı yaparken buna dikkat etmelidirler.

Okul türlerine göre değerlendirildiğinde devlet okulları merkezîyetçi bir yapıya sahip olduğu için çalışacakları öğretmenleri seçmemekte ve işten çıkaramamaktadır. Fakat özel okullar insan kaynakları yönetimi bağlamında çalışanları işe alırken daha

seçici davranabilmekte ve donanımlı olmalarına dikkat etmektedirler (Emel, 2010). Özel okullardaki öğretmen ve okul arasındaki değer uyum düzeyinin devlet okullarına göre yüksek olması personel seçim süreçlerine bağlanabilir. Özel okulların işe alım sürecinde seçim yapma imkânı olması değer uyumu açısından bu okulları daha avantajlı duruma getirmektedir (Taşdan, 2010). Nitekim özel okullarda göreve uygun personelin atandığı (Aydoğan, 1998), okul müdürlerinin öğretmenleri yeteneklerine göre görevlendirdiği (Deliceirmak, 2005) ifade edilmektedir. Elde edilen bulgular bu çalışmanın bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

Ortaya çıkan görüşlere göre bütün okul müdürleri çatışma çözüm sürecinde öncelikle iletişim yolunu kullandıklarını, iletişim yoluyla çözülemeyen durumlarda yasal süreçlere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Özel okullar açısından bakıldığında çatışma durumlarını daha az yaşamakla beraber, öncelikle iletişim yoluyla çözmeye çalıştıklarını, çözülemeyen durumlarda kişinin işine son verdiklerini ifade etmişlerdir.

Klasik yönetim yaklaşımı verimliliği ön planda tuttuğu için çatışma durumlarının olumsuz sonuçlara yol açarak örgüte ve örgütün amaçlarına ulaşmasına zarar vereceğini savunurken, neo-klasik yaklaşım ise çatışmayı örgütün doğal bir sonucu olarak görür ve bütün çatışmaların olumsuz sonuçlanmayacağını ileri sürmektedir. Çağdaş yönetim kuramlarına göre ise çatışma değişimin öncüsüdür ve çatışma olmayan bir örgütün sağlıklı olarak çalışması mümkün değildir (Topaloğlu, 2011). Bu açıdan örgütlerde görev dağılımının açık ve net olması, rol tanımlarının kesin yapılması ve rollerle yetenekler arasındaki ilişkinin doğru kurulması rol belirsizliği ve çatışma ortamlarının engellenmesi için gerekli görülmektedir (Gökçe ve Şahin, 2003). Ayrıca okullarda iletişim ve eşgüdüm eksikliğinin çatışmalara neden olduğu ifade edilmektedir (Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011). Bu nedenle örgüt içinde iletişimi açık tutmaya çalışmak çözüme ulaşma noktasında önemli rol oynayacaktır.

Alanyazına bakıldığı zaman çatışma durumlarında yöneticilerin tarafsız şekilde olaylara yaklaştığı (Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011), çatışan taraflarla bir araya gelerek ve onların görüşlerini alarak karşılıklı iletişim yoluyla çözüme ulaşmaya çalıştıkları (Yıldızoğlu, 2013), sorunun kaynağını inceleyerek, informal yolları

kullandıkları (Aslanargun ve Bozkurt, 2012), özel okullarda çatışmaların okulun gelişimini sağlayacak şekilde çözülmeye çalışıldığı (Aydoğan, 1998) bulgularına rastlanmıştır. Diğer taraftan okul yöneticilerinin istenilen davranışları sergilemeyenleri cezalandırma düşüncesinde olmadıkları ve yetkilerini son çare olarak gördükleri bulgularına ulaşılmıştır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Cerit, 2008; Yıldızoğlu, 2013). Bu bağlamda çatışma çözümlerinde sürekli yetkiye başvurarak çözüme ulaşmaya çalışma örgütteki çalışanların motivasyonlarına olumsuz etki etmektedir (Yıldızoğlu, 2013). Ulaşılan bulguların bu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Özel okul yöneticilerinin öğretmenlerin yılsonunda işe devam edip etmeyeceğini belirleme yetkisi nedeniyle devlet okulu yöneticilerine göre zorlayıcı güçlerini daha etkin kullanabildikleri ifade edilmektedir (Titrek ve Zafer, 2009). Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin memurluktan çıkarılması ise 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 125. maddesine göre düzenlenmiştir. Bu madde kapsamında öğretmenlerin işine son verilmesi bazı şartlara bağlanmış, okul müdürüne bu konuda yetki verilmemiştir. Bu açıdan özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumlarını ve motivasyonlarını inceleyen Karaköse ve Kocabaş (2006) özel okulda çalışan öğretmenlerin kendilerini daha gergin hissettikleri, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ise daha rahat hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yavuz (2009) da okul müdürlerine göre öğretmenlerin iş garantilerinin olmasının performanslarını olumsuz olarak etkilediğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bilgiler ışığında özel okulların öğretmen çalıştırma biçiminin yıllık sözleşmelerle yapılması nedeniyle insan kaynaklarını kullanma bakımından daha etkin olduğu görülmektedir.

5.4. İletişim Süreci

Okul müdürlerinin tamamı okulda hem formal hem de informal iletişimin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Formal iletişim kapsamında yazılı iletişim; iletişim yönü olarak yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve yatay iletişimin kullanıldığını belirtmişlerdir. Informal iletişim kapsamında ise sözlü ve sözsüz iletişim tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Örgütlerin amaçlarına yönelik harekete geçmesi iletişim yoluyla gerçekleşir. Örgütte yapılacak çalışmaların nasıl olacağı, kimin ve nasıl yapacağı gibi konular iletişim yoluyla ilgili kişiye aktarılır (Timuroğlu ve Balkaya, 2016). Bu bilgi akışı örgüt içinde farklı kişi ve gruplar arasında farklı yönlerde seyredebilir. Bu açıdan yönetici örgütün amaçlara ulaşmasını kolaylaştırmak amacıyla bilgi alışverişinin sistemli şekilde işlenmesini sağlamalı, bunun için aşağıya doğru iletişimi hızlandırmalı ve yukarıya doğru kabul görücü ortam hazırlamalıdır (Taş, 2002). Bu bağlamda okul yöneticilerinin isteklerinin öğretmenlerce daha fazla benimsenmesi için öğretmenlerin kabul alanlarına uygun mesaj göndermesi gerektiği ifade edilmektedir (Ağdelen ve Ağdelen, 2007).

Alanyazında yapılan araştırmalar yöneticilerin öğretmenlere bilgi verdiği ve onları dinlediği, aynı kademeler arasında bilgi alışverişi sağlandığı, yöneticilerin yazılı ve sözlü iletişim biçimlerini kullandığı bulgularına ulaşılmıştır (Ağdelen ve Ağdelen, 2007; Aydoğan, 2008; Deliceirmak, 2005). Ulaşılan bulgular okullarda iletişim kanallarının açık olduğu ve yatay ve dikey iletişimin kullanıldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır ve bu çalışmanın bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

Okul yöneticisinin dinamik bir okul iklimi oluşturmak için informal ilişkileri ön planda tutması gerekmektedir (Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011). Bu açıdan anaokullarında iletişimin daha çok informal şekilde gerçekleştiği, farklı kademelerdeki çalışanların doğrudan iletişime geçebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin öğretmenlere karşı saygılı olması ve fikirlerini önemsemelerinin okuldaki iletişim iklimini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmektedir (Büte ve Balcı, 2010). Farklı bir çalışmada yöneticiler informal ilişkileri kullandıklarını, kendileriyle iletişim kurulmasının kolay olduğunu belirtmekte, bu yönüyle aşağıdan yukarıya iletişimin desteklendiği ifade edilmektedir (Argon ve Zafer, 2009).

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen bir çalışmada okul yönetiminden bilgileri %65 “birebir görüşme, %26 “toplantı-grup görüşmesi” ve %8 “yazılı” şekilde aldıkları sonucuna ulaşılmış ve informal yönü kuvvetli olan okullarda yüz yüze iletişimin önemli olduğu ifade edilmiştir (Günbayı, 2007). Özel okullarda da sözlü iletişimin yazılı iletişime göre daha sık kullanıldığı bulgusuna rastlanmıştır

(Aydoğan, 1998). Bu anlamda yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemek ve okulda olumlu bir iletişim iklimi oluşturmak için örgüt içi iletişim biçimlerine önem vermeleri gerektiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin hepsi iletişimde teknolojik araçları etkin olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda mesajlaşma uygulamaları (Whatsapp, kısa mesaj vb.), Web siteleri, sosyal medya hesapları, E-posta, telefon uygulamaları gibi araçlardan faydalandıklarını söylemişlerdir.

Bilgi teknolojileri yönetim bilgi sistemleri, karar destek sistemleri ve elektronik mesaj sistemleri yoluyla örgütlerin iletişim sürecini etkilemeye devam etmektedir. Bilişim teknolojileri kişilerarası iletişimin önemini azaltmamakta, iletişimde teknolojinin etkin kullanımının örgütsel etkililiği artıracakı ifade edilmektedir. Bilişim teknolojileri örgütün yönetim süreçleri üzerinde önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Kaya Bensghir, 1996). Okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerini yönetim süreçlerinde kullanımını araştıran (Cantürk, 2016), okul yöneticilerinin okulun tüm üyeleriyle, velilerle ve üst kademeyele iletişimi sağlamada bilişim teknolojilerinin hızından ve güvenilirliğinden faydalandıkları, bu amaçla whatsapp, kısa mesaj, e-mail, sosyal medya vb. araçlar kullandıkları bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bülbül ve Çuhadar'ın (2012) çalışmasında okul yöneticilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikleri takip ettikleri ve okulun paydaşlarıyla iletişim amacıyla bu teknolojik araçlardan faydalandıkları vurgulanmaktadır. Uslu'nun (2013) çalışmasında ise iletişimin okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklerin başında geldiği ancak okul yöneticilerinin iletişimde teknolojiden yeteri kadar yararlanamadığı ifade edilmiştir. Sonuç itibarıyla günümüz şartlarında okul yöneticilerinin okul içi ve okul dışı birçok bilgi kaynağıyla muhatap olduğu, bu nedenle okulun etkililiğini sağlamak ve devam ettirmek için bilgi ve iletişim araçlarından yeterli şekilde faydalanması ve bu konuda liderlik etmesi gerektiği söylenebilir.

Yöneticilerin en çok karşılaştığı iletişim engeli önyargı olarak ifade edilmiştir. Bunun dışında etkin dinlememe, çekinme, saygısızlık ve yanlış anlaşılma gibi iletişim

engelleri ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. 5 okul müdürü (3 özel okul, 2 devlet okulu) ise iletişimde engel yaşamadıklarını söylemişlerdir.

Örgüt içi iletişimi olumsuz yönde etkileyen örgüt içi ve örgüt dışı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler kişisel, fiziksel, teknik, sosyolojik, kültürel, statü kaynaklı, zamansal ve dil engelleri olarak sıralanmaktadır. İletişim engellerini ortaya çıkaran birçok etkenin olması nedeniyle bu engelleri tamamen ortadan kaldırmak mümkün görünmemektedir (Karaçor ve Şahin, 2004). Yapılan çalışmalar incelendiğinde anaokulu müdürleri dedikodu, çalışanlar arası kıskançlık gibi iletişim engelleri yaşadıklarını (Büte ve Balcı, 2010), öğretmenlerin ön yargılı olmaları, olumsuz kişilik özellikleri barındırmaları ve teknolojik yetersizliklerinin iletişim engeli oluşturduğu (Argon ve Zafer, 2009), özel okullarda çalışanların farklı duygu ve düşüncelerinin zaman zaman iletişim engeli oluşturduğu (Aydoğan, 1998) bulgularına ulaşılmıştır. İletişim engelleri yönetim ve çalışanlar arasındaki bağın zayıflamasına ve ortak amaçların kaybolmasına neden olabilir. Bu nedenle yönetici iletişim yeterliğini güçlendirmeli ve iletişim engellerinin farkında olarak örgütsel iletişimin düzeyini yükseltmelidir.

5.5. Etkileme Süreci

Okul müdürlerinin tamamı informal etkileme yollarını kullandıklarını, bu kapsamda çalışanları motive etme, takdir etme, ödül verme, özel günlerini hatırlama, örnek olma ve örnek gösterme, kurum içi etkinlikler düzenleme gibi yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir.

Geleneksel yönetim yaklaşımında ekonomik ödüllerin çalışanların verimini artıracığı, görevini yapmadığı zaman verilecek cezanın çalışanın verimini tekrar yükselteceği görüşü hâkimdir. Fakat zamanla ekonomik ödüllerin yanında psikolojik ödüllerin de çalışanların performansını artırdığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda çalışanlar makine gibi görülmek yerine statü ve sorumluluk sahibi kişiler olarak değerlendirilmek ve takdir edilmek istemektedirler (Taş, 2002). Kamu ve özel sektör yöneticilerinin görüşlerine göre ödüllendirilen bir davranışın tekrarlanma olasılığı yüksektir ve başarı duygusu önemli motivasyon araçlarından birisidir (Şahin, 2004). Bu açıdan okul yöneticisinin katı bir denetim sistemi uygulamak yerine farklı etkileme

yolları kullanması birçok durumda daha etkili olacaktır. Bu bağlamda takdir edilmek ve hatırlanmak çalışanlara verilen emeğin görüldüğünü hissettirmekte ve motivasyonlarına olumlu etmektedir (Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011; Özgan ve Aslan, 2008).

Yapılan çalışmalar yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları konusuna ışık tutmaktadır. Okul yöneticilerinin daha çok ödül gücünü kullanırken zorlayıcı ve yasal gücü az kullandıkları ve görevlerini yerine getiren öğretmenlere teşekkür ettikleri (Diş ve Ayık, 2016; Ebabil, 2015), yöneticilerin yetkilerinden çok sosyal ve psikolojik etkileme davranışlarını kullandıkları (Deliceirmak, 2005; Ebabil, 2015; Özbaş ve Akbaşlı, 2013), özel okul yöneticilerinin de yetkilerini az, iletişim kurma ve motive etme gibi etkileme davranışlarını çok kullandıkları (Argon ve Kaya, 2016; Aydoğan, 1998) bulguları bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan işin takdir edilmesi öğretmenlerin motivasyonlarını artırmalarına, diğer öğretmenlere örnek teşkil etmelerine, görevlerini daha istekli yapmalarına ve okulda olumlu bir iklim oluşturmalarına yardımcı olabilir (Diş ve Ayık, 2016). Ancak okul yöneticileri etkileme süreci açısından maddi ödül, kıdem artırma gibi farklı güdüleme metodları açısından yetkilerinin az olduğunu vurgulamaktadırlar (Karagöz, 2006). Bu noktada okul yöneticilerinin etkileme sürecinin amacına ulaşması açısından çalışanların motivasyonlarını artırıcı faaliyetler düzenlemesine liderlik etmesi önemli görülmektedir.

Bazı çalışmalarda yöneticilerin teşvik ve takdir etme davranışlarının az olduğu, okul yöneticilerinin motive etme aracı olarak ödüllendirmeyi az kullandığı ve öğretmenlere model oluşturamadığı bulgularına rastlanmıştır (Aydoğan, 2008; Özgan ve Aslan, 2008; Yakut, 2006; Yılmaz, 2007). Diğer taraftan Bakan ve Büyükbeşe'nin (2010) çalışmasında kullanılan güç kaynaklarının kamu ve özel sektör eğitim kurumlarında farklılaştığı görülmektedir. Kamu yöneticileri en çok yasal güç kaynaklarını kullanırken, en az ödül güçlerini kullanmaktadır. Özel sektör yöneticileri ise uzmanlık güçlerini ilk sırada kullanırken en az zorlayıcı güç kaynaklarına başvurmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkması devlet okulu müdürlerinin resmi ödül

güçlerinin sınırlı olmasından kaynaklanabileceği gibi, okul yöneticisinin benimsemiş olduğu yönetim tarzından da kaynaklanabileceği düşünülebilir.

3 özel okul, 14 devlet okulu olmak üzere toplamda 17 okul müdürü öncelikle informal etkileme yollarını kullanmakla beraber formal etkileme yollarını da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda yetkiden kaynaklı güçlerine dayanarak ödül ve ceza yollarına başvurduklarını söylemişlerdir.

Okul yöneticilerine verilen yetkinin çok sık kullanılması ve otoriter tutum gösterilmesi yönetici ve çalışanlar arasında korku temelli bir ilişki oluşmasına neden olabilir (Diş ve Ayık, 2016). Ancak çalışanların müşterek bir amaç gayesiyle birleştirilmesi noktasında yetkinin kullanılması belli koşullar altında okul yöneticilerinin işlerini kolaylaştırabilir. Fakat ceza yöntemleri okullarda değer verilen bir yöntem olarak görülmemektedir (Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011; Yakut, 2006). Araştırma sonuçları çalışanların yasal ve zorlayıcı güçten daha çok uzmanlık ve karizmatik güçten daha çok etkilendiklerini ortaya koymaktadır (Özmantar ve Sincar, 2017).

Okul müdürlerinin çoğunluğu eğitim ve öğretime katkısı olmaması nedeniyle disiplin cezalarına başvurmadıklarını ancak bazı okul müdürleri cezaların öğretmen performansında faydalı olabileceğini, bazen sözlü olarak bazen de sert uyarılar yaptıklarını ifade etmektedirler (Yavuz, 2009). Farklı çalışmalarda okul yöneticilerinin öğretmen davranışlarını yönlendirmede etkiden önce yetkilerini kullandıkları (Ağdelen ve Ağdelen, 2007), verilen işler yapılmadığında sonuçlarının ne olacağını öğretmenlere hatırlatıldığı bulgularına ulaşılmıştır (Özgan ve Aslan, 2008). Özel okul yöneticileri de yetkinin orta düzeyde kullanıldığını belirtmişlerdir (Aydoğan, 1998). Bu çalışmada okul müdürlerinin yarıya yakınının formal etkileme yollarını kullandıkları bulgusunun alanyazında yapılan çalışma bulgularıyla büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Okul müdürlerinin tümü yetki paylaşımı gerçekleştirdiklerini, müdür yardımcıları başta olmak üzere kurul - komisyonlar ve öğretmenlere yetki paylaşımı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı okul müdürleri sorumluluğun

kendilerinde olduğunu belirterek okulun genelini ilgilendiren konularda öğretmenlere yetki vermek istemediklerini söylemişlerdir.

Yetki devri üst makamların sahip olduğu karar alma ve uygulama yetkisinin astlara devredilmesi olarak tanımlanmaktadır. Özellikle son yıllarda yöneticilerin yapması gerekli olan faaliyetlerin artması ve çeşitlenmesi sonucu yetki devri gündeme gelmiştir. Yetki devrinin astların motive olması ve üst makamların uygulamalarını öğrenebilmesi, kararların hızlı alınması ve daha fazla kabullenilmesi gibi faydaları bulunmaktadır. Ancak aşırı merkeziyetçi yapılar ve üst makamların yetki devrinden kaçınmaları nedeniyle yetki devrinin işlevlerinden yeterince fayda sağlanamamaktadır. Ayrıca yetki devri yapıldığında sorumluluk sadece yetki devredilende değil, yetkisini devreden için de devam etmektedir (Derdiman ve Uysal, 2014).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin yetki devri algılarının ortalamanın üstünde bulunduğu (Koçak, Turan ve Aydoğdu, 2012), ilköğretim okulu müdürlerinin yetki devrini gerçekleştirme davranışlarının orta düzeyde olduğu (Yakut, 2006), özel okullarda kişi veya gruplara yetki verildiği (Aydoğan, 1998) bulguları bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ortaç'ın (2003) yaptığı çalışmada müdür yardımcıları öğrenci işlerinde kendilerini yetkili görürken personel işleri, eğitim işleri, okul işletmesi gibi alanlarda yöneticilerin yetkilerini paylaşmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin sorumlulukların kendilerinde olduğu düşüncesiyle yetki paylaşımından yana olmadıkları (Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011; Uslu, 2013) bulgusu bu çalışmanın bulgularına ters düşmektedir. Bunun nedeni okul yöneticilerinin astlarına duyduğu güvensizlik ya da benimsediği yönetim anlayışından kaynaklanabilir.

5.6. Eşgüdümleme Süreci

21 okul müdürü eşgüdüm sağlanması için toplantı yaptıklarını ifade etmiştir. Bu kapsamda müdür yardımcıları, zümre başkanları, öğretmenler ve velilerle toplantılar yapılmaktadır. Bu toplantılar periyodik olabildiği gibi spontane şekilde de gelişebilmektedir. Bu toplantılarla karara katılımın sağlanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir.

Okul yöneticileri eşgüdümleme süreci ile okulda bulunan insan ve madde kaynaklarını bir bütün halinde okulun amaçlarına doğru uyumlu kılmaya çalışır. Eşgüdümlemeyen işler istenen potansiyelin ortaya çıkmasını engeller (Başaran ve Çınkır, 2013). Bu açıdan okulda gerçekleştirilecek toplantılar eşgüdümün sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Büte ve Balcı'nın (2010) araştırmasında eğitim ve öğretimle ilgili her konuda zümre toplantıları yapılırken, okulun bütünü ilgilendiren konularda ise öğretmenler kurulu toplantıları ile eşgüdüm sağlanmaya çalışıldığı, velilerle eşgüdüm için veli toplantıları yapıldığı bulgusuna rastlanmıştır. Bu konuyla ilgili benzer çalışmalarda okul yöneticilerinin okul paydaşlarıyla periyodik olarak toplantılar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Şahin, 2013; Yakut, 2006). Ulaşılan bulgular bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinin yapılan toplantıların amacına ulaşması için toplantı yönetimini etkili şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Bütün okul müdürleri iletişimi artırıcı ve paydaşları bir araya getirici etkinliklerle eşgüdümü sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda paydaşlarla ortak aktiviteler düzenleme (kermes, gezi, yemek vb.), velilere yönelik ziyaretler ve rehberlik faaliyetleri yapma, sınıf temsilcileriyle (sınıf anneleri) ile görüşme, Sms ve sosyal medya kullanma gibi tekniklerle eşgüdüm gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Okullarda eşgüdüm resmi toplantılar dışında farklı iletişim ve etkinliklerle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin sorunların çözümüne yönelik birlikte yaptığı resmi olmayan çalışmalar ya da okul-veli koordinasyonunu sağlamak için yapılan yüz yüze görüşmeler buna örnek gösterilebilir. Ancak velilerin eşgüdüme yanaşmamaları bu süreçte sorun oluşturabilmektedir (Büte ve Balcı, 2010). Bu kapsamda okul yöneticilerinin iletişimin artırılmasına dönük okul paydaşlarının bir araya gelebileceği ortamlar oluşturması eşgüdüm sağlanması açısından önemli görülmektedir.

Yönetici görüşlerine göre okul ve aile arasındaki temel iletişim veli toplantıları ile ya da kermes, özel günlerde yapılan etkinliklerle sağlanmakta ve ailelerin bu etkinliklere gönüllü olarak katılım sağladıkları ifade edilmektedir (Erdoğan ve

Demirkasımoğlu, 2010). Okul m¼d¼rleri velinin durumunu anlayabilmek için ev ziyareti yaptıkları, ev ziyaretlerinin velide değerli olduğunu hissetmesini sağladığını vurgulamışlardır. Ayrıca velilere memnuniyet anketi d¼zenlediklerini, her t¼rl¼ öneri ve Őikâyeti önemsediklerini vurgulamışlardır (Başar, Akan ve ankaya, 2014). Ulaşılan bulgular bu çalışmanın bulgularıyla uyumluluk g¼stermektedir.

Milli ve manevi değerler, ahlaki değerler, saygı, adalet, g¼rev bilinci ve Atat¼rk ilkeleri en çok paylaşılan değerler olarak ¼ne çıkmaktadır. Bunların dışında bazı okul m¼d¼rleri ¼ğretmen ve ¼ęrencinin mutlu olmasını ortak değer kabul etme y¼n¼nde g¼r¼ř bildirmiştir.

Okul k¼lt¼r¼n¼n bir parçası olan değerler pusula g¼revi g¼rerek ¼rg¼tteki bireylere yol g¼sterici bir işlev g¼r¼r. Değerlerden yoksun olan bir ¼rg¼t¼n varlığını devam ettirmesi olası g¼r¼nmemektedir. Değerler bireyleri harekete geçiren veya davranışlarını sonlandıran bir ¼zellięe sahiptir. Y¼neticilerin değerleri ¼rg¼t yaşamıyla birleştirmesi ¼ğretmenlerin verimliliklerini artırmada ¼nemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan okul y¼neticilerinin okul k¼lt¼r¼n¼n oluşturulmasını sağlaması ve y¼netim s¼relerinde değerlere uygun davranışlar sergilemesi okulda eřg¼d¼m¼n oluşmasına katkı sağlayacaktır (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012). Ortak değer ve inançlar çevresinde bir araya gelmek ¼rg¼t çalışanları arasında ekip ruhunun gelişmesini sağlayarak ¼rg¼tsel amaçlara ulaşmada eřg¼d¼m¼ kolaylaştırmaktadır (Taş, 2002). Bu sebeple değerler ve k¼lt¼r ¼geleri y¼netime katılmalı, okul y¼neticileri bireysel ve ¼rg¼tsel değerler ¼zerinde durmalıdır. ¼nk¼ değerler y¼neticilerin ve çalışanların davranışlarına y¼n veren başat fakt¼rlerden birisidir (Yılmaz, 2007).

Resmi ve ¼zel okullar ve bu okullarda g¼rev yapan ¼ğretmenlerin sahip olduğu değerleri karşılaştıran Taşdan'ın (2010) alışmasında resmi okullardaki ¼ğretmenlerin en çok adalet, d¼r¼stl¼k ve alışkanlık; okul açısından ise en çok başarı, alışkanlık ve d¼r¼stl¼k değerlerine ¼nem verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. ¼zel okullarda ¼ğretmenlerin en çok d¼r¼stl¼k, adalet ve g¼ven; okulda ise kalite, başarı ve alışkanlık değerlerine ¼nem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada resmi ve ¼zel okullarda ¼ğretmenler ve okul arasındaki en d¼ř¼k uyum sağlanan değer ise "adalet" olarak tespit edilmiştir. İlk¼ğretim okulu y¼netici ve ¼ğretmenlerinin

görüşlerini inceleyen Yılmaz'ın (2007) araştırmasında, okul yöneticilerinin en çok saygı, sadakat, eşitlik değerlerine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Altıncı ve Yılmaz'ın (2011) çalışmasında okullarda en çok saygı, Atatürk ilke ve inkılapları, öğrenci merkezli eğitim, objektiflik, adalet ve güven değerlerine yer verildiği saptanmıştır. Okul yöneticilerinin eğitimin amaçlarına ilişkin görüşlerini inceleyen Küçük ve Polat (2013), okul yöneticilerinin “vatan, millet sevgisi kazanmış birey yetiştirme” ve “istendik davranışların kazandırılması” amaçlarını benimsedikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular bu çalışmanın bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

5.7. Değerlendirme Süreci

Anaokulu ve ilkokullarda öğrencilerin akademik başarısından ziyade temel becerilerinin kazandırılmaya ve ölçülmeye çalışıldığı; ortaokullarda ise akademik başarının ön planda olduğu belirtilmiştir. Akademik başarıyı ölçmek için deneme sınavları yapıldığı veya öğretmenler kurulunda istatistiksel açıdan değerlendirildiği ifade edilmiştir. Özel okul müdürlerinin tamamı öğrencilerin akademik başarısının önemli olduğunu ve takip edildiğini söylemişlerdir.

Eğitim süreci açısından değerlendirme öğrencilerin öğrenme düzeylerini saptamak veya öğrenme eksikliklerini belirleyerek bu eksikliği giderme amacıyla yapılan uygulamalardır (Özdemir, 2009). Bu açıdan değerlendirme işleminin ardından ortaya çıkan sonuçlar sistem için bir “girdi” işlevi görmektedir (Baykul, 1992). Öğrenci başarısı uygulamadaki programın öğrencilerin gelişimine ve öğretmenlerin uygulamadaki performansıyla yakından ilgilidir. Bu nedenle öğrenci başarısı aslında yönetici, öğretmen başarısı anlamına da gelmektedir. Ancak bu öğrenci başarısızlığının sebepleri sınıfların kalabalık olması, araç-gereç yetersizliği gibi okulu içi etkenlerden olabileceği gibi, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve ailenin benimsediği değerlerle okulda öğretilmeye çalışılan değerlerin çatışması gibi okul dışı etkenlerden de kaynaklanabilmektedir (Başaran ve Çınkır, 2013).

Okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde rehberlik ederek öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmalı ve faaliyetlerle ilgili dönütler alarak öğretimi geliştirmelidir. Nitekim ilkokul

müdürleri öğretimin düzenli olarak denetlenmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Gülbahar, 2013). Ancak okullarda öğretim etkinlikleriyle beraber ders dışı etkinliklerin çocukların gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı, bu nedenle ders dışı etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin okul yöneticisinin sorumluluğunda olduğu belirtilmektedir (Demirtaş, 2005).

Türk eğitim sisteminde okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin değerlendirilmeleri Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre yürütülmektedir. Bu yönetmeliğe göre öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde öğretim programında belirtilen kazanımlar temel alınmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında gelişim raporları kullanılmaktadır. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin başarısının ölçülmesinde gelişim düzeylerinin ve ders etkinliklerine katılım dikkate alınacağı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin değerlendirilmelerinde sınavlar ve ders etkinliklerine katılım puanlarının etkili olacağı, ortaokullarda ise sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınacak puanlara göre değerlendirme yapılacağı belirtilmiştir. Aynı yönetmeliğe göre öğrenci davranışları ilkokullarda sınıf öğretmeni, ortaokullarda ise şube rehber öğretmeni tarafından “geliştirilmeli”, “iyi” ve “çok iyi” şeklinde değerlendirilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında her dönem sonu gelişim raporu hazırlanarak e-okul sistemine işlenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Sonuç itibarıyla katılımcı okul yöneticilerinin bu yönetmelik doğrultusunda hareket ettiği ve değerlendirme işlemlerinde bunu esas aldıkları söylenebilir. Nitekim alanyazında yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin ilkokul öğrencilerinin sosyal becerilerini ölçmeye çalıştıkları (Çubukçu ve Gültekin, 2006; İnci ve Deniz, 2015; Samancı ve Diş, 2014) bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca okul müdürlerinin okulun eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye ve akademik başarıya önem verdikleri (Sezer, 2016), öğrenci gelişimini izledikleri, öğretim sürecini değerlendirdikleri ve akademik başarıyı artırmaya çalıştıkları (Şahin, 2013), okulun sosyal ve akademik başarısının izlendiği (Balkar, 2009) bulguları bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ortaokul kademesinde akademik başarının ön plana çıkması liselere giriş sınavında başarı elde etme isteği nedeniyle olabilir.

Görüşleri alınan bütün okul müdürleri öğretmen değerlendirmesi yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda çoğunlukla ders denetimleri yaptıklarını, bunun dışında genel öğretmen başarısını değerlendirdiklerini, zümre öğretmenlerin birbirlerini değerlendirdiklerini, aday öğretmen değerlendirmesi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen değerlendirmesinin amacını öğretmen verimliliğini artırmak olduğunu, bu anlamda öğretmenlere olumlu-olumsuz dönütler verdiklerini söylemişlerdir. Özel okullar açısından ise öğretmen değerlendirmesinin amacının öğretmenin kurumda çalışmaya devam edip etmeyeceğinin belirlenmesi olduğu ifade edilmiştir. Devlet okullarında ise bazı okul müdürleri değerlendirme sonucunda öğretmene ödül verilmesinin teklif edildiğini belirtmişlerdir.

Son yıllarda okul yöneticilerinin öğretim lideri olmaları yönündeki beklentiler, öğretmen denetiminin mesleki gelişim süreci olarak görülmesi, denetimin okuldaki eğitim ve öğretimi geliştirici rolünün daha iyi anlaşılması, öğretmenleri daha yakından tanıma fırsatı bulması gibi nedenler okul yöneticilerinin denetim görevlerini daha önemli hale getirmektedir (Yılmaz, 2009). Nitekim okul yöneticileri de okulun amaçları doğrultusunda programların etkili şekilde uygulanması, eğitim-öğretim çalışmalarının planlanan şekilde gerçekleşmesi, öğretmenlerin çalışma disiplininin sağlanması açısından denetimi gerekli görmektedirler (Kurt, 2009). Bu bağlamda öğrenme ve öğretme etkinliklerinin istenen şekilde sonuçlanmasını sağlamada öğretimsel denetim, kliniksel denetim, gelişimsel denetim gibi farklı çağdaş denetim yaklaşımlarının kullanılması önemli görülmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011).

Alanyazında öğretmen denetimi ile ilgili yapılan çalışmalarda okul yöneticilerinin denetim şeklinin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmen algılarını inceleyen bazı çalışmalarda kontrol odaklı denetim yapıldığı ve öğretmen performansının izlendiği (Balkar, 2009), okul yöneticilerinin “kontrol eden kişi” metaforuyla tanımlandığı (Cerit, 2008), sürekli ve yakından denetim anlayışıyla hareket ettiği (Aydoğan, 1998), değerlendirme sürecinin sonunda gerekli düzeltmeleri yapmadığı (Ağdelen ve Ağdelen, 2007) bulgularına rastlanmıştır. Ancak kontrol amacına yönelik denetim biçiminin geliştirici rolünden uzaklaşarak öğretmeni kendini savunma durumuna yöneltebileceği ifade edilmektedir (Memduhoğlu ve Zengin,

2011). Bu bağlamda okul yöneticilerinin denetim faaliyetlerinde bürokratik davranışlar sergilemekten uzaklaşarak değerlendirmeyi öğretmenlerle birlikte yapması ve öğretmene yeterli bilgilendirme yapması yönetici ve öğretmen iletişimi ve okulda olumlu bir iklimin oluşması açısından önemli görülmektedir (Çalık ve Şehitoğlu, 2006).

Ebabil'in (2015) çalışmasında yöneticilerin denetim ve değerlendirme sonuçlarını yapıcı ve geliştirici şekilde öğretmene bildirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Çalık ve Şehitoğlu'nun (2006) çalışmasında ise denetimin sorunları gidermek ve başarıyı yükseltme amacıyla yapılmasının olumlu bir denetim ve değerlendirme olduğu bildirilmektedir. Fırıncioğulları Bige'nin (2014) çalışmasında da öğretmenlerin denetiminden beklentilerinin rehberlik, olumlu-olumsuz dönüt almak, başarının takdir edilmesi ve ödül almak olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Argon ve Kaya'nın (2016) çalışmasında özel okullarda çalışan öğretmenlerin performanslarının ölçüldüğü ve bu ölçümün çalışmaya devam edip etmeme noktasında belirleyici olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Sonuç itibarıyla öğretmenlerin mesleki faaliyetleriyle ilgili takdir edilmesi ve geribildirim verilmesi öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve diğer öğretmenlere örnek teşkil etmeleri açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Denetim uygulamalarının öğretmenlerle işbirliği içerisinde yürütülmesi gelişimsel bir etki sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Okul müdürlerinin tamamı okul yönetimi olarak kendilerini değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda anketler yoluyla öğrenci, veli ve öğretmen memnuniyetini ölçmeye çalıştıklarını, öz değerlendirme yaptıklarını ve kendilerini başarılı okullarla kıyasladıklarını söylemişlerdir. Bu değerlendirmenin amacının kurumu ve dolayısıyla eğitimi-öğretimi geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir.

Örgütlerin kuruluş amaçlarına hizmet edip etmediğinin belirlenmesi görevi örgütü amaçları doğrultusunda etkili şekilde çalıştırma sorumluluğuna sahip olan örgüt yönetimine aittir. Bu bağlamda değerlendirme süreci örgütün faaliyetlerinin amaçlarla uyumluluğunun tespiti açısından hayati bir gerekliliktir. Okullar da eğitim-öğretim uygulamalarının istenen düzeyde olup olmadığının belirlenmesi için değerlendirme

faaliyetleri yürütmektedir (Oğuz, Yılmaz ve Taşdan, 2007). Bu açıdan okul yönetiminin etkili bir denetim süreci yürütmesi öğrenci öğrenmesi ve öğretmen gelişimi ile yakından ilişkili görülmektedir (Özmen ve Batmaz, 2006). Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında okul müdürlerinin işlerin düzenli yürütmesi için denetim faaliyetlerine önem verdikleri ve okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve okulun bir bütün olarak değerlendirilmesinde okulun paydaşlarının görüşlerine başvurdukları ancak bunlardan gelen dönütlerden istenildiği kadar faydalanamadıkları belirtilmektedir (Yavuz, 2009). Bu durum okul yöneticilerinin daha çok yönetsel işlerle meşgul olduğu, eğitim-öğretimin geliştirilmesine yönelik denetim ve değerlendirme faaliyetlerini ihmal ettiği şeklinde açıklanabilir (Yılmaz, 2009).

Sezer (2016), okul yöneticilerinin eğitimin hedeflerine ulaşmaya çalıştıkları ve okul paydaşlarının memnuniyetlerini önemsedikleri, Demirtaş ve Küçük (2014) okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesinde öğrencilerin akademik ve eğitsel yönden gelişimlerinin ölçüt olarak yararlanılması gerektiği, Oğuz (2006) okul yöneticilerinin değerlendirilmesinde eğitim-öğretim için elverişli ortam oluşturma ve öğretmen ve velilerle iletişim kurabilme davranışının ölçütler arasında olması gerektiği, Demirtaş (2005) okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesinde görev tanımlarında yer alan sorumlulukların ölçüt olması gerektiği bulguları bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Büte ve Balcı (2010) da okulların başarılı olma ölçütünün öğretmen, veli ve öğrenci memnuniyeti, çocukların okulu sevmesi ve öğrenci kayıtlarında talebin çok olması şeklinde belirtmişlerdir. Aynı çalışmada okulların kendi performanslarını öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu gibi kurum içi kurullarda değerlendirdikleri bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan çalışmaya ilişkin ortaya çıkan sonuçlar verilmiş ve araştırmacı ve uygulayıcılar için bazı öneriler getirilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Karar Sürecine İlişkin Sonuçlar

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre kararlar büyük ölçüde mevzuat (yasa, yönetmelik ve genelgeler) çerçevesinde şekillenmektedir. Ancak mevzuat kimi zaman sınırlayıcı olarak görülmektedir. Bunun dışında karar sürecinde okul yönetimi (müdür ve müdür yardımcıları) ile üst yönetim (ilçe ve il milli eğitim müdürlükleri) etkili olmaktadır. Özel okul yöneticilerine göre de mevzuat karar sürecinde belirleyici olmakta, okul yönetiminin bağlı olduğu yönetim kurulu karar sürecini etkilemektedir.

Kararlara öğretmen, veli ve öğrenciler katılım göstermektedir. Öğretmenlerin katılımı kurul, komisyonlar, birebir görüşmelerle olurken, veli ve öğrenci katılımı orta düzeyde ve genellikle okul aile birliği toplantıları, veli toplantıları, anketler ve birebir görüşmeler şeklinde gerçekleşmektedir. Özel okullar açısından da benzer süreçlerin yaşandığı görülmektedir.

Öğretmenler kendi dersleri ve uzmanlık alanlarıyla ilgili özerk olarak hareket edebilmekte, ancak resmi durumlar nedeniyle okul yöneticilerinden onay alınması gerektiği belirtilmektedir. Özel okullar açısından da benzer süreçlerin yaşandığı görülmektedir.

Karar sürecini maliyet, velilerin beklentileri, öğretmenlerin isteksiz davranması, velilerin eğitim düzeyi ve maddi durumu, ikili eğitim gibi durumlar sınırlayıcı görülmektedir. Özel okullar açısından da mevzuat, maliyet ve velilerin beklentileri karar sürecini sınırlamaktadır.

6.1.2. Planlama Sürecine İlişkin Sonuçlar

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre planlama sürecinde öğrenci merkezli bir süreç izlenmektedir. Anaokulu ve ilkokullarda akademik başarıdan ziyade öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, ortaokulda ise akademik başarı odaklı planlama yapılmaktadır. Özel okullar açısından akademik başarı daha ön planda görülmektedir.

Planlama sürecinde bazı okul müdürleri maliyeti sınırlayıcı görmektedir. Maliyet sorununu çözmek için okul aile birliklerine, veli bağışlarına, yerel yönetimlerle işbirliğine, kermes vb. organizasyonlara başvurmaktadırlar. Ekonomik düzeyi düşük olan velilerin yeterli maddi destek vermediği ifade edilmektedir. Özel okullar açısından planlamada maliyet önemli görülmekte, gelir-gider dengesini korumaya çalışmaktadırlar.

Devlet okullarında ve özel okullarda hem kısa hem de uzun vadeli planlamalar yapılmaktadır. Ancak bu planların süresi hakkında farklı görüşler bulunmakla birlikte devlet okulu müdürlerinin görevlendirme sürelerinin 4 yıl olması nedeniyle daha uzun planlama yapamamaktadırlar. Kısa vadeli planların tercih edilmesindeki sebepler; sonucun çabuk görünmesi, okullardaki öğretmen sirkülasyonu ve uygulama kolaylığı olarak sıralanmaktadır. Uzun vadeli planlamalar ise kurumun geleceğini daha net görebilmesi yönüyle tercih edilirken, öğretmenlerde motivasyon kaybı ve plandan uzaklaşabilme ihtimali uzun vadeli planların dezavantajı olarak görülmektedir.

Planlama sürecinin takibini büyük ölçüde okul yönetimi sürdürmektedir. Okul yönetimi planları takip etme noktasında çalışma takvimi ve kontrol çizelgesi hazırlamakta ve periyodik toplantılarla süreci takip etmektedir. Bunun yanı sıra farklı komisyonlar veya ekiplerle öğretmenler de sürece dâhil etmektedir. Planların uygulanma sürecinin takip edilmesi açısından özel okullar devlet okulları ile benzerlik göstermekle beraber, özel okullarda yönetim kurulu da bu süreçte etkili olmaktadır.

6.1.3. Örgütlenme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre okullardaki kişi ve grupların hangi görevi yapacaklarının belirlenmesinde mevzuat temel alınmaktadır. Devlet okullarında ve özel okullarda benzer süreçlerin yaşandığı görülmektedir.

Mevzuatın kesin olarak belirlediği alanlar dışında görev dağılımı yaparken kişilerin yetenekleri ve tecrübesi ön plana çıkmaktadır. Özel okullar açısından işe alım sürecinde iş tanımına uygun kişiler seçilmekte ve belirli kriterler kullanılmaktadır. Görev dağılımı yaparken kişinin sahip olduğu yeterlikler göz önünde bulundurulmaktadır.

Temel eğitim kurumlarında yaşanan çatışmaların çözümlerinde öncelikle iletişim yolu kullanılmakta, iletişim yoluyla çözülemeyen çatışmalar yasal süreçlerle çözülmeye çalışılmaktadır. Özel okullar çatışma durumlarını daha az yaşamakla beraber, öncelikle iletişim yoluyla çözmeye çalışmakta, çözülemeyen durumlarda kişinin işine son vermektedirler.

6.1.4. İletişim Sürecine İlişkin Sonuçlar

Devlet ve özel temel eğitim kurumlarında hem formal hem de informal iletişim kullanılmaktadır. Formal iletişim kapsamında yazılı iletişim, iletişim yönü olarak yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve yatay iletişim gerçekleşmektedir. İnfomal iletişim kapsamında sözlü ve sözsüz iletişim teknikleri kullanılmaktadır.

Okul yöneticilerinin tamamı iletişimde teknolojik araçları etkin olarak kullanılmaktadır. Bu kapsamda mesajlaşma uygulamaları (Whatsapp, kısa mesaj vb.), Web siteleri, sosyal medya hesapları, E-posta, telefon uygulamaları gibi araçlardan yararlanmaktadır.

Okullarda en çok önyargı, etkin dinlememe, çekinme, saygısızlık ve yanlış anlama gibi iletişim engelleri yaşanmaktadır. Ancak 5 okul (2 devlet, 3 özel) yöneticisi iletişimde engel yaşamadıklarını ifade etmiştir.

6.1.5. Etkileme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Temel eğitim kurumları yöneticilerinin tamamı informal etkileme yollarına başvurumaktadırlar. Bu kapsamda çalışanları motive etme, takdir etme, ödül verme, özel günlerini hatırlama, örnek olma ve örnek gösterme, kurum içi etkinlikler düzenleme gibi yöntemler kullanmaktadırlar.

Okul yöneticileri informal etkileme yollarının yanında formal etkileme yollarını da kullanmaktadırlar. Bu kapsamda yetkiden güçlerine dayanarak ödül ve ceza yollarına başvurumaktadırlar.

Okul müdürleri, müdür yardımcıları başta olmak üzere kurul - komisyonlar ve öğretmenlere yetki paylaşımı yapmaktadırlar. Bununla birlikte bazı okul müdürleri sorumluluğun kendilerinde olduğunu belirterek okulun genelini ilgilendiren konularda öğretmenlere yetki vermek istemediklerini söylemişlerdir.

6.1.6. Eşgüdümleme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Temel eğitim kurumları yöneticileri eşgüdüm sağlamak için toplantı yapmaktadırlar. Bu kapsamda başta müdür yardımcıları, zümre başkanları, öğretmenler ve velilerle toplantılar yapılmaktadır. Bu toplantılar periyodik olabildiği gibi spontane şekilde de gelişebilmektedir. Bu toplantılarla karara katılım sağlanmaya çalışılmaktadır.

Okul yöneticilerinin tamamı iletişimi artırıcı ve paydaşları bir araya getirici etkinliklerle eşgüdümü sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu kapsamda paydaşlarla ortak aktiviteler düzenleme (kermes, gezi, yemek vb.), velilere yönelik ziyaretler ve rehberlik faaliyetleri yapma, sınıf temsilcileriyle (sınıf anneleri) ile görüşme, sms ve sosyal medya kullanma gibi tekniklerle eşgüdüm gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Temel eğitim kurumlarında milli ve manevi değerler, ahlaki değerler, saygı, adalet, görev bilinci ve Atatürk ilkeleri en çok paylaşılan değerler olarak öne çıkmaktadır. Bunların dışında bazı okul müdürleri öğretmen ve öğrencinin mutlu olmasını ortak değer kabul etme yönünde görüş bildirmişlerdir.

6.1.7. Değerlendirme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Anaokulu ve ilkokullarda öğrencilerin akademik başarısından ziyade temel beceriler kazandırılmaya ve ölçülmeye çalışılmakta; ortaokullarda ise akademik başarı ön planda görülmektedir. Akademik başarıyı ölçmek için deneme sınavları yapılmakta veya öğretmenler kurulunda istatistiksel açıdan değerlendirilmektedir. Özel okullar açısından öğrencilerin akademik başarısı önemli görülmekte ve takip edilmektedir.

Okullarda öğretmen değerlendirmesi kapsamında ders denetimi, genel öğretmen başarısını değerlendirme, zümre öğretmenlerin birbirlerini değerlendirmesi ve aday öğretmen değerlendirme işlemleri yapılmaktadır. Öğretmen değerlendirmesinin amacı öğretmenlerin verimini artırmaktır, bunun için öğretmenlere olumlu ve olumsuz dönütler verilmektedir. Devlet okullarında bazı okul yöneticileri değerlendirme sonucunda öğretmene ödül verilmesini teklif etmektedir. Özel okullar açısından öğretmen değerlendirme öğretmenin kurumda çalışmaya devam edip etmeyeceğini belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Okul yönetiminin değerlendirilmesi kapsamında anketler yoluyla öğrenci, veli ve öğretmen memnuniyeti ölçülmeye çalışılmakta, öz değerlendirme ve başarılı okullarla kıyaslama yapılmaktadır. Bu değerlendirme kurumu ve dolayısıyla eğitimi-öğretimi geliştirmek amacıyla yapılmaktadır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Karar Sürecine İlişkin Öneriler

Okul yöneticileri sadece mevzuat eksenli bir yönetim yerine, mevzuatın yanında okul içi ve okul dışı etkenleri gözeterek karar sürecini işletmelidir. Okul yöneticileri karar sürecinde karardan etkileneceklerin katılımını sağlamaya çalışmalıdır. Bu çerçevede okuldaki kurul ve komisyonların daha etkin çalışması sağlanmalıdır. Okulların yaşadığı maddi problemler için merkezi bütçeden kaynak ayrılmalı, yerel yönetimlerden daha fazla destek sağlamaya yönelik yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Velilerin okula maddi ve manevi desteğinin artması için veliye yönelik bilinçlendirme faaliyetleri ve

eğitim programları dzenlenmelidir. Öğretmenlere kendi mesleki faaliyetleriyle ilgili gerekli esneklik ortamı sağlanması noktasında gerekli yasal zemin oluşturulmalıdır. Okullara sorumluluklarını karşılayabilecekleri oranda yetki verilmelidir.

2. Planlama Sürecine İlişkin Öneriler

Öğrencilerin sosyal, kültürel, sportif ve akademik gelişmelerinin nitelikli hale getirilmesi amacıyla öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu vb. toplantılarda ileriye yönelik çalışmalar planlanabilir. Planlama faaliyetlerinin bütçe ve zaman sorunu yaşamaması için gerçekçi maliyet-zaman standartları oluşturulmalıdır. Stratejik planların etkin ve verimli şekilde hazırlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması için okul yöneticilerine yönelik hizmet içi programlar hazırlanabileceği gibi dışarıdan uzman desteği de sağlanabilir. Yöneticiliğin görevlendirme şeklinde yapılması uzun vadeli planların dezavantajı olduğu için okullarda yöneticilik kadrosu oluşturulmalıdır. İşlerin planlanması ve takip edilmesinde öğretmenlerin ve kurul-komisyonların katılımı işlevsel hale getirilmelidir. Planlama sürecinin etkililiği açısından yeterli ölçütler oluşturulmalı ve düzenli olarak yapılan toplantılarla bu süreç değerlendirilmelidir.

3. Örgütlenme Sürecine İlişkin Öneriler

Okul yöneticileri insan kaynakları yönetimi konusunda hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır. Görev dağılımlarında gönüllülük gözetilmelidir. Çatışma durumlarına uygun çatışma çözümleri getirilmelidir. Çatışma çözüm sürecinde nesnel davranılmalı, tarafların kazançlı çıkacağı şekilde çözüme kavuşturulmalıdır. Bu nedenle yöneticiler çatışma yönetimi konusunda eğitim almaya teşvik edilmelidir.

4. İletişim Sürecine İlişkin Öneriler

Okul yöneticilerinin etkili iletişim kurma, teknolojik iletişim araçlarını kullanma ve iletişim engelleri konularındaki yeterliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

5. Etkileme Sürecine İlişkin Öneriler

Okul yöneticileri yetkiye dayalı güçlerinden önce etkileme yollarını kullanarak çalışanları yönlendirmelidir. Olumlu bir okul iklimi oluşturmaya ve okul çalışanlarının motivasyonlarını artırmaya yönelik okul içi ve okul dışı faaliyetler düzenlenmelidir. Yapılan çalışmalar takdir edilmeli, ödül mekanizmaları etkin olarak çalıştırılmalıdır. Bu açıdan okul yöneticilerinin ödül verme yetkileri artırılmalıdır. Okulda yapıcı bir rekabet ortamı oluşturulmalıdır. Okul yöneticileri yasal ve zorlayıcı güçlerinden ziyade uzmanlık gücünü kullanmayı benimsemelidir. Okul yöneticilerinin astlarına yetki ve sorumluluk paylaşımı yapmalarına yönelik yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

6. Eşgüdümleme Sürecine İlişkin Öneriler

Okulda eşgüdümü sağlayabilmek için formal ve informal iletişim kaynakları dengeli ve etkin şekilde kullanılmalıdır. İşbirliği ve paylaşımcılık kültürü oluşturulmalı ve grup çalışmaları desteklenmelidir. Okul yöneticileri örgüt kültürü oluşturma sürecine liderlik etmeli, okulun vizyon ve misyon ifadelerinin oluşturulmasında değerlerden faydalanmalıdır.

7. Değerlendirme Sürecine İlişkin Öneriler

Okul yöneticilerinin değerlendirme faaliyetlerinin etkinliğini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Öğrenci başarısı veriye dayalı ve düzenli olarak değerlendirilmelidir. Öğretim sürecinin niteliğini artırmaya yönelik öğretmen, veli ve öğrencilerle işbirliği ortamı oluşturulmalıdır. Öğretmen değerlendirmesi için yakından ve sıkı denetim yerine farklı yaklaşımlar (öz değerlendirme, klinik denetim vb.) kullanılmalıdır. Öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak için değerlendirme işlemine daha fazla zaman ayırmalı ve sonuçları öğretmenle paylaşılmalıdır. Okul başarısını değerlendirmek için düzenli şekilde okul paydaşlarına yönelik memnuniyet anketleri düzenlenmelidir. Okul yönetimi olarak hesap verebilir bir yönetim anlayışı benimsenmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1.** Nitel yöntemlerin yanı sıra nicel ve karma yöntemler kullanılarak araştırmalar yapılabilir.
- 2.** Farklı örneklem gruplarının (öğretmen, veli, öğrenci, şube müdür vb.) görüşlerinin karşılaştırılmasını içeren araştırmalar yapılabilir.
- 3.** Yönetim süreçleri bir bütün halinde değil, her bir süreç daha detaylı şekilde incelenebilir.
- 4.** Daha geniş örneklem üzerinde araştırmalar yürütülebilir.
- 5.** Farklı veri kaynakları (gözlem, doküman incelemesi vb.) kullanılarak benzer çalışmalar karşılaştırılabilir.
- 6.** Çatışma yönetimi, iletişim engelleri, motivasyon, güç kaynakları gibi değişkenler yönetim süreçleriyle ilişkilendirilerek araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abat, E. (2010). *Eğitim yönetimi uzmanlarının okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin zihinsel modelleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ada, S. ve Baysal, N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ada, Ő. ve Ercoşkun, M.H. (2009). Okul müdürlerinin klasik ve neo-klasik yönetim yaklaŐımlarını uygulama biÇimleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 171-182.
- Ada, Ő., KŐkali, R., Akan, D. ve Dal, M. (2014). Okul ncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Ağaoğlu, E., Altnkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Ağdelen, B. ve Ağdelen, Z. (2007). İlköğretim okullarında yönetim sreŐlerinin işleyişine ilişkin olarak ğretmen algılarının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, Mart, 26-54.
- AkŐadađ, T. (2008). Yönetim sreŐleri. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi iÇinde* (ss. 175-194). Ankara: Anı.
- AkÇay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenlerini etkileyebiliyor mu?. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- AkÇay, C. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Kriter.
- AkÇay, C. ve Başar, M.A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 170-197.

- Akdoğan, B. (2012). *İlköğretim okullarında hazırlanan stratejik planlar ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Alpaslan, S. ve Kutaniş, R.Ö. (2007). Sanayi ve bilgi toplumu yönetim metaforlarının karşılaştırılması. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(2), 49-71.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-15.
- Anameriç, H. (2005). Yönetim bilgi sistemlerinin yönetim fonksiyonları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(2), 25-43.
- Arabacı, İ.B., Namlı, A., Zincirli, M. ve Özer, F. (2015). Eğitim kurumlarının stratejik plan geliştirme ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1453-1470.
- Arastaman, G. (2016). Okulda insan kaynakları yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 239-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Argon, T. ve Kaya, A. (2016). Özel okullarda insan kaynağı yönetimi işlevlerinden yönlendirme işlevinin okul yöneticilerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 140-152.
- Argon, T. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler (nitel bir çalışma). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 99-123.

- Arslan, G. ve Küçüker, E. (2016). Okul müdürlerinin planlama etkinlikleri ve stratejik planlamada karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 839-856.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349 -368.
- Atakan, M.M., Ersoy, A. ve Bişgin, H. (2014). Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüklerindeki yönetim süreçlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1, 594-604. doi: 10.14486/IJSCS129
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. (1998). *Özel okullarda yönetim süreçlerinin işleyişi (Kayseri ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.
- Aydoğan, İ. (2013). Örgüt ve yönetim kuramları. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (ss. 1-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: Pisa örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 207-218.

- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 7, 1-30.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-35. doi: 10.15285/EBD.2013385564
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkar, B. (2009). Okul yönetiminin amaçlarına ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 153-171.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Baran, H. (2015). *Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi lisansüstü programının okul yöneticisi yeterlikleri bağlamında incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Barut, E. (2007). *İlköğretim okullarına sınavla atanan yöneticilerle, sınavsız atanan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi (Sakarya ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Başar, M., Akan, D. ve Çankaya, İ.H. (2014). Örtük program çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 239-263.
- Başaran, İ.E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.
- Bingöl, D. (2016). *İnsan kaynakları yönetimi* (10. Baskı). İstanbul: Beta.
- Bolat, Ö. (2016). Öğretmen liderliği okul gelişimi için kavramsal bir model. M. Yavuz (Ed.), *Yeni nesil okul* içinde (ss. 108-131). Konya: Eğitim.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Buluç, B.(1996). Yönetimde örgütlenme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 513-522.
- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 474-499.
- Büte, M. ve Balcı, F.A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Can, N. (2005). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Can, N. (Ed.). (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantürk, G. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. Baskı). (A. Aypay, Çev. Ed.) Ankara: Anı.

- Coşkun, Z. (2006). *Okul müdürlerinin yönetim süreçleriyle ilgili davranışlarının öğretmenlerin verimliliği üzerine etkisi konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Siyasal.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E.K. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 94-111.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, M. (2013). Yöneticiler ve yönetim. A. Öğüt (Ed.), *Yönetimin esasları* içinde (ss. 2-20). Ankara: Nobel.
- Çetin, S.K. (2016). Yönetim ve yönetim kuramları. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 119-151). Ankara: Pegem Akademi.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1028-1036.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Deliceirmak, F. (2005). *İlkokul yöneticilerinin yönetim süreçlerine ilişkin yeterlikleri (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KKTC.

- Demirkaya, D. (2007). *İlköğretim okullarında stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel Duyar, D. (2018). Fayol ve Gulick'ten günümüze yönetim fonksiyonlarının dönüşümü üzerine bir değerlendirme. *Journal of Political Administrative and Local Studies*, 1(2), 75-92.
- Demirtaş, H. (2016). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 87-135). Ankara: Anı.
- Demirtaş, Z. (2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 489-506.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 523-544.
- Demirtaş, Z. ve Küçük, Ö. (2014). Okul yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri ve performanslarını düşüren nedenler: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 47-67. doi: 10.15285/EBD.2014409742
- Derdiman, R.C. ve Uysal, Y. (2014). Türk kamu yönetiminde yetki devri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 251-277.
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 499-518.
- Doğan, B. (2007). Yönetim ve örgüt kuramlarının tasnifinde modern ve postmodern ayırımı. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 23(2), 185-201.
- Dönmez, B., Uğurlu, C.T. ve Cömert, M. (2011). Gevşek yapıli sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-29.

- Döş, İ. (2013). Etkili okul ve yönetimi. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde* (ss. 217-263). Ankara: Pegem Akademi.
- Ebabil, D. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011). İlköğretim okullarında müfettişlerce yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarının işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1849-1867.
- Emel, N.M. (2010). *Özel ve resmi ortaöğretim kurumlarındaki insan kaynakları yönetimi uygulamalarının mukayeseli incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Erdoğan, Ç. (2016). Türk eğitim sistemi ile ilgili yasal düzenlemeler. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 29-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 21-29.
- Ersoy, A.F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. Baskı) içinde (ss. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ertekin, İ. (2017). Klasik örgüt kuramları. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 2(2), 64-73.
- Fırat, N.Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansımaları, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-51.
- Fırıncioğulları Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim yönetimi dün, bugün ve 2000li yıllara doğru. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 299-308.
- Gökçe, O. ve Şahin, A. (2003). Yönetimde rol kavramı ve yönetsel roller. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(6), 133-156.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Gönülaçar, Ş. (2007). İç denetimde hedefler ve beklentiler. *Mali Hukuk Dergisi*, 130, 1-21.
- Gül, İ. (2017). Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1370-1387. doi: 10.14687/jhs.v14i2.4546
- Gülbahar, B. (2013). İlkokul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(4), 104-128.
- Gülmez, D. (2016). *Türkiye, Amerika birleşik devletleri ve İngiltere'deki yükseköğretim kurumlarının örgüt boyutları bakımından değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Gültekin, M. ve Anagün, Ş.S. (2006). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145-170.
- Günbayı, İ. (2007). Okullarda bir yönetim süreci olarak iletişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 765-798.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54.
- Güngör, S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetimi paradigmaları. *Kafkas Üniversitesi e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-40.
- Güven, H.S. (1984). Örgütlerde temel bir yönetim işlevi olarak eşgüdüm. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(4), 77-92.
- Hastürk, M. (2006). Stratejik planlama ve performans esaslı bütçeleme. <http://www.erkankaraarslan.org/wp-content/uploads/2012/10/4.1-Stratejik-Planlama-ve-Performans-Esasli%20B1-B%20C3%BCt%20C3%A7eleme.pdf>, Erişim tarihi: 06.03.2019
- Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- İnci, M.A. ve Deniz, Ü. (2015). Anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 545-552.

- Kabaklı Akgün, A.B. (2018). *Özel okullarda stratejik planlama sürecinde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri: Bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaçor, S. ve Şahin, A. (2004). Örgütsel iletişim kurma yöntemleri ve karşılaşılan iletişim engellerine yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 97-117.
- Karagöz, B.K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumuna ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karakul, A.K. (2016). Okulda kurumsal işletme yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 345-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Karacıoğlu, F., Timuroğlu, M.K. ve Çınar, O. (2009). Örgütsel iletişim ve iş tatmini ilişkisi - bir uygulama -. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 63, 59-76.
- Karkın, N. (2013). Yönetim ve örgüt teorileri. E. Yüctürk ve S. Öge (Ed.), *Yönetim bilimi* içinde (ss. 27-54). İstanbul: Lisans.
- Kaya Bensghir, T. (1996). Bilgi teknolojileri ve örgütsel değişim. Ankara: TODAİE.
- Kiraz, Z. (2013). Okul örgütü ve yönetimi. A.Ç. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 137-161). Ankara: Maya Akademi.
- Kocabıyık, O.O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.

- Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 117-148.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar – çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-352.
- Kösterelioğlu, M.A. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Kurt, S. (2009). *İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin denetleme faaliyetlerine ilişkin yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Dönem Projesi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Küçük, Z.A. ve Polat, S. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239-255.
- Küçüker, E. (2015). Eğitimin yönetsel temelleri. A. Tanrıöğen ve R. Sarpkaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (ss. 155-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Leblebici, D. N. (2008a). Yönetim bilimi açısından klasik dönemi hatırlamaya ilişkin bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 99-118.
- Leblebici, D. N. (2008b). Örgüt kuramının temelleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (G. Arastaman, Çev.) Ankara: Nobel.
- MEB. (2015). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf Erişim tarihi: 20.04.2019

- Memduhoğlu, H.B. (2017). Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (3. Baskı) içinde (ss. 2-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Memduhoğlu, H.B. ve Uçar, İ.B. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algısı ve okullarda mevcut stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 234-256.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin M. (2011). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memişoğlu, S.D. (2013). Okulda yönetim süreçleri. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (ss. 127-154). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). T.C. Resmi Gazete, 29072, 26/06/2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. (2012). T.C. Resmi Gazete, 28199, 09/02/2012.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2017). T.C. Resmi Gazete, 30046, 22/04/2017.
- Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Nişancı, Z.N. (2015). Geçmişten günümüze yönetim düşüncesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 257-294.
- Oğuz, E. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 227-258.

- Oğuz, E. (2016). Türk eğitim sisteminin genel yapısı. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 53-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz, E., Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-51.
- Ortaç, A. (2003). *İlköğretim kurumlarındaki yönetici yardımcılarının yetki devri ile ilgili görüş ve beklentileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Özbaş, M. ve Akbaşlı, S. (2013). İlköğretim okulları yönetsel uygulamalarının eğitim yönetimi bilim alanı yeterliklerine uygunluk düzeyine ilişkin eğitim denetçisi algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-87.
- Özcan, E.G. ve Şeren, M. (2014). Ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımları (Beypazarı örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 111-126. doi: 10.14527/pegegog.2014.012
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, M. (2016). Yönetim süreçleri. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 153-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 281-304. doi: 10.14527/kuey.2017.010

- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(2), 54-63.
- Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özden, M. ve Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. Baskı) içinde (ss. 1-30). Ankara: Anı.
- Özen, Ş. (2012). *Yönetim ve organizasyon*. Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özgan, H. ve Kalman, M. (2013). Yönetim süreçleri. A.Ç. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 111-135). Ankara: Maya Akedemi.
- Özkan Hıdıroğlu, Y. ve Tok, T.N. (2018). Okul müdürlerinin okuldaki planlarına yönelik gerçekleştirdikleri üstbilişsel izleme ve değerlendirme davranışları. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 127-144.
- Özmantar, Z.K. ve Sincar, M. (2017). Öğretmenlikten şube müdürlüğüne geçen eğitim yöneticilerinin yönetsel algılarındaki değişimin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 73-104.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri – hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.

- Özmen, F. ve Yalçın, H. (2011). Devlet ilköğretim okullarının mali açıdan desteklenmesinde velileri bağış yapmaktan uzak tutan nedenler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 57-76.
- Öztaş, N. (2017). *Yönetim: Örgüt ve yönetim kuramları*. (5. Baskı). İstanbul: Otorite Yayınları.
- Öztürk, İ.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ.H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Paşaoğlu, D. (2013). Yönetim ve yöneticilik. C. Koparal ve İ. Özalp (Ed.), *Yönetim ve organizasyon içinde* (ss. 3-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No:2944.
- Peker, S. ve Selçuk, G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 472-480.
- Polat, S. ve Küçük, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine ilişkin yönetici davranışlarını demokratik olarak algılama düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 437-450.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A.Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1817-1845.
- Samancı, O. ve Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590.

- Sarıbaşı, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarıce, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar (Esenler ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sertkaya, F. (2016). *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sezer, Ş. (2016). Okul müdürlerinin görev öncelikleri ve karar alma süreçlerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 121-137. doi: 10.17679/iuefd.17311445
- Sezer, Ş. ve Akan, D. (2016). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri ve yönetim stillerinin yönetim kuramları açısından değerlendirilmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 15-32.
- Sucu, Y. (2018). *Yönetim Nedir? Yönetici Kimdir?* <http://yuksekbilgisi.com/wordpress/wp-content/uploads/2017/03/yonetim.pdf>, Erişim tarihi: 02.02.2018.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitimi ve öğretimi geliştiren denetim strateji ve teknikler*. (A. Ünal, Çev. Ed.) Ankara: Anı.
- Summak, M.S. ve Karadağ, N. (2009). Okul merkezli yönetim sürecinde görev alan okul müdürlerinin rolleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 130-140.
- Sürgevil, O. (2013). Karar vermenin temelleri. A. Öğüt (Ed.), *Yönetimin esasları* içinde (ss. 70-103). Ankara: Nobel.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547.

- Şahin, C. (2013). Bir eğitim örgütü olarak okulun yapısı ve işleyişi. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde* (ss. 63-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 133-160.
- Şengül, R. (2007). Henri Fayol'un yönetim düşüncesi üzerine notlar. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(2), 257-273.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bazı başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Tabancalı, E. ve Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *International Journal of Social Science*, 25-I, 139-156. doi: 10.9761/JASSS2336
- Taş, H. (2002). Yaratıcı örgüt kültürünün oluşturulmasında yönetim süreçlerinin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 532-555.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.
- TDK. (2018). *Türk Dil Kurumu*. www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sistemi'nde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 75-82.

- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin alguları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Timuroğlu, M.K. ve Balkaya, E. (2016). Örgütsel iletişim ve motivasyon ilişkisi -bir uygulama-. *U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 89-113.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 657-674.
- Tomul, E. (2013). Yönetim kuramları. A.Ç. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 85-110). Ankara: Maya Akedemi.
- Topaloğlu, C. (2011). Yönetim kuramları ve örgütsel çatışmalar. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(1), 249-265.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 81-108. doi: 10.14527/kuey.2016.004
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Uğurlu, Z. (2016). Okul örgütü ve yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 179-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 172-188.

- Usta, M.E. ve Özmuşul, M. (2017). Şanlıurfa'da görev yapan okul müdürlerinin eğitim ve okul yönetimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of European Education*, 7(1), 1-22.
- Ünal, A. (2016). Yeni nesil denetim. M. Yavuz (Ed.), *Yeni nesil okul* içinde (ss. 224-304). Konya: Eğitim.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Yakut, G. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri (İzmir İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaman, E. ve Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 164-172.
- Yavuz, M. (2009). Okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 121-155.
- Yavuz, M. (Ed.). (2016). *Yeni nesil okul*. Konya: Eğitim.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değerlere göre yönetim ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 639-664.

- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yılmaz, K. (2012). Yönetim süreçleri. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 140-160). Ankara: Pegem Akademi.
- Zencirci, İ. (2013). Okul yönetiminde insan kaynakları. A.Ç. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 163-197). Ankara: Maya Akedemi.
- Zincirli, M. (2012). İlköğretim okullarında stratejik planlamanın uygulanabilirliğinin yönetici-öğretmen görüşleri ve izleme raporlarına göre değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

EKLER

Ek-1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.7963838
Konu: Araştırma İzni (Emre AYDIN)

19.04.2018

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09/04/2018 tarihli ve 48178250-300-E.5207 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Emre AYDIN'ın "Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı resmi ve özel eğitim kurumlarında görevli yöneticilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Katılımcı Kabul Formu (1 Sayfa)
- 2-Yönetim Süreçleri Gözleme Soru Formu (1 Sayfa)
- 3-Okul Listesi (1 Sayfa)

Ek-2: Görüşme Soruları

YÖNETİM SÜREÇLERİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Karar Süreci

- Okulunuzda karar alma süreçleri nasıl işlemektedir?
- Karar alma sürecine kimler katılmaktadır (öğretmen, öğrenci, veli vb.) ? Öğretmenler bağımsız karar alabilmekte midir? Ne tür kararlar almaktadırlar?
- Karar alma sürecinde sizi sınırlayan etkenler nelerdir?

2. Planlama Süreci

- Planlama yapılırken dikkate alınan en önemli faktör nedir? (akademik başarı, maliyet faktörü vb.)
- Planlama yapılırken çoğunlukla kısa vadeli planlar mı uzun vadeli planlar mı yapılmaktadır? Neden? Avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- Planları uygulama süreci nasıl takip edilmektedir? Planların uygulanabilirliği konusunda bilgi verir misiniz?

3. Örgütlenme Süreci

- Okuldaki kişi veya grupların hangi görevi yapacağına (iş bölümü) nasıl karar verilmektedir? (öğretmen, müdür yrd., rehber ögr., hizmetli vb.)
- Kişi ve gruplar arasındaki çatışmalar nasıl çözülmektedir?

4. İletişim Süreci

- Çalışanlarla, öğrencilerle ve veliyle iletişim kurmak için kullandığınız iletişim kanalları nelerdir? (yazılı-sözlü, formal-informal)? Teknolojiyi kullanıyor musunuz?
- Okulda iletişimin gerçekleşme yönü nasıldır? (yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya)
- Çalışanlarla ve öğrencilerle iletişim kurarken karşılaşılan iletişim engelleri nelerdir?

5. Etkileme Süreci

- Çalışanları etkilemek için hangi yollar kullanılmaktadır? (formal- informal, ödül-ceza, yetki-güç)
- Çalışanlarla yetki paylaşımı yapılmakta mıdır? Nasıl?

6. Eşgüdümleme (Koordinasyon) Süreci

- Çalışanların okul yönetimi ile ve birbiriyle uyumlu şekilde çalışması (eşgüdüm) için neler yapılmaktadır?
- Okulda paylaşılan ortak değerler nelerdir? Çalışanları hangi ortak değerlerde birleştirmeye yöneltiyorsunuz?
- Okulun öğrenci, veli ve çevresiyle eşgüdümünü sağlamak için neler yapılmaktadır?

7. Değerlendirme Süreci

- Okulda ne tür değerlendirmeler yapılmaktadır? (Okul başarısı, öğretmen değerlendirme vb.)
- Çalışanlar nasıl değerlendirilmektedir? Değerlendirme sonuçları hangi amaçla kullanılmaktadır?

Ek-3: Katılımcı Onay Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “ Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin Değerlendirilmesi” adıyla, Emre AYDIN tarafından 01/04/2018 – 31/12/2018 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmada, temel eğitim kurumu yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Özel Bağımsız Anaokulu, Özel İlkokul, Özel Ortaokul, Bağımsız Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, İmam - Hatip Ortaokulu

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Emre Aydın

İletişim Bilgileri : aydinemre42@gmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Emre AYDIN	İmza:	
Doğum Yeri:	Ermenek		
Doğum Tarihi:	17.04.1990		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	24 Kasım İlköğretim Okulu	İlköğretim	Meram/Konya	2004
Lise	Zeki Özdemir Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı)	Lise	Meram/Konya	2008
Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Meram/Konya	2013
Yüksek Lisans				

İş Deneyimi:	2013 – Milli Eğitim Bakanlığı / Öğretmen
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
Tel:	0332 3231526
Adres	Aşkan Mahallesi, Uhrevi Sk. No:2, 42090 Meram/Konya