

## Öğretmenlikten Şube Müdürlüğüne Geçen Eğitim Yöneticilerinin Yönetimsel Algılarındaki Değişimin İncelenmesi

*An Investigation of the Changes in the Administrative Perception of Former Teachers Promoted as Section Directors*

Zehra Keser Özmantar<sup>1</sup>, Mehmet Sincar<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, herhangi bir yöneticilik deneyimine sahip olmadan, sadece yazılı ve sözlü sınav süreçlerinden geçerek şube müdürlüğü kadrosuna atanan öğretmenlerin, yöneticilik görevinden önce ve sonraki deneyimleri ışığında eğitim yönetiminin temel kavramlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu öğretmenlikten şube müdürlüğüne geçen iki eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler iki ayrı zaman diliminde toplanmıştır. Veri setlerinden ilkinin 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) Ana Bilim Dalında, lisansüstü öğrenim gören katılımcılardan “Eğitim Yönetimi” dersi kapsamında yapılan etkinlikler oluşturmaktadır. İkinci veri seti ise katılımcılar şube müdürü olarak atandıktan sonra aynı etkinliklerin yeniden yapılmasıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda katılımcı görüşlerinin eğitsel süreçlerden yönetsel süreçlere doğru değişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Yönetim tarzları açısından da değişim gösteren katılımcıların öğretmen iken verdikleri cevaplarda demokratik bir anlayış hakimken şube müdürü olduktan sonra otokratik bir yaklaşımı destekleyen cevaplar verdikleri görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen, şube müdürü, değişim, güç

### Abstract

Purpose of the study is to gain insights into the opinions of former teachers, who were lacking in any sort of management experiences and yet promoted as section director on the basis of a written and oral examination process, about the basic concepts of educational administration in the light of their experiences before and after they have been promoted to the managerial position. The research adopts a case study approach. The study focuses on two section directors who were former teachers and promoted to their new positions without any managerial experience. The data collected in two different occasions: The first data set including participants' opinions about educational administration was collected within the realm of a course “Educational Administration” while they were studying for their master degree in the department of Educational Administration, Inspection, Planning and Economy (EAIPE) of Gaziantep University in the fall semester of 2013-2014 academic year. The second data set was collected after the participants had been promoted as section directors. In both data collection processes participants were applied the same set of open-ended questions. Analysis of the participants written responses clearly indicate a shift in their opinions from the educational processes to the managerial processes. In terms of management style, though taking side with democratic approach while they were teachers, they were observed to favour an autocratic approach following the appointment of their new positions.

**Keywords:** Teacher, section director, change, power

Received: 07.05.2016 / Revision received: 01.12.2016 / Second revision received: 27.01.2017 / Approved: 03.02.2017

<sup>1</sup>Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, zehra keser@hotmail.com, <sup>2</sup>Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, mehmetincinar@yahoo.com

### Atf için/Please cite as:

Keser-Özmantar, Z. ve Sincar, M. (2017). Öğretmenlikten şube müdürlüğüne geçen eğitim yöneticilerinin yönetsel algılarındaki değişimin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 73-104. doi: 10.14527/kuey.2017.003

## Giriş

Birlikte yaşamının bir gereksinim olarak kabul edildiği toplumsal yaşamın oluşma süreci içerisinde farklı sektörlerde hizmet veren farklı özelliklere sahip örgütlerin ortaya çıkışı işlerin daha etkili bir biçimde yapılabilmesi için yönetim kavramının derinlemesine ele alınmasını zorunlu kılmıştır (Koçel, 1989). Bu süreçte hem yönetim işinin üstlenildiği çalışma alanı hem de faaliyet gösterilen alanda hangi amaca ulaşılacak istendiği (örgütün varlık nedeni), seçilecek yönetim tarzının profesyonel bir anlayışa dayalı olarak belirlenmesi gereksinimini öne çıkarmış ve tabiatıyla uygun yönetici profili ile yapılan işin özelliklerine uygun olan çalışan ve yönetici yeterliklerinin tanımlanmasını sağlamıştır (Wren ve Bedeian, 2009). Aslında bu tür bir anlayış, yani örgütün amacına uygun olarak etkili bir yönetim sergileme çabası yönetim teori ve yaklaşımlarının bilimsel bir bakış açısıyla ele alınmasının önünü açmıştır.

Yönetim, en genel anlamıyla, belirli amaçlara ulaşmak için birlikte çalışma süreci olarak tanımlanabilir. Bununla beraber literatürde yönetimin karar alma, işbirliği yapma, eşgüdümleme, iletişim, etki, denetim gibi kavramların hepsini ya da bir kısmını içerisine alan daha geniş tanımlarına da rastlanmaktadır (Koçel, 1989). Yönetim kavramını derinlemesine ele alma gereksiniminin odağında daha fazla katma değer yaratma çabası olduğu söylenebilir. Bu çabanın odağında ise çalışanların kuruma bağlılığı ve örgüt kültürünün sağlığı gibi faktörler yer almaktadır. Örgütte kabul edilen yönetim anlayışları, sahip olunan güç kaynakları, bu kaynakların nasıl kullanıldığı ve tabiatıyla yönetici davranışlarının ortaya koyduğu sonuçların ifade edilen bu faktörlerin belirleyicisi oldukları söylenebilir.

Bir ülkede yönetim görevini üstlenenlerin eğitim, sağlık, adalet ve güvenlik gibi hizmetleri koşulsuz ve eşit bir şekilde vatandaşlarına ulaştırmaları ya da onlar için erişilebilir kılmaları beklenir. Bu bağlamda bu görevin etkin bir şekilde yerine getirilmesinde içinde yaşanılan ülkenin sahip olduğu yönetim anlayışının, yönetici profillerinin ve yeterliklerinin etkisinin büyük olduğu söylenebilir. Türkiye gibi merkezden yönetim anlayışını benimsemiş ülkelerde çeşitli kamu hizmetlerinin vatandaşlara ulaştırılması bürokratik mekanizmalar yoluyla gerçekleştirilir. Bu tür bir yapının işlevselliğini koruması için detaylı bir şekilde hazırlanmış kanunlar ve bir yazılı kurallar bütününe (mevzuat) ihtiyaç vardır. Türkiye’de farklı amaçlar için faaliyet göstermek üzere konumlandırılmış kamu kurumları amaç, yapı ve süreç gibi boyutlar özelinde oluşturulmuş çeşitli yasal düzenlemelerle işlevlerini yerine getirmektedirler. Konuya eğitim kurumları açısından bakıldığında Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar geçen süreçte çok sayıda kanun ve bu kanunların uygulanmasına ilişkin ilgili mevzuatın çıkarıldığı ve uygulandığı görülmektedir (Kıran, 2001; Recepoğlu ve Kılınç, 2014).

Çıkarılan kanun ve yönetmeliklerin muhteviyatı bir yana bu tür kanuni düzenlemeleri işlevsel kılacak yöneticilerin varlığı da önemli bir husus olarak ifade edilebilir. Ortaya konulan kanunlar ve bunların nasıl uygulanacağına ilişkin oluşturulan mevzuata rağmen Türkiye’de hem eğitim yöneticiliği hem de okul yöneticiliğine ilişkin yetiştirme ve atama süreçlerinin son yıllarda giderek daha fazla tartışılır hale geldiği görülmektedir (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Akın, 2012; Balyer ve Gündüz, 2011; Cemaloğlu, 2005; Işık, 2003; Karip ve Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Onural, 2005; Recepoğlu ve Kılınç, 2014; Şişman ve Turan, 2004). Özellikle eğitim kurumlarının en yetkili kişisi olan yöneticilerin sahip olması gereken temel yeterliklerin neler olacağına ilişkin kavramsal bir yapının oluşturulması (Bush, 2011; Bush ve Middlewood, 2013; English, 2008; Gorton, Alston ve Snowden, 2007; Hoy ve Miskel, 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2012) ve teori ile uygulama arasında kalan geniş boşluğun giderilmeye çalışılması (Davis, 2007; Heck ve Hallinger, 2005) en çok çaba harcanan konuların başında yer almaktadır. Bu tartışmanın odağını eğitim ve okul yöneticiliklerinin uzmanlık gerektiren bir iş olarak ele alınması ve dünya ekonomisine katma değer sağlayan ülkelerin nitelikli insan gücünün çekirdeği olarak tanımlanacak eğitim kurumlarına lider-yöneticiler yetiştirme çabası içerisinde olmaları oluşturmaktadır. Bu bağlamda yönetim görevini üstlenenlerin eğitim yönetimi kapsamında yer alan temel konulara ilişkin nitelikli bir eğitim alması gerektiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin iletişim, örgüt kültürü ve iklimi, etkili okul, motivasyon, çatışma yönetimi, değişim yönetimi, insan kaynakları yönetimi, performans yönetimi, zaman yönetimi ve liderlik gibi çok sayıda başlığa ilişkin derin bir bakış açısına sahip olması gerektiği vurgulanabilir. Yönetimi bir uzmanlık alanı olarak ele alan bu bakış açısının yönetim görevini üstlenecek kişilerin belirli yeterliklere sahip olması yöneticiyi teorik olarak uzman yaptığı varsayılsa da yönetsel anlamda üstünlüğü sahip olunan yeterlikleri sergilerken ortaya konulan yönetim tarzının, tercih edilen güç kaynaklarının ve bu gücü kullanırken izlenen yolun (Goodin, 2001; Morgan, 1998) belirlediği görülmektedir.

Yönetimin bir izdüşümü olarak kabul edilen güç, insanların davranışlarını kontrol etme ve istenmeyen etkilere karşı direnç gösterebilme yeteneği (Wagner ve Hollenbeck, 2010), birine bir işi yaptırabilme (Hoy ve Miskel, 2013), bir insanı kontrol altında tutabilme (Emerson, 1962) ve bir birey ya da topluluğun davranışını kontrol altında tutabilme becerisi (Robbins, 1994) olarak tanımlanabilir. Scarnati (2002), Mario Puzo’nun romanından uyarlanan ve yönetmenliğini Francis Ford Coppola’nın yaptığı Baba filmi incelediği çalışmasında güç ve kontrol kavramlarının yönetim bağlamında analizini gerçekleştirmiş ve gücün belirsizliğin hâkim olduğu zamanlarda nasıl kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur. Scarnati, “Yönetimin Baba Teorisi” (The Godfather Theory of Management) olarak adlandırdığı modelde lider-yönetici olan kişinin; dinleme ve gözlem yapma, sabırlı olma, algı yönetimi gerçekleştirme, strateji geliştirme, mücadele edeceği zamanı, mekânı ve

yöntemi seçebilme gibi davranışlar sergilemesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde bu davranışları sergileyen kişinin kontrol ettiği çevre tarafından gücün sahibinin kim olduğu ve daha da önemlisi güç sahibi kişinin örgütün lideri, yani babası (the godfather) olduğunun bilinmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Bu örnek durum gücün ve gücü kullananın görünür olması gerektiğini işaret etmektedir. Bununla beraber Scarnati, bu tür bir güç kullanımının sadece kaotik durumlar söz konusu olduğunda tercih edilmesi gerektiğini de vurgulamış ve bazı liderler için bu tür bir güç kullanımının karşı konulmaz derecede bağımlılık yapacağını buna neden olarak göstermiştir.

Gücün etki alanı ve işlevselliği güç kaynaklarına göre değişmektedir. French ve Raven (1959) bir yöneticinin sahip olduğu güç kaynaklarını beş başlık altında toplamıştır. Bunlar; yasal, ödül, zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç (benzeşim gücü) olarak sınıflandırılmaktadır. Güç türlerinin kullanımı içinse ikame edilebilirlik, merkezilik, takdir hakkı ve görünürlük olarak tanımlanan koşulların varlığının gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Her ne kadar French ve Raven tarafından yapılan bu sınıflamaya gücün temellerinin ve kaynaklarının birbirine karıştırıldığı yönünde bir eleştirel bakış olsa da (Bayrak, 2001), özellikle gücün görünür kılınmasının, yani sahip olunan gücün başkaları tarafından bilinmesinin bir koşul olarak sunulmasının dikkat çekici olduğu söylenebilir.

Türk Eğitim tarihinde ilk yöneticilik okulunun temelleri Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulan Enderun'a dayanmaktadır (Bursalıoğlu, 1982). Ancak eğitim kurumlarına yönetici yetiştirmenin günümüzde dahi akademik bir yapıya kavuştuğunu söylemek oldukça güçtür. İlk olarak Birleşmiş Milletler Örgütü'nün desteği ile 1953 yılında, kamu kesimi için, hizmet-içi eğitim kurumu olarak açılmış olan TODAİE'nin her yıl "Kamu Yönetimi Uzmanlık Programı"na (Gürsel, 2006) 1964 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yapılanmasında "Eğitim İdareciliği ve Planlama Bölümü" eklenmiştir. 1965 yılından itibaren lisans düzeyinde eğitim veren bölüm YÖK'ün 1997 yılında yaptığı düzenlemeyle kapatılarak birçok üniversitede lisansüstü düzeyde eğitim vermektedir. Eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak ele alınmayarak kişilerin bu yönde yetiştirilmemesi yöneticilik mesleğini bu iş icra edilirken yani deneyim kazanılarak öğrenilebilecek bir iş olarak algılanmasına zemin hazırlamaktadır. Bu noktada sadece deneyim ve kıdem kriterleri ile göreve gelen hem eğitim hem de okul yöneticilerinin, eğitim ve okul yönetiminin kılcallarında yer alan kavram ve olgulara ilişkin bakış açılarının zamanla olgunlaşacağı varsayılmaktadır. Sözelimi okul kültürü ve iklimi kavramlarının tam olarak ne anlama geldiğini, nasıl oluştuğunu, okulda neleri etkilediğini ya da nelerden etkilendiğini derinlik içeren bir uzmanlık eğitimi yerine sadece deneyimlere dayalı olarak kavramaya çalışmak, bir okul yöneticisi için yıllara yayılmış bir süreç gerektirebilir. Bu durum zaman ve emek bağlamında oldukça pahalı bir süreç anlamına da gelmektedir. Yine de herhangi bir uzmanlık eğitimine dâhil olmadan bir anda yönetici olarak görev yapmaya çalışmak ya da

yıllar boyunca yönetici olarak görev yapmak bu tür eğitim ve okul yönetimi kavramlarını tam olarak içselleştirmeyi garanti etmemektedir. Bu durum ilk olarak 1898-1899 tarihli Maarif Salnamesinde “Eğitim hizmetlerinde asıl olan öğretmenliktir” anlayışının hala eğitim yöneticisi yetiştirme alanında hâkim olduğunu göstermektedir.

Eğitim yöneticisi yetiştirme süreçlerinde oldukça önemli bir yere sahip olan “deneyim ve kıdem” olgusunun yönetici atama süreçlerinde bir zorunluluk olmadığı görülmektedir. 12 Ekim 2013 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik uyarınca herhangi bir yöneticilik deneyimi olmayan bir öğretmen şube müdürü olarak genel idare hizmetleri kadrolarına atanabilmektedir. Ayrıca şube müdürleri yalnızca 2000 yılında bir defaya mahsus hizmet-öncesi eğitime tabi tutulmuş; daha sonra bu uygulamadan vazgeçilerek sınavlardan başarılı olma şartı yeterli görülmüştür (Özkan, 2016).

Bu bağlamda araştırma; eğitim yöneticiliğine ilişkin herhangi bir uzmanlık eğitimi ve yöneticilik deneyimi şartı aranmaksızın bir dizi sınavla şube müdürlüğü görevlerine atanmış bireylerin yöneticilikten önceki ve sonraki deneyimlerine dayalı olarak eğitim yönetiminin temel kavramlarına bakış açılarını belirlemesi açısından önemli görülmektedir. Böylece yalnızca unvan değişikliği yaşayarak öğretmenlikten şube müdürlüğüne geçen kişilerin eğitim yönetimi algılarında bir değişim olup olmadığı, eğer varsa bu değişimin yönü hakkında somut veriler ortaya konacaktır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı; herhangi bir yöneticilik deneyimine sahip olmadan, yazılı ve sözlü sınavlardan başarılı olup şube müdürlüğü kadrosuna atanan öğretmenlerin, yöneticilik görevinden önce ve sonraki deneyimleri ışığında eğitim yönetiminin temel kavramlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bununla beraber, katılımcıların araştırma sürecinde ele alınan kavramlara ilişkin görüşlerinde değişim olup olmadığı, değişim varsa hangi yönlerde olduğunun belirlenmesinin onların eğitim yönetimine ilişkin bakış açılarını ve bir bakıma yönetim anlayışlarını belirlemeye yardımcı olacağı da düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların eğitim yönetimi ile doğrudan ilişkili konular ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Katılımcıların öğretmen iken ve şube müdürü olduktan sonra eğitim yönetimi ile doğrudan ilişkili konular ile ilgili görüşlerinde bir değişim görülmekte midir?
3. Katılımcıların öğretmen iken ve şube müdürü olduktan sonra eğitim yönetimi ile doğrudan ilişkili konular ile ilgili görüşlerindeki değişim alanları nelerdir?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden bir durum çalışması örneğidir ve durum çalışmasında “araştırılacak şey” sınırlı bir sistemdir (Merriam, 2009). Araştırmada hiçbir yöneticilik deneyimi olmayan iki öğretmenin taşra teşkilatları için önemli bir pozisyon olan şube müdürlüğüne atandıktan sonra eğitim yönetiminin temel kavramlarına ilişkin görüşlerindeki değişimin belirlenmesi amaçlandığı için, çalışma bu yönüyle durum çalışması özelliği sergilemektedir.

Araştırma kapsamında veriler aynı çalışma grubundan farklı zamanlarda toplandığı için bu araştırmanın boyamsal bir boyutunun da olduğu söylenebilir. Boyamsal araştırmalarda incelenen olguya ya da araştırma değişkenine ilişkin verilerin farklı zamanlarda toplanması suretiyle olguda meydana gelen değişimin ve gelişimin tespit edilmesi, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurulması daha geçerli olmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015).

### *Çalışma Grubu*

Araştırma sürecinde öğretmenlikten şube müdürlüğüne geçen iki eğitim yöneticisinin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcılardan ilkinin (A) çalışmanın ilk bölümü yani 13 haftalık eğitimler sırasında 13 yıllık öğretmenlik tecrübesi bulunmakta idi. Yorumlarını yapıp görüşlerini bildirdiği okulda 2 yıldır aynı okul müdürü ile birlikte çalışmaktadır ve eğitim yönetimi alanında daha önce hiç eğitim almamıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde yani 13 haftalık eğitim yönetimi dersi kapsamında sorulan soruların tekrar katılımcılara yöneltildiği bölümde ise A katılımcısı 5 aydır X İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde şube müdürü olarak görev yapmaktadır.

İkinci katılımcının (B) da çalışmanın ilk bölümünde 13 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmakta ve bir yıldır bir ilköğretim okulunda görev yapmaktadır. B katılımcısı eğitim yönetimi ile ilgili olarak Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından düzenlenen toplam kalite yönetimi kursuna katıldığını ifade etmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde A katılımcısı ile aynı şekilde 5 aydır Y İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde şube müdürü olarak görev yapmaktadır.

Her iki katılımcının da öğretmenlikteki deneyimleri, en son çalıştıkları okuldaki hizmet yılları, eğitim yönetimi ile aldıkları eğitimler ve yeni görev yerleri ile süreleri birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Katılımcıların benzer arka plana sahip olmaları sorulara cevap verirken bakış açılarını etkileyen faktörlerin benzer olduğu varsayımına ulaşılmasını kolaylaştırmıştır.

### ***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Bu çalışmanın verilerini farklı zamanlarda iki kişiden (Katılımcı A ve Katılımcı B) toplanan iki veri seti oluşturmaktadır. Veri setlerinden ilkinin 2013-2014 öğretim yılı güz döneminin başında (Eylül 2013) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) Ana Bilim Dalında, “Eğitim Yönetimi” dersi kapsamında lisansüstü öğrenimlerini sürdüren bir grup öğretmenin eğitim yönetimine ilişkin görüşleri oluşturmaktadır. 13 hafta süren ders kapsamında (1) Yönetim ve eğitim yönetimine giriş, (2) Yönetim stilleri, (3) İletişim, (4) Zaman yönetimi, (5) Örgüt kültürü ve iklimi, (6) Etkili okul I, (7) Etkili okul II, (8) Karar verme, (9) Motivasyon, (10) Çatışma yönetimi, (11) İnsan kaynakları yönetimi, (12) Örgütlerde güç ve politika ve (13) Performans yönetimi konuları ele alınmıştır. Ders sorumlusu (araştırmacı) öğrencilere bu konularla ilgili her hafta iki ya da üç etkinlik yaptırarak onların konu hakkındaki mevcut görüşlerini alıp tartışma ortamı içerisinde sınıf arkadaşlarına sunmalarını ve yazılı olarak dönem sonunda portfolyo dosyası olarak teslim etmelerini istemiştir.

Eğitim yönetimi dersini alan katılımcı A ve B 2013 yılının Aralık ayında şube müdürlüğü yazılı sınavına, 2014 yılının Şubat ayında ise sözlü sınavına katılıp başarı göstererek 2014 yılının Nisan ayında X ve Y İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde Şube Müdürü olarak göreve başlamışlardır. İkinci veri setini elde etmek için katılımcı A ve B'ye 13 haftalık etkinlik soruları çoğaltılarak Haziran 2014'te yeniden verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Bu şekilde veri toplama süreci Eylül 2013'te başlayarak Ağustos 2014 tarihinde tamamlanmıştır.

Veri toplama sürecinde araştırmacılar katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamak için hiçbir müdahalede bulunmamış ve görüşlerini ayrıntılı bir biçimde ifade edebilmelerini sağlamak için zaman ve mekan konusunda esnek davranmışlardır. Araştırmacılar etkinliklerde katılımcılara yöneltilen soruların tek bir doğru cevabı olmadığını açıklamış ve yalnızca kişisel görüşlerini ortaya koymalarını istemişlerdir. Verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiş ve akabinde araştırma çerçevesini oluşturan kodlar belirlenmiştir (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2007; Strauss ve Corbin, 1990).

### ***Etkinliklerin İçeriği***

Verilerin toplanması sürecinde kullanılan etkinliklerin kavramsal çerçevesi ve içerikleri Hoy ve Miskel (2013) ve Lunenburg ve Ornstein (2011) tarafından ortaya konulan alanyazın ile UNESCO Yönetici Yetiştirme Programı (1993) temel alınarak hazırlanmıştır. 13 haftalık ders süresinde katılımcılarla toplam 30 etkinlik yapılmıştır. Etkinlikler oluşturulurken; katılımcıların çalıştıkları kurumlardan örnekler vermelerini kolaylaştıracak, yönetimle ilgili kavramları kullanmalarını teşvik edecek ve kendilerinin yönetime bakışlarını ortaya koyacak sorular sorulmasına özen gösterilmiştir. Bu etkinlikler Ek 1'de sunulmuştur.

### ***Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları***

Araştırmadan elde edilen verilerin güvenilirliği katılımcı teyidi, eş uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenilirlik süreçleri yoluyla gerçekleştirilmiştir (Boyatsiz, 1998; Cresswell, 2007; Lincoln ve Guba, 1985; Miles ve Huberman; 1994).

#### ***Katılımcı Teyidi***

Katılımcı teyidi süreci, katılımcılardan elde edilen verilere dayalı olarak araştırmacı tarafından yapılan yorumların, araştırmada yer alan katılımcılarla yeniden paylaşarak test edilmesi olarak tanımlanabilir. Bu süreç araştırmacıya, katılımcıların görüşlerine dayalı olarak yaptığı yorumların, gerçekten katılımcının ifade ettiği tecrübelerini yansıtmadığının belirleme olanağını vermektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu aşamada katılımcı görüşleri belirlendikten sonra her bir kavrama ilişkin ifadeler tablolar haline getirilmiş ve her iki katılımcıya gönderilmiştir. Bu noktada tablolarda belirtilen ifadelerin kontrol edilerek teyidi sağlanmıştır. Gerçekleştirilen bu işlem, araştırmacının katılımcıların görüşlerine ilişkin yaptığı yorumları doğrulamasına yardımcı olmuştur.

#### ***Eş Uzman İncelemesi***

Bir eş uzman, araştırmanın bağlamı dışında yer alan, incelenen konuya ilgi duymayan ama araştırma yöntemleri konusunda bilgili ve araştırmacıyla süreçle ilgili sorunları tartışabilen kişidir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmacı ve eş uzman veri toplama sürecine, bulgulara, sonuçlara ve daha fazlasına ilişkin konuşabilirler. Eş uzmanın katılımıyla gerçekleştirilen tartışmalar bulgulara yönelik olarak araştırmacının varsayımlarına zıt ve zorlayıcı görüşler belirtebilir. Araştırma sürecinde bir eş uzmanın yer alması, daha kapsamlı bir veri analizi yapılmasını sağladığı gibi eleştirel bir bakış açısı kazandırabilir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada eğitim programları ve öğretimi alanında bir öğretim üyesi eş uzman olarak yer almıştır. Bu aşamada katılımcı görüşlerinin yer aldığı metinler hem araştırmacılar hem de eş uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar irdelenmiş, muhtemel kodlar ve temalara ilişkin oldukça verimli tartışmalar gerçekleştirilmiştir.

#### ***Kodlayıcılar Arası Güvenirlik***

Çoklu kodlayıcı güvenilirliği iki kodlayıcının herhangi bir içeriğin niteliğine ilişkin hangi ölçüde uzlaşma sağladığını ifade eder (Miles ve Huberman; 1994; Boyatsiz, 1998). İkinci kodlayıcı, gerek araştırma yöntemleri konusunda gerekse araştırmanın konusuyla ilgili olarak kapsamlı bilgi ve yeterliğe sahip olmalıdır. Bu çalışmada araştırmacılara ek olarak eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip bir uzman kodlayıcı görevini üstlenmiştir. Araştırmacılar ve diğer kodlayıcının, her bir katılımcının etkinliklerde yer alan sorulara verdikleri yanıtlar ayrı ayrı incelenmiş ve elde edilen veriler kodlanarak kategorize edilmiştir. Bu aşamada her bir kategoriye ilişkin metinler incelenerek



oluşturulan kodlar ile katılımcıların ifadeleri farklı zamanlarda iki defa karşılaştırılmıştır. Kodlayıcıların gerçekleştirdikleri tüm işlemlerden sonra yapılan karşılaştırmada %84 oranında bir tutarlılık tespit edilmiştir. Hesaplanan bu oran çoklu kodlayıcıya dayalı güvenilirlik analizleri için yüksek bir değer olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

### Bulgular

Tablo 1  
Veri Analizi Sonuçları

TEMALAR	KODLAR	DEĞİŞİM YÖNÜ																	
		Veri yok		Değişim yok		Eğitsel süreçten yönetsel sürece		Demokratik yapıdan otopratik yapıya		Uzmanlık gücünden makam gücüne		Özelden genele		Kişi odaklılıktan kurum odaklılığa		Olumsuzdan olumluya		Olumsuzdan olumsuza	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
(1) Yönetim	Yönetim tanımı							X	X										
	İş seması ve beklentiler					X			X			X					X		
	Yönetim süreçleri											X	X						
(2) Yönetim stilleri	Yönetim stili	X		X															
	Yönetim stili örnekleri	X				X													
(3) İletişim	İletişim yolları											X	X						
	İletişim hataları ve kaynağı (başkaları)								X			X	X						
	İletişim hataları ve kaynağı (kendisi)														X				X
(4) Zaman yönetimi	Zaman tuzakları													X					
	İşkoliklik				X														X
(5) Örgüt kültürü ve iklimi	Okulun özellikleri		X					X											
	Norm/değer/gizli sayıltı		X						X		X								
	Kurum metaforu	X			X														
(6) Etkili okul I	Etkili okul özellikleri					X							X						
	Etkili okul değerlendirmesi										X			X					
(7) Etkili okul II	Liderlik özellikleri							X	X										
	Okul aile ilişkileri					X				X			X						
(8) Karar verme	Aile katılımını artırma					X	X			X			X						
	Karar verme aşamaları									X	X								
(9) Motivasyon	Karara katılma			X			X		X										
	Moral bozukluğu nedenleri					X	X												
(10) Çatışma yönetimi	Örnek olay									X	X								
	Çatışmanın etkileri													X	X				
(11) İKY	Çatışma aşamaları	X											X						X
	Kurallar					X							X	X					
(12) Örgütlerde güç ve politika	Disiplin yaklaşımı					X													X
	Güç kaynakları		X																
(13) Performans Yönetimi	Politika sorunları					X	X												
	Değerlendirme yaklaşımları															X	X		
	Ders denetimi											X	X						

Katılımcıların 13 haftalık ders süresinde öğretmen olarak ve sonrasında şube müdürü olarak cevaplandıkları etkinliklerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur. Veriler üç ayrı bölümde değerlendirilmiştir. Bunlardan

ilki her iki katılımcının üçer sorusu için yorum yapacak yeterli veri bulunmadığı bölümdür. İkinci bölümde geri kalan yirmi yedi farklı etkinlikte A için yalnızca bir, B için ise dört soruda ciddi bir değişimin bulunmadığı bölümdür. Üçüncü bölüm ise katılımcı A ve B'nin sorulara vermiş olduğu cevaplarda yedi alanda değişimin olduğu bölümdür. Bu alanlar (1) eğitsel süreçlere ilişkin açıklamalardan yönetsel süreçlere doğru olan açıklamalara, (2) demokratik yönetim anlayışından otokratik yönetim anlayışına, (3) problemlere ve çözümlerine bakışın uzmanlık gücünden makam gücüne, (4) daha özel ve belirgin cevaplardan genel cevaplara, (5) bireysel düşünce yapısından kurum odaklı düşünce yapısına, (6) aynı örnek olaylara verilen olumsuz cevaplardan olumlu cevaplara ve (7) olumlu cevaplardan olumsuz odaklanma şeklinde gruplandırılmıştır. Katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevapların bazıları birden fazla değişim boyutunda yer almaktadır.

Aşağıda katılımcı A ve B'nin etkinliklere şube müdürü olmadan önce ve şube müdürü olduktan sonra verdiği cevaplara ilişkin doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Elde edilen bulgular değişime rastlanmayan ve değişimin gerçekleştiği iki ana bölüm ve değişimin olduğu yedi alt bölüm olarak gruplandırılmıştır.

#### ***Değişimin Olmadığı Alanlara İlişkin Bulgular***

Yönetim stilleri, kurum metaforu ve örgütlerde kullanılan güç kaynaklarına ilişkin katılımcıların her ikisinde de değişimi vurgulayan bir veriye rastlanmamıştır. Katılımcı A karar verme ile ilgili olarak hem öğretmenlik yaptığı dönemde hem de şube müdürü olduktan sonra okul müdürünün demokratik bir yaklaşım sergilemesi ve çalışanlara arkadaş gibi davranması gerektiğini ifade etmiştir. Aşağıda katılımcı A'nın bu etkinlikteki soruya verdiği cevaplardan doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Etkinlik 8.2. Karara katılım konusunda yöneticilerinizden beklentileriniz nelerdir?

#### ***A önce***

- *Çalışanlar kendi alanlarıyla ilgili karar alınırken daha demokratik yönetim beklerler.*

#### ***A sonra***

- *Müdürün otoriter değil demokratik ve arkadaş gibi davranması*
- *Çalışanların görüş ve düşüncelerine önem vermesi*
- *Etkili iletişim*

Zaman yönetimi temasında katılımcı B; işkolikliğinin tanımını yaparken çalışma saatinin uzunluğu, çalışma dışında hiçbir şeye vakit ayırmama gibi benzer özellikleri vurgulanmıştır. Ayrıntılılar aşağıda sunulmuştur.

Etkinlik 4.2. İşkolik ne demektir? Özellikleri nelerdir? Bir kişinin işkolik olduğunu nasıl anlarsınız?

#### ***B önce***

- *"İş yapmak için yaşayan, çalışma hayatı sosyal hayatı olmuş, hayatının odak noktası çalışma olmuş kişidir."*

#### ***B sonra***

- *"İşi eve, geceye, sabaha, her ana taşımak ve çalışma verimini azaltmak"*

Katılımcıların çalıştıkları kurumların değişmesine rağmen örgüt iklimi ile ilgili yapılan etkinlikte B'nin kullandığı metafor hiç değişmemiş, yalnızca yaptığı açıklama daha ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Etkinlik 5.3. Okulu, okul müdürünü, öğretmenleri ve öğrencileri metaforlar kullanarak tanımlayınız.

**B önce**

- Okul: tarla
- Müdür: köy ağası
- Öğretmen: çiftçi
- Öğrenci: olgunlaşmayı bekleyen ürünler

**B sonra**

- Okul tarlaysa müdür çiftçi başı olmalı, öğretmenlerde o tarlada çalışan çiftçiler. Tarladaki bitkiler de öğrenciler olmalı, öğrencilerin başarısı da tarladan elde edilen mahsul olmalı. Çiftçi başı ve çiftçilerin başarısı, tarladan elde edilen mahsulün miktarını ve kalitesini olumlu veya olumsuz etkileyecektir.

***Değişimin Gerçekleştiği Alanlara İlişkin Bulgular***

Değişim ana ekseninde yapılan analizlerin sonuçları ile katılımcı A ve B'den alınan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur. Çalışmada her iki katılımcının öğretmelik yaptıkları dönemde ve şube müdürü olduktan sonraki cevaplarında büyük ölçüde değişim göstermektedir. A da yirmi beş, B de yirmi dokuz alanda değişime rastlanmıştır. Bu değişimlerin yönü yedi ayrı grupta ele alınmıştır.

Aradan geçen beş ay gibi kısa bir süreye, ilk yöneticilik deneyimleri olmasına, hizmet öncesi ve hizmet içinde hiçbir eğitim almamalarına ve şube müdürlüğü ile ilgili hiçbir oryantasyon çalışması yapılmamasına rağmen katılımcıların her ikisinde de bu değişikliğin görülmesi çalışmanın bulguları açısından oldukça dikkat çekici bir husustur.

***1. Eğitsel süreçlerden yönetsel süreçlere doğru değişim gösteren bulgular***

Tablo 1'deki veriler ve katılımcıları görüşleri değişim yönü dikkate alınarak ayrıntılı bir biçimde incelendiğinde en ciddi değişimin eğitsel süreçlere odaklanmak yerine yönetsel süreçlere odaklanma alanında geliştiği görülmektedir. Katılımcılar öğretmen olarak birebir sınıfta yaşadıkları problemleri, bunların öğrenciler, veliler ve kendileri üzerlerindeki etkilerinden bahsedip çözüm yolları üretirken, şube müdürü olduktan sonra çok daha genel ve yönetsel bir bakış sergilemektedirler. Ayrıca sorunlara çözüm bulma yerine yalnızca sorunlu alanları belirtmekle yetinmişlerdir. Bu etkinliğe verilen cevaplar değişim yönü dikkate alındığında özel bakış açısından ayrıntılı bakış açısına geçiş için de örnek gösterilebilir. Aşağıda bu değişim alanı ile ilgili alıntılar yer almaktadır.

Etkinlik 12.2. Türk Eğitim Sistemi'nde hangi alanlarda politika değişikliğine gidilmelidir?

**A önce**

*“Müfredat, ilkokula başlama yaşı, istihdam, mesleki gelişim alanında yönlendirme, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi”*

**A sonra**

*“Yönetici seçme, eğitim finansmanı, hizmet-içi eğitim, eğitim planlaması, sınav yönetmeliğinin değiştirilmesi, öğretmenlerin özlük hakları”*

Motivasyonla ilgili olarak B'nin moral bozukluğu yaşamasına neden olan ilk etken eğitim-öğretim temelli iken bu faktör daha sonra iş performansı üzerine odaklanmıştır.

Etkinlik 9.1. Moral bozukluğu yaşamanıza neden olan faktörler nelerdir?

B önce

“Öğrenci-veli ilgisizliği”

B sonra

“Yapmaya çalıştığım bir işin yarıda kalması, çeşitli gerekçelerle genelde amirlerimin taleplerinden dolayı işin tamamlanamaması.”

Benzer şekilde insan kaynakları yönetimi teması altında gerçekleştirilen etkinlikte B'nin eğitim alanından tamamen uzaklaştığı görülmektedir.

Etkinlik 11.1. “Okulunuzda/ kurumunuzda uygulanması size mantıklı gelen üç kural nedir?”

B önce

Sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarının akademik başarı ve devam durumlarını izlemesi,  
Veli ve diğer öğretmenlerle paylaşması ve çözüm araması;  
Öğrencilere kılık kıyafet kontrolü yapılması ve nöbet tutulması

B sonra

Etik kuralların benimsenmesi ve uygulanması,  
Kuruma geliş gidiş ve çalışma saatlerine riayet edilmesi,  
Uluslararası düzeyde kabul görmüş ilkelerin kağıt üzerinde değil, içselleştirilerek uygulanması

Bu türden bir değişimin sebebi olarak çalışılan kurumun farklılaşması ya da sorumlulukların değişmesi gösterilebilir. Ancak on üç yıllık öğretmenlik deneyiminden hemen sonraki ilk beş ayda katılımcıların herhangi bir kamu görevlisinin verebileceği türden cevaplar vermeleri değişimin keskinliği konusunda ciddi ipuçları ortaya koymaktadır. Öğretmen bakış açısının sınıfla sınırlı kalması belirli noktalarda kabul edilebilir bir durumken bir eğitim yöneticisinin konulara yalnızca yönetim penceresinden bakması eğitim-öğretimin kalitesi açısından sıkıntı yaratacak bir durumdur. Katılımcı B'nin yorumu bu durumu özetler niteliktedir.

“Şube müdürlüğü tahmin edildiği gibi eğitim öğretim hizmetlerinde çok da planlayıcı özelliği olan bir pozisyon olmayıp merkezi otoritenin taşrada yansması ve emirlerin yerine getirilmesinden sorumlu takipçi memur olarak görülmelidir. Şube müdürünün daha çok evrak ve yazışmalarla ilgili işlerinin olduğu söylenebilir. Gönül ister ki daha çok eğitim öğretimin kalite ve seviyesinin artırılması için projelerde çalışabilsinler.”

## 2. Demokratik yapıdan otokratik yapıya doğru değişim gösteren bulgular

İkinci değişim alanı olan demokratik yapıdan otokratik yapıya geçişte katılımcıların yönetim stilleri temasında vermiş oldukları cevaplar demokratik bir yönetim anlayışına sahip oldukları yönünde olsa da diğer temalarda yapmış oldukları açıklamaların satır aralarında demokratik bir yönetim yaklaşımından çok otokratik yönetim sergiledikleri görülmektedir. Katılımcı A, öğretmen iken tüm çalışanların etkin rol aldığı bir kurum kültürünü ön plana çıkarmaktadır. Ancak ikinci cevabında ise göreve yeni başlayan bir şube müdürü olarak beş ayda kurum kültürü ile ilgili oldukça kesin yargılara vararak, sorunlu alanları

belirleyip bunları gidermeye yönelik çalışmalar yaptığını, yeni kurum kültürünü bizzat kendisinin oluşturduğunu ve kısa sürede kaliteyi yakaladığını ifade etmiştir. İki yıldır çalıştığı son okulunun örgüt kültürü ile ilgili normlar düzeyinde cevaplar veren A'nın beş aydır çalıştığı ilçe milli eğitim müdürlüğünde kültürü değiştirdiğine ilişkin yaptığı yorumlar tek başına kendisini kurum için ne kadar önemli gördüğüne bir işarettir.

Etkinlik 5.1. “Okulunuzu/kurumunuzu diğer okullardan/kurumlardan ayıran karakteristik özellikleri, kuralları ya da uygulamaları nelerdir?”

A önce

“Birlik beraberlik, hediyeleşme, piknik, sportif veya kültürel faaliyetler”

A sonra

“Tüm çalışanların sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. Kurum başarısı takım çalışmasıyla olur. Bizim kurumumuzda takım kültürü çok üst düzeyde değil. Sebebi kurum kültürünün tam yerleşmemesi. Benden önceki şube müdürü görevlendirme olduğu için ekibi çok ciddi çalıştırmaması, motive edememesinden ileri gelmekte. Atandığım dönemden beri ekibime çok ciddi sorumluluklar vererek yarım kalan işleri tamamlamaya çalıştım. Personelimin fikrine önem veriyorum. Zaman zaman onları motive ediyorum. Bunun sonucunda da başarı ve kalite oluşmaya başladı.”

Katılımcıların kendilerini “tek adam” görmeleri ve kendilerinden başkalarının fikirlerine ve yaptıklarına çok önem vermemeleri, yalnızca verilen görevleri yerine getirmelerini beklemeleri otokratik bir yönetim anlayışını benimsediklerini gösteren bir diğer örnektir.

Etkinlik 1.2. Yöneticinizin bir haftada yaptığı rutin işlerini ve planlanmamış işlerini sıralayınız. Sizin yöneticinizden yapmasını beklediğiniz işleri sıralayınız.

B önce

Beklenti: “Öğretmenlerin bireysel farklılıklarının daha fazla dikkate alınması Demokratik idare sergilenmesi”

B sonra

“(…) Şube müdürü olarak okul idarecilerinden en büyük beklentim, ilçe tarafından kendilerine gönderilen yazıların cevaplarını istenildiği şekilde yapmalarıdır.”

Tüm yönetim stillerinde olduğu gibi otokratik stilin de avantajları, dezavantajları, kullanılması ya da uzak durulması gereken noktalar vardır. Ancak B bu yönetim yaklaşımını kendi otoritesinin kabulü için kullanılacak bir araç görüp çalışanlar üzerinde hakimiyet kurabilmek için bunu gerekli gördüğü yönünde mesaj verdiği düşünülebilir. Etkinlik 3.2'ye verdiği ilk cevabındaki muğlaklığa rağmen ikinci cevaptaki kesinlik ve yalınlık bu mesajı destekler niteliktedir. Aşağıda konuya ilişkin alıntılar bulunmaktadır.

Etkinlik 3.2. Yöneticinizin iletişim kurarken yaptığı en büyük hata ve bu hatanın kaynağı nedir?

B önce

- Hata: “Kelime seçimleri ve ses tonundaki insani ilişkileri bertaraf edici amir-memur ilişkisini sürekli hatırlatıcı sözsüz iletişim öğelerini kullanmasıdır.”
- Sebebi: “Personelle daha önce varolan samimiyet bağlarının kendi hiyerarşik gücünü zayıflattığını ve iş yaptırabilme gücünü zayıflattığını düşünüyor”

B sonra

- Hata: “Sık sık emri vaki konuşması, otokratik bir idare stili benimsemesi”
- Sebebi: “hakimiyet kurma”

### 3. Uzmanlık gücünden makam gücüne doğru değişim gösteren bulgular

Çalışma kapsamında ortaya çıkan bir diğer değişim yönü güç kullanımına ilişkindir. Katılımcıların öğretmenlik yaptıkları dönemde sahip oldukları güç ve dolayısıyla sorulara verdikleri cevaplar ile taşra teşkilatında yönetici olduklarında sahip oldukları güç ve sorulara verdikleri cevaplar A ve B için hemen hemen birbirinin aynısı sayılabilecek yönde değişiklik göstermektedir. Katılımcılara öğretmen iken yöneltilen örnek olaylarda soruna bakışları ve çözüm üretme stratejilerinin önce iyileştirme sonrasında cezalandırma ekseninde, uzmanlık gücüne dayalı ve daha gerçekçi olduğu söylenebilir. Bu durumun muhtemelen öğretmenlik deneyimlerinden hareketle kendilerine ya da meslektaşlarına yöneltilen uygulamalar çerçevesinde şekillendiği düşünülebilir. İkinci uygulamada katılımcıların ellerindeki sorun çözme enstrümanının makam gücü olarak değişmesi nedeniyle karşılaştıkları sorunlara ödüllendirme ekseninde çözüm üretmişlerdir. Gerçekte etkinlik 9.2’deki örnek olaya konu olan bir öğretmenin ödüllendirilmesi mümkün değilken katılımcıların ödül verebilecek gücü kendilerinde görmeleri makam gücünün sorgulanması daha zor olan etkisine dayandırılabilir.

Etkinlik 9.2. Bir okulda öğrencilerinin akademik başarıları düşük olan, pozitif sınıf atmosferi oluşturamayan, sınıf disipliniyle ilgili sorun yaşayan ve müfredat dışı etkinliklere katılım göstermeyen bir öğretmen olduğunu düşünün. Bu öğretmenin performansını iyileştirmek için neler yaparsınız?

A önce

- Değerli bir birey olduğunu söylerim.
- Dışarıda yemek yerim.
- Düzelmese bir daha ilgilenmem, gerekli işlemleri yaparım.

B önce

- Sorumluluk vererek ön plana çıkmasını sağlayıcı görev yetki vererek motive etmeye çalışırım.
- Bütün çabaların sonunda ortama ayak uydurmayan ve olumlu iklime katılmayanlar için yasal yaptırımlar uygulanır.

A sonra

- Maddi manevi teşvik
- Etkili ve iyi iletişim
- Karara katılım ve sorumluluk
- Çalışmaları takdir etme ve ödüllendirme
- Yükselme olanakları sağlama

B sonra

- Sözlü, yazılı takdir
- Yarışma ortamı
- Bazen gülen bir yüz
- Bireysel sorunlarıyla ilgilenmek

#### 4. Özelden genele doğru değişim gösteren bulgular

Dördüncü değişim, katılımcıların fikirlerini ayrıntılı ve daha özel ele almalarından daha çok genelleme eğilimli bir yaklaşımla ortaya koymaları yönünde olmuştur. Katılımcılar öğretmen olarak sorunların sebepleri ve sonuçlarını bizzat yaşayarak tecrübe ettikleri için eğitim-öğretimle ilgili konularda çok daha derinlemesine ve çözüm odaklı düşünebilmektedirler. Katılımcı B'nin öğretmen iken ve yönetici olduktan sonra okul-aile ilişkilerine yönelik yaptığı açıklamaların hem nicelik hem de nitelik bakımından ciddi farklılık gösterdiğini ortaya koyan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Etkinlik 7.2. Etkili okullarda okul- aile ilişkileri nasıl olmalıdır?

##### B önce

- *Tek sorumlu okul olmamalı, velilerin eğitimin her aşamasında aktif rol alması başarıyı artırır.*
- *Okul-aile birliklerinin etkin olması saygınlığı artırır, okulun hedeflerini daha iyi gerçekleştirir, okula yardımcı olur.*
- *Ayrıca velilerle güçlü iletişim kurulmalıdır. Veliler okul ve sınıf etkinliklerine katılmalıdır. Akademik konularda veliye nasıl yardımcı olacağını becerisi kazandırılmalıdır.*

##### B sonra

- *Okulun faaliyetlerine katılan değil okulun faaliyetlerini organize eden birliği sağlamış demektir.*

#### 5. Kişi odaklılıktan kurum odaklılığa doğru değişim gösteren bulgular

Beşinci değişim yönü kişi odaklılıktan kurum odaklılığa geçiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde yönetici olduktan sonra kendilerini geri planda tutarak kurumlarını ön plana çıkardıkları görülmüştür. Katılımcılar kendilerini tamamen sistemin bir parçası olarak görmekte ve geçmişte yaptıkları kişi odaklı yorumlardan daha genel ve kurum odaklı yorumlara doğru değişim sergilemektedirler. A bu durumu

*“Kendimden çok kurumun menfaatini düşünürüm”*

cümlesi ile de netleştirmiştir. Aşağıda yer alan etkinlikte çatışmanın kişisel etkilerini anlatırken dahi kurum odaklı düşünüp aslında büyük ölçüde çatışmanın yapılan işe ve dolayısıyla kuruma olan etkilerinden bahsetmişlerdir.

Etkinlik 10.1. Herhangi biriyle yaşadığınız çatışmanın size ve kurumunuza olan etkileri nelerdir?

##### A önce

Size olan etkileri:

- *Motivasyonum azaldı.*
- *Derslere karşı ilgisizliğim arttı.*
- *Rapor alıp okula gitmek istemedim.*

Kuruma olan etkileri:

- *Öğrencilerin sorularına tam ve düzgün cevap veremiyordum.*
- *Kuruma küsmüştüm.*

##### A sonra

Size olan etkileri:

- *İşe karşı performansım düşer.*
- *Moralim bozulur.*
- *Kuruma motivasyonum azalır.*
- *Doğru davranış sergilemem.*

Kuruma olan etkileri:

- *İşlerimi zamanında yapmayarak işlerin aksamasına neden olurum.*
- *Kurum kültürü olumsuz etkilenir.*
- *Kurum, hedeflerine ulaşmada zorluk çeker.*
- *Verimim düştüğü için kurumunda verimi düşer.*

Etkinlik 6.3 birey odaklılıktan kurum odaklılığa geçiş için bir örnek teşkil etmektedir. A yönetici olduktan sonra, öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini değerlendirirken kişisel olarak öğretmenlerin eksikliklerinden okulda varolan eksikliklere vurgu yaparak başarının anahtarı olarak kurumsal yapıyı göstermiş ve tek başlarına öğretmenlerin sorumluluk alanlarına girebilecek hiçbir noktaya değinmemiştir.

Etkinlik 6.3. Etkili bir öğretim becerisiyle ilişkili olarak öğretmenleri değerlendiriniz. Öğretmenlerde eksik olduğunu düşündüğünüz özellikler nelerdir?

A önce

- Sabır
- Soğukkanlılık
- Tolerans
- Öğrencilerine gerçek anlamda ilgi duyma

A sonra

- Teknoloji
- Öğretmenlerle iletişim: Kurum kültürü oluşmamakta ve çalışanlar mutsuz olmaktadır.
- Otoriter yöneticilik: Bazı okul müdürleri öğretmenin düşüncesine önem vermemekte, çalışanlara otoriterce yaklaşmakta, hiçbir zaman motive etmemekte. Bunun sonucunda kuruma karşı aidiyet duygusu oluşmamakta.

Aslında kişi odaklılıktan kurum odaklılığa doğru bir değişimin olması yapılan işin sahiplenilmesi, içselleştirilip savunulması örgütsel bağlılık ve adanmışlık açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

**6. Olumsuz bakış açısından olumluya doğru değişim gösteren bulgular**

Altıncı değişim alanı olumsuz bakış açısının yerini olumlu bakış açısına bırakmasıdır. Kişi doğası gereği içinde bulunduğu koşullar değiştiğinde kendisini bu koşullara adapte etmeye, yaşamını bu koşullara uygun şekilde sürdürmeye çalışır. Belirli bir uyum sürecinden sonra kişilere ve olaylara bakışı değişmesi normal karşılanabilir. Ancak çalışma kapsamında katılımcıların aynı olaylara öğretmen bakış açısıyla olumsuz yaklaşması, daha sonra yönetici bakış açısıyla olumlu yönlerini vurgulaması beş ay gibi kısa bir süre sonunda beklenmedik bir gelişme olarak gösterilebilir. Performans yönetimi temasında ders denetimi ve okul müdürlerinin denetim görevini yerine getirmesi ile ilgili katılımcılar öğretmenlik yaptıkları dönemde denetimde yaşanan olumsuzlukları vurgularken daha sonra bu denetimlerin olumlu taraflarını ortaya konmuştur.



Etkinlik 13.1. Şu ana kadar hangi yöntemler uygulanarak denetim geçirdiniz? Seçilen yöntemin uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?

A önce

- Gözlem, görüşme, resmi belge
- Uygunluk: “Etkili değildi, sebebi kısa sürede olması.”

A sonra

- Yerinden denetimle ders anlatırken denetim geçirdim. Belge kontrolü yapıldı.
- Uygunluk: “Ders denetimi: öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra yeteneklerinin geliştirilmesi, mesleğe ve çevreye uyumunun sağlanması, yenilik ve gelişmelerin tanıtılması, mesleki yardımda bulunulması, eksiklerin saptanarak giderilmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir.
- Evrak denetimi: okul müdürlerinin ders planları, zümre planları, yazılı sınav analizlerini kontrol etmeleri, öğretmenlerin belge eksiklerini tamamlamalarına sebep olacak ve öğretmenler derslerine hazır girmiş olacaklar.”

B önce

- Müdürlerin denetimi bizzat yapmaları güzel olup objektif olma konusunda sıkıntılarının varlığı üzücüdür.”

B sonra

- Yapılan denetimlerde tüm süreci gören okul müdürleri tarafından öğretmenlerin denetime alınması ilkesinin okullara getirilmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Farklı bir etkinlikte (Etkinlik 1.2) A'nın öğretmen olarak verdiği cevapta sınav analizini gereksiz görmesi ve zaman kaybına yol açtığını söylemesine rağmen şube müdürü olarak Etkinlik 13.1'e verdiği cevapta yazılı sınav analizlerinin yapılmasının gerekliliği görüşünü sunması çalışmanın temelini oluşturan değişim konusuna yeni bir örnek sunmuştur.

A önce (Etkinlik1.2)

Beklenti:Yapılan yazılı sınavların analiz sonuçları çok zaman kaybına yol açtığından analiz çalışmalarını çok takip etmemesini istiyorum. Çoğu öğretmenin isteyerek yapmadığı sosyal kulüp çalışmalarına önem veriliyor. Bunlardan daha önemli olan öğretim konusuna çok fazla zaman ayırmasını istiyorum.

**7. Olumlu bakış açısından olumsuz doğru değişim gösteren bulgular**

Veri analizi sürecinde karşılaşılan son değişim yönü de bir önceki değişimin tersi yönündedir. Yani ilk uygulamada olumlu yönleri görülen bazı durumların ikinci uygulamada olumsuz görülmesi şeklindedir.

Etkinlik 11.2. Okullarda yaşanan disiplin olaylarından bir örnek veriniz ve bu örnek üzerinden okul yönetiminin yaptığı uygulamayı açıklayınız.

A önce

- *Madde bağımlısı öğrenci. Gezi, piknik sosyal etkinliklere kattık. Birkaç ay içinde çevresindeki kötü arkadaşlardan uzaklaştı. Kurtuldu.*

A sonra

- *Madde bağımlıları vardı. Uzaklaştırma cezası aldı. Bu tip uygulamalar ile çoğu öğrenciyi kaybediyoruz.*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlikten şube müdürlüğüne geçen her iki katılımcının öğretmen ve şube müdürü iken tamamladıkları 30 farklı etkinlikten elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıdaki Tablo 2'de özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 2

*Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Sonuçlar*

Katılımcılar	Değişim var		Değişim yönü						
	Veri yok	Değişim yok	Eğitsel süreçten yönetimsel sürece	Demokratik yapıdan otokratik yapıya	Uzmanlık gücünden makam gücüne	Özelden genele	Kişi kurum odaklılıktan olumluya	Olumsuzdan olumsuza	
Katılımcı A	4	1	4	4	5	5	3	2	3
Katılımcı B	3	3	9	5	3	7	5	1	0
TOPLAM	7	4	13	9	8	12	8	3	3

Buna göre katılımcıların verdikleri cevaplarda ciddi manada değişiklik olduğu görülmüştür. Toplamda yalnızca dört alanda değişim görülmezken özellikle eğitsel süreçlerden yönetimsel süreçlere doğru katılımcıların fikirleri değişim göstermiştir. Ayrıca katılımcılar öğretmenken çok daha kapsamlı bir bakış açısı sergileyip sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin ayrıntılı cevaplar verirken yönetici olduktan sonra çok daha genel cevaplara yönelmişlerdir. Yönetim tarzları açısından da ciddi değişim gösteren katılımcıların öğretmen iken verdikleri cevaplarda demokratik bir anlayış hakimken şube müdürü olduktan sonra otokratik bir yaklaşımı destekleyen cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların problemleri çözerken kullandıkları güç kaynakları da uzmanlık gücünden makam gücüne doğru bir değişim göstermiştir. Benzer şekilde kişi odaklılıktan daha çok kurum odaklılığa doğru bir geçişe rastlanmıştır. Son olarak katılımcıların öğretmenlik dönemlerinde etkinlikleri tamamlarken olumlu gördükleri bazı konular şube müdürü olduktan sonra olumsuz; olumsuz gördükleri bazı konular ise olumluya dönüşmüştür.

Değişimin hayatın gerçeği olması, çağın gereksinimleri, dünyada ve Türkiye’de süregelen ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik gelişmeler eğitim sisteminde ve buna bağlı olarak eğitim örgütlerinde değişimi kaçınılmaz kılmaktadır (Örücü, 2013, s. 451). Örgütsel değişim kavramı içinde ele alınan değişiklikler örgütün otorite ilişkileri, mekanizmaların koordinasyonu, işin

yeniden tasarımı ve denetim alanını içine alan yapı değişimi; iş süreçleri, iş yöntemleri ve donanım başlığı altında ele alınan teknoloji değişimleri ya da örgütteki insanların tavırları, beklentileri, algıları ve davranışlarında meydana gelen değişimler şeklinde sınıflandırılabilir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013, s. 200).

Lewin (1947, s. 34) geliştirdiği ilk değişim modelinde üç aşamalı bir süreçten bahsetmektedir. Bu aşamalardan ilki çözülme, ikincisi değişim, üçüncü aşama ise yeniden donma olarak adlandırmıştır. İlk aşama durgunluk ve dağılmanın üstesinden gelindiği bir zihniyetin oluşturulmasını içerir. Bu karşı çıkma mekanizmalarının üstesinden gelindiği hayatta kalmanın bir parçasıdır. İkinci aşamada değişim gerçekleşir. Bu tam olarak bir karmaşa ve geçiş dönemidir. Son aşama donma ya da daha yaygın kullanımıyla yeniden donma aşamasıdır ki ikinci aşamada oluşturulmaya çalışılan zihniyet burada kemikleşir ve değişim öncesindeki rahatlık sağlanmış olur. Lewin modelinde bu üç aşamalı değişim süreci için bir zaman dilimi belirtmemiş olmasına rağmen çalışma sonucunda elde edilen bulgular göz önüne alındığında çözülme-değişim ve yeniden donma aşamalarının beş ay gibi kısa sürede gerçekleşmesi ve bu süre zarfında her iki katılımcının tavırları, beklentileri ve algılarında ciddi değişimin olması oldukça şaşırtıcıdır. Bu durum Fullan'ın (1991, 2001, 2002) değişim modeline de ters düşmektedir. Fullan, başlangıç aşamasının ardından uygulama aşamasının iki, üç yıl sürdüğünü ifade etmiştir. Son aşamada ise değişimin sistemin bir parçası olarak kabul edileceği ya da uygulamadan kalkacağı belirtilmiştir (akt. Örücü, 2013, s. 463). Türkiye'de 2000 ile 2015 yılları arasında okul yöneticiliğine dokuz (1999, 2004, 2007, 2008, 2009, 2012, 2013, 2014, 2015 yıllarında) farklı şekilde atama yapılmıştır. Bu durum eğitim yönetimi bürokrasinin bir parçası olan taşra yöneticilikleri genelinde de değişmemektedir. Örneğin konuya şube müdürlüğü özelinden bakıldığında durumun farklı olmadığı söylenebilir. İlgili yönetmelik kapsamında şube müdürlüğü kadrolarına atanmak için bir dizi sınav sürecinin yeterli olduğu, bununla beraber bir eğitim yöneticisi yetiştirilme sürecinin ya da hizmet içi eğitim programının bahsinin geçmediği görülmektedir. Bir başka deyişle değişimin insana ilişkin boyutundaki sürekli iyileştirme ve kaliteye adanmış iş gücünü sağlama amacıyla çalışanları usulüne uygun şekilde eğitim ve öğrenim görmesinin önemi (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013, s. 201) öğretmenlikten şube müdürlüğüne geçişteki değişimde yok sayılmıştır.

İnsanları harekete geçirecek liderlik becerilerinin yanında karar verme, planlama, örgütleme, denetim gibi yönetim süreçlerine ilişkin nitelikli bir altyapıya sahip olan yöneticilerle çalışmak her eğitim kurumu için bir ihtiyaç olarak gösterilebilir. Bu profile sahip lider-yöneticilerin yokluğu, insan kaynağını yönetme ve geliştirme süreçlerine yönelik yeterliklerin pür deneyim ile kazanıldığı bir sistem içerisinde (harcanan emek ve zamanın ötesinde) insanları öğüten bir anlayışın varlığını da beraberinde getirmektedir. Bu noktada şu soruya verilecek cevap yöneticiliğin bir yetiştirme süreci gerektirip

gerektirmediği hususuna da açıklık getirecektir: “herhangi bir yönetici kadrosuna atanan bir bireyin, o güne kadar yapmadığı yönetim işini sadece bir unvanla yapabilir hale gelmesi nasıl mümkün olabilir?”

Çalışmaya konu olan katılımcıların arka planları ve aldıkları eğitimler göz önüne alındığında öğretmenlikten şube müdürlüğüne geçişte tek ciddi değişimin unvanlarında olduğu görülmüştür. Bu değişiklik katılımcıların öğretmenlikten gelen uzmanlık gücünün yerini şube müdürü olmanın verdiği makam gücüne bırakması şeklinde vücut bulmuştur. Yöneticilerin farklı kaynaklarından gelen güçlerini kullanmalarının da örgüt içerisinde yönetim açısından farklılıklara yol açtığı da görülmektedir. Örneğin (Atmaca, 2014), okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile örgütsel bağlılık, sinizm ve yaşadıkları yıldırma arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarına ulaşmıştır. Konuyla ilgili olarak bir başka çalışmada Aydın ve Coşkun (2007), işleri yürütmenin bir yolu olan hiyerarşik otorite kullanımını aktörlerin pozisyonlarından kaynaklanan güç olarak tanımlamışlardır. Bu durum, yöneticilerin gücü bir akış içerisinde ve hiyerarşik bir anlayışa uygun olarak kullanmayı doğal bir durum olarak görmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıdan aşağıya doğru bir hiyerarşik anlayışla kullanılan yasal ve zorlayıcı güç türlerinin çalışan davranışlarını istenilen yönde değiştirmedini ispatlayan araştırma sonuçları da mevcuttur. Diş (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonunda okul yöneticilerinin kullandıkları zorlayıcı gücün öğretmenlerin umursamaz davranışlarını artırdığı, samimi öğretmen davranışlarını ise azalttığı görülmüştür. Benzer şekilde okul yöneticilerin güç kullanımı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen Demir (2014)de her iki olgu arasında oldukça düşük düzeyde, fakat anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu noktada yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının ve bunları kullanma biçimlerinin aslında nasıl bir yönetim anlayışını benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Iowa Çalışmaları olarak da bilinen ve Iowa Üniversitesi araştırmacıları Lewin, Lippit ve White (1939) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stilleri otokratik, demokratik ve yetkilendirici (laissez-faire) olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2012, s. 106). Her bir liderlik tipi incelendiğinde gücün kullanım şeklinin liderlik tipinin olası davranışlarını belirlediği görülmektedir. Çalışmada her iki katılımcının da benzer oranda (A için dört, B için beş alanda) demokratik yönetim yaklaşımından otokratik yönetim yaklaşımına yaklaştığını gösteren sonuçlar ortaya çıkmıştır. Otokratik liderlik tipinde güç tek bir kişideyken, yetkilendirici liderlik tipinde grup üyelerinin bireysel kullanımına sunulmuştur. Demokratik liderlik tipi ise gücün lider ile grup üyeleri arasında dengeli bir şekilde kullanılmasını öngörmektedir. Alanyazında her ne kadar yöneticilerin ve liderlerin güç kullanımına ilişkin farklı araştırma sonuçlarına

rastlansa da (Schedlitzki ve Edwards, 2014, s. 121) nihayetinde güç kullanımının pozisyon, kişisel özellikler, uzmanlık ve bilgi olarak tanımlanan faktörlerle erişimle gerçekleştiği aşıkardır. Bu konuda gerçekleştirilen araştırma sonuçları; bireysel özelliklere dayalı olan uzmanlık ve karizmatik gücü kullanan lider yöneticilerin, pozisyondan kaynaklanan yasal, ödül ve zorlayıcı gücü kullanan lider-yöneticilere göre daha etkili olduklarını ortaya koymaktadır (Robbins ve Judge, 2013, s. 414-416). Bu durum pozisyon değişikliğinin beraberinde yasalara dayalı olan ve gerekli görüldüğü takdirde ödül ve ceza kullanılabilmesine imkan tanıyan bir gücü beraberinde getirdiği, ancak çalışanların daha çok pozisyon (makam) kaynaklı olmayan bilgi ve benzeşim (karizmatik) güce daha fazla önem verdiğini işaret etmektedir.

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre Genel İdare Hizmetleri sınıfına atanan şube müdürleri 18/11/2012 tarihli ve 28471 sayılı Resmi Gazetede Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliğine bağlı olarak çalışırlar. Yönetmeliğin altıncı maddesi gereğince il ve ilçe şube müdürleri a) Temel Eğitim, b) Ortaöğretim, c) Mesleki ve Teknik Eğitim, ç) Din Öğretimi, d) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri, e) Hayat Boyu Öğrenme, f) Özel Öğretim Kurumları, g) Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri, ğ) Strateji Geliştirme, h) Hukuk, ı) İnsan Kaynakları Yönetimi, i) Destek, j) İnşaat ve Emlak hizmetleri bölümlerinde eğitim hizmetlerini yürütmektedirler. Ayrıca şube müdürleri eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini arttırmak ve geliştirmek için eğitimi geliştirmeye, eğitim kurumlarına, öğrencilere ve izleme ve değerlendirmeye yönelik çeşitli görevleri yerine getirmektedirler. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde ifadesini bulan öğretmenlik mesleğinin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevleri ile karşılaştırıldığında oldukça farklı alanlardaki bu görevleri layıkıyla yerine yetirebilmek için göreve gelecek eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmeleri ve atama koşullarının yeniden gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Eğitim yöneticiliği eğitim ile ilgili maddi ve beşeri kaynakların örgüt amaçları doğrultusunda kullanılması ve örgütün bu sayede misyonuna ulaşmasını sağlaması açısından oldukça önemli bir pozisyondur. Hem eğitim hem de okul yöneticiliğinin yeterli ve etki alanlarının birbirinden farklı olduğu (Açıkalin, 2002) eğitim yönetimi literatüründe vurgulanmasına rağmen her iki kademeye de keyfi (Balcı, 2008) bir anlayışla yönetici atanması, üzerinde ciddiyetle düşünülmesi ve tartışılması gereken bir konu olarak kabul edilebilir. Ancak mevcut yapı incelendiğinde göreve gelen hükümetlerin ideolojik anlayışlarına ve bu yöndeki tercihlerine göre şekillenen yönetici yetiştirme ve atama süreçlerinde yaşanan ciddi tutarsızlık ve istikrarsızlık sonrasında en büyük zararı Türk Eğitim Sisteminin tüm öğeleri yaşamaktadır.

Türkiye'ye kıyasla gelişmiş ülkelerin yönetici seçme ve yetiştirme süreçleri incelendiğinde istikrarlı, dinamik ve derinliği olan bir anlayışın varlığı

görülmektedir (Akın, 2012; Balyer ve Gündüz, 2011; Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Bu bağlamda Türkiye’de hem eğitim yönetiminin hem de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamının geleceğine (Cemaloğlu, 2005) ilişkin bilimsel tartışmaların varlığının dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu noktada eğitim yöneticiliği görevinin gereğini en iyi şekilde yerine getirmek için eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet sırasında yetiştirilmeleri, atanmaları ve görevde yükselmeleri için gerek yükseköğrenim kurumları gerekse Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ciddi bir altyapı oluşturulması gerekmektedir. Mevcut Bakanlık yapılanması ve Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunlar analiz edilip her kademedeki eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak öğretmenlikten ayrı olduğu gerçeğinden hareketle çağın gereklerine uygun, aynı zamanda Milli bir eğitim yöneticiliği anlayışının oluşturulması gerekmektedir.

**Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract**

**An Investigation of the Changes in the Administrative Perception of Former Teachers Promoted as Section Directors**

Zehra Keser Özmantar<sup>1</sup>, Mehmet Sincar<sup>2</sup>

*Introduction.* In a country, it is expected from the ones undertaking the management to convey the service of education, health, justice and security unconditionally and equally or make them accessible. Governmental bodies founded with diverse aims operate on various legislative regulations which are specific to dimensions such as objectives, structure and process. When the educational institutions are concerned, it is seen that many laws and regulations to enforce them have been introduced since The Law on Unification and Education under date of 3<sup>rd</sup> March, 1924 with law no, 430. (Kıran, 2011; Receptoğlu and Kılınc, 2014). Despite the laws and regulations, it is seen that both educational management and process of educating and appointing school managers are ever increasing object at issue in Turkey (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz and Karaköse, 2012; Akın, 2012; Balyer and Gündüz, 2011; Cemaloğlu, 2005; Işık, 2003; Karip and Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Onural, 2005; Receptoğlu and Kılınc, 2014; Şişman and Turan, 2004). Forming a conceptual basis on underlying qualifications of managers who are top persons in educational institutions (Bush, 2011; Bush and Middlewood, 2013; English, 2008; Gorton, Alston and Snowden, 2007; Hoy and Miskel, 2001; Lunenburg and Ornstein, 2012) and filling the huge gap between the theory and application (Davis, 2007; Heck and Hallinger, 2005) are among the main issues studied on most.

Foundation of first management schools in Turkish Educational History is rooted in Enderun established in time of Fatih the Conqueror (Bursalıoğlu, 1982). However, even today, it is hard to say that training managers of education has obtained an academic perspective. Educational management isn't addressed as an area of specialization and managers are trained with this respect, which leads up to perceiving management as a job learned through experience or by performing. Herein, it is assumed that education and school managers, taking office by the criterion of experience and seniority, mature their perspectives about concepts and facts placed in the capillary of educational administration in time. For instance, trying to comprehend what

---

<sup>1</sup>Assist. Prof. Dr., Gaziantep University, Gaziantep-Turkey, zehra keser@hotmail.com, <sup>2</sup>Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University, Gaziantep-Turkey, mehmet sincar@yahoo.com

school culture and climate mean, how they are formed, how they affect or are affected in school only by relying on experience instead of a deep specialization training may require a perennial process for a school manager.

It is seen that the concepts of experience and seniority occupying an important place in the process of educational manager training are not obligatory elements in the process of appointing educational managers. According to the legal regulations, a teacher who has no experience in management can be promoted to positions of general administrative services such as section director, facility manager, pressing manager. In this respect, the importance of the study is that it determines the perspective of individuals, promoted to management position by a range of examinations and without any condition as to a specialization training or management experience, on basic concepts of educational administration in the light of their experiences before and after they have been promoted to management position. By this means, it will produce tangible data about whether or not there is a change in perspective of individuals who were teachers previously and promoted as section directors, and if any, what the direction of change is.

*Purpose.* The main purpose of the study is to determine the opinions of formerly teachers, promoted as a manager without any management experience and only by going through a written and oral examination process, about the basic concepts of educational administration in the light of their experiences before and after they have been promoted to management position. In addition, it is thought that determining whether or not there is a change in perceptions of the participants and if any what direction these changes follow will help to understand their perspective of educational administration or their management mentality. For this purpose, following questions are tried to answer:

1. What are the opinions of participants about the issues directly associated with educational administration?
2. Is there any change on opinions of participants about the issues directly associated with educational administration while they were teachers and after they have been promoted as section directors?
3. What are the changed points on opinions of participants about the issues directly associated with educational administration while they were teachers and after they have been promoted as section directors?

*Method.* Research is conducted as a case study of qualitative research. As it is aimed to determine the changes in opinion of two teachers after promoted as section director, a position that is important in field service, without any management experience, on the concepts educational management, the



research shows properties of case study. It can be said that it is a longitudinal research as data is collected from the same study group at different times.

*Study Group.* In the first part of the study, 13-year teaching experience of two participants who have become section director is included. Both of the participants have 5-month experience as section director in different cities.

*Data Collection and Analysis.* The data of the study is comprised of data sets collected from two different participants (Participant A and B) at different times. The first data set including participants' opinions about educational administration was collected within the master degree in the 2013-2014 school year. Within the thirteen-week course, there are subjects as (1) Introduction to Management and Education, (2) Management Styles, (3) Communication, (4) Time Management, (5) Organization Culture and Climate, (6) Effective School I, (7) Effective School II, (8) Decision Making, (9) Motivation, (10) Conflict Management, (11) Human Resources Management, (12) Power and Politics in Organizations and (13) Performance Management. The instructor (researcher) asked students to conduct certain activities in each week, present their opinions to classmates in a discussion platform and deliver them as a written portfolio file at the end of the semester. Both of were promoted as section director in X and Y District National Education Directorate in April of 2014. To form the second data set, 13-week activity questions was reproduced and delivered to the participants. In this way, data collection process proceeded in September of 2013 and completed in August of 2014. Content analysis was conducted to analyse data and then codes forming research frame were determined.

*Content of the Activities.* Conceptual framework and contents of the activities used in data collection process were prepared by grounding on Hoy and Miskel (2013), Lunenburg and Ornstein (2011) and UNESCO Management Trainee Program ([http://library.unesco-icba.org/English/Better\\_Schools/home.htm](http://library.unesco-icba.org/English/Better_Schools/home.htm)). Totally 30 activities conducted with participants in 13-week course.

*Reliability Studies.* The reliability of collected data was provided with the processes such as peerdebriefing, memberchecks and inter-coderreliability.

*Findings.* The answers participants gave as teachers in 13-week course and then as section director in 30 different activities was evaluated in three different parts. The first one is the part where there isn't enough data collected from both participants for three questions to evaluate. The second one is the part where there isn't a critical change in one activity for A, and four for B in the remaining twenty-seven activities. The third part is the one where there is change in seven subjects in the answers of A and B. These subjects are grouped as (1) explanations going towards managerial processes from educational processes (2) from bureaucratic management approach to autocratic one (3) perception of problems and solutions from power of specialization to power of position (4) from more specific and significant answers to general answers (5)

from individualistic mentality to institutional mentality (6) from negative answers to positive answers for the same case study and (7) from focusing the positive to negative. Some answers of participants were in more than one change dimension. Direct citations for answers of participants before and after promoted as section director are given. Findings are grouped into two main parts as change was observed and change didn't take place, and seven subparts in which change occurred.

*Discussion, Results and Suggestion.* It is seen that there is a critical change in answers of two participants who were teachers previously and have become section directors. Totally there are only four subjects in which there is no change and participants' opinions have especially changed from educational processes to managerial processes. Besides, while they were teachers, participants developed a more comprehensive point of view and gave detailed answers to problems and solutions, after becoming manager they gave more general answers. The answers of participants as to management styles showed a critical changed, though democratic approach was dominating when they were teachers, they gave answers supporting autocratic approach after becoming section director. Their source of power while used in problem solving has shifted from power of specialization to power of position. Likewise, individualistic focus shifted to institutional focus. Finally, some issues that participants accepted as positive while they were teachers are seen as negative after they have become section director, and vice versa.

When the background and training of participants are considered, it is seen that only critical change in switching from teacher to section director is change of title. This change came into being in the way that power of specialization originated from teaching gave place to power of position of being section director. Managers' using different power sources cause differences in terms of management. For example, Atmaca (2014) get research results revealing the relationship between the power styles managers use and organizational commitment, cynicism and intimidation. Another relevant study was conducted by Aydın (2007). Aydın formed his research framework on the basis of Pfeffer (1992) arguing that there are three ways to run business as using hierarchical authority, developing a strong shared vision or organizational culture, power and influence. One of the findings in this study was that participants accepted using hierarchical authority was a phenomenon.

There are also research results indicating that legitimate and compulsory power used with a hierarchical viewpoint do not change employees' behaviours in desired direction. According to the results of the research by Diş (2015), school managers' using compulsory power increase indifferent behaviours of teachers and decrease sincere behaviours. Likewise, Demir (2014) studied the relationship between school managers' use of power and organizational

citizenship behaviours and found a significant and ultra-low relationship. In this respect, school managers' use of power sources and the way they use them reveal what kind of management approach they adopt.

Even though there are different research results as to managers' and leaders' use of power (Schedlitzki and Edwards, 2014), in the end, it is obvious that use of power interact with factors named as position, personal traits, specialization and knowledge. According to the research results in this context, leaders using power of specialization and charisma grounded in personal traits are more effective than leaders using power of legitimation, reward and compulsion (Robbins and Judge, 2013).

Although it is emphasized in the literature that competence and influence areas of both educational and school management are different from each other (Açıklın, 2002), appointing managers to both levels arbitrarily is an issue requiring critical thinking and debate. When the process of choosing and appointing managers in developed countries as against Turkey is examined, it can be seen that there is a consistent, dynamic and deep understanding (Akin, 2012; Balyer and Gündüz, 2011; Receptoğlu and Kılınc, 2014). In this respect, it can be argued that instead of considering scientific discussions about the future of both educational administration (Balci, 2011) and training and deployment of school manager (Cemaloğlu, 2005), arbitrariness's dominating in process pushes one's logical limits.

Herein, to do what is necessary for educational management, it is required to build a serious substructure within higher education institutions and National Ministry of Education to train school managers in pre-service and in-service, appoint and promote them. It is required to develop a National understanding of educational administration matching with the necessities of time by analysing the problems in Turkish educational system and existing structure of Ministry. In this process of restructuring, an effective model which covers all the managers in central and provincial organization and with which all stakeholders who are inputs of educational system and affect directly the quality of the system outputs and especially teachers being applicators of the system will take most advantage of the changes. The model should be evaluated objectively in the light of scientific data and before application its effects on individuals, teams and organizations should be examined.

### Kaynaklar/References

- Açıklan, A. (2002). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(2), 149-151.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, 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.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar ve karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, Ş. ve Coşkun, R. (2007). Örgütsel güç'e ilişkin eleştirel bir çözümleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(2), 97-128.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetimi'nin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem A.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi (II). *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and Managing People in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership & management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Davis, S. H. (2007). Bridging the gap between research and practice: What's good, what's bad, and how can be sure. *Phi Delta Kappan*, 88(8), 569-578.

- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American Sociological Review*, 27(1), 31-41.
- English, F.W. (2008). *The art of educational leadership: Balancing performance and accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage
- French, J. P. R., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright and A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (pp. 607-623). New York: Harper and Row.
- Goodin, R.E. (2001). Managing scarcity: Toward a more political theory of justice. *Philosophical Issues*, 11(1), 202-228.
- Gorton, R., Alston, J. A., & Snowden, P. (2007). *School leadership & administration: Important concepts, case studies & simulations*. New York: McGraw Hill.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz*. Ankara: Seçkin.
- Gürsel, M. (2006). Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi. İçinde, M.Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Eds.), *Cumhuriyet döneminde eğitim yönetimi ve eğitim yönetiminin gelişimi* (ss. 81-94). Ankara: Nobel.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Sage.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 206-211.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(2), 192-208.
- Kıran, H. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin eğitimde yerinden yönetime ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 1-9.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını No:205.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar-çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science. *Social Equilibria and Social Change Human Relations*, (1), 5-41.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2012). *Educational Administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to designing and implementation*. John Wiley & Sons, Inc: Jossey Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. ThousandOaks, CA: Sage.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS.
- Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(1), 69-85.
- Örücü, D. (2013). Örgütsel değişimin yönetimi. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (ss.445-479). Ankara: Pegem Akademi
- Özkan, M. (2016). Milli eğitim şube müdürleri. İçinde A. Aypay (Ed.), *Türkiye'de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği* (ss. 317-328). Ankara: Pegem Akademi.
- Recepoğlu, E. ve Kılınc, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Robbins, P. S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (Çev. A. Öztürk). Eskişehir: Etam A.Ş.
- Robbins, S., Decenzo, D., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları temel kavramlar ve uygulamaları* (Çev. Ed. A. Öğüt). Ankara: Nobel.
- Scarnati, J. T. (2002). The Godfather theory of management: an exercise in power and control. *Management Decision*, 40(9), 834-841.
- Schedlitzki, D., & Edwards, G. (2014). *Studying leadership: Traditional & Critical approaches*. Thousands Oaks, London: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 98-119.
- UNESCO (1993). *Better schools: Resource materials for school heads in Africa*. Retrieved from [http://library.unesco-iicba.org/English/Better\\_Schools](http://library.unesco-iicba.org/English/Better_Schools)
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational behavior: Securing competitive advantage*. NewYork: Routledge.
- Wren, D. A., & Bedeian, A. G. (2009). *The evolution of management thought*. NewJersey: Wiley.

**Ek 1: Veri Toplama Sürecinde Yapılan Etkinlikler**

- 1.1. Yönetim için kullanılan itaati sağlamak, idare etmek, kontrol etmek, organize etmek, işleri yoluna koymak ve hedeflere ulaşmak açıklamalarından hangisi sizin yönetimin anlayışınızı yansıtıyor? Her bir yönetim açıklaması için çalıştığınız kurumdan birer örnek veriniz.
- 1.2. Yöneticinizin bir haftada yaptığı rutin işlerini ve planlanmamış işlerini sıralayınız. Sizin yöneticinizden yapmasını beklediğiniz işleri sıralayınız.
- 1.3. Sizce planlama, organize etme, yöneltme ve denetleme süreçlerinden en önemlisi hangisidir? Okullardaki yönetim yapısını göz önüne alarak her bir fonksiyonun yerine getirilmesinde yaşanan sıkıntıları söyleyiniz.
- 2.1. Yönetim stillerini (otokratik, serbest, demokratik, etkileşimsel, acil durum) stillerinden en çok tercih ettiğiniz/edeceğiniz yaklaşımdan başlayarak sıraya koyunuz. Her bir stile uygun olabilecek şekilde yakın bir geçmişte karşılaştığınız bir durumu ve sergilenen davranışı açıklayınız.
- 2.2. Okullarda yaşanması muhtemel (1)Ders programının hazırlanması, (2)Laboratuarda yangın çıkması, (3)Okul servislerinin(otobüslerin) greve gitmesi, (4)Öğrencilerin okuldan kaçması problemlerine karşı hangi yönetim stilini uygulayarak çözüm ürettirdiniz?
- 3.1. Astarınız ve/veya üstleriniz, öğrencileriniz ve velilerinizle iletişim kurarken kullandığınız farklı iletişim türlerinin (yazılı, sözlü ve sözsüz iletişim) kullanma sıklığını ve kullanım amaçlarını gösteren bir pasta grafiği çiziniz.
- 3.2. Yöneticinizin iletişim kurarken yaptığı en büyük hata ve bu hatanın kaynağı nedir?
- 3.3. Kendinizi astlarınız ve/veya üstleriniz, öğrencileriniz ve velilerinizle iletişim kurarken yaptığınız hatalar açısından değerlendirdiğinizde; yaptığınız hataların ne kadarını düzelterek sağlıklı iletişim kurmaya başlayabilirsiniz?
- 4.1. Zamanımızı kim(ler), ne(ler) alıyor? Kimlerden, nelerden şüpheleniyorsunuz?
- 4.2. İşkolik ne demektir? Özellikleri nelerdir? Bir kişinin işkolik olduğunu nasıl anlarsınız?
- 5.1. Okulunuzu/kurumunuzu diğer okullardan/kurumlardan ayıran karakteristik özellikleri, kuralları ya da uygulamaları nelerdir?”
- 5.2. Okulunuz/kurumunuz için birer norm, değer ve gizli sayıltı yazınız.
- 5.3. Okulu, okul müdürünü, öğretmenleri ve öğrencileri metaforlar kullanarak tanımlayınız.
- 6.1. Okulları etkili yapan 5 madde yazınız.
- 6.2. Öğrenciler nasıl daha iyi öğrenirler?
- 6.3. Etkili bir öğretim becerisiyle ilişkili olarak öğretmenleri değerlendiriniz. Öğretmenlerde eksik olduğunu düşündüğünüz özellikler nelerdir?

- 7.1. Etkili bir liderlik yapabilmek için ihtiyaç duyduğunuz özelliklerin neler olduğunu yazınız.
- 7.2. Etkili okullarda okul- aile ilişkileri nasıl olmalıdır?
- 7.3. Aile katılımını arttırmak için okul yönetimi ve/veya öğretmenlerin yapması gereken 3 madde yazınız.
  - 8.1. Son dönemlerde okulda aldığımız bir kararı aşamalarıyla birlikte yazınız.
  - 8.2. Karara katılım konusunda yöneticilerinizden beklentileriniz nelerdir?
    - 9.1. Moral bozukluğu yaşamanıza neden olan faktörler nelerdir?
    - 9.2. Bir okulda öğrencilerinin akademik başarıları düşük olan, pozitif sınıf atmosferi oluşturamayan, sınıf disipliniyle ilgili sorun yaşayan ve müfredat dışı etkinliklere katılım göstermeyen bir öğretmen olduğunu düşünün. Bu öğretmenin performansını iyileştirmek için neler yaparsınız?
- 10.1. Herhangi biriyle yaşadığımız çatışmanın size ve kurumunuza olan etkileri nelerdir?
- 10.2. Yaşadığımız bir çatışma sürecinin başından sonuna kadar tüm aşamalarını yazınız.
  - 11.1. Okulunuzda/kurumunuzda uygulanması size mantıklı gelen üç kural nedir?
  - 11.2. Okullarda yaşanan disiplin olaylarından bir örnek veriniz ve bu örnek üzerinden okul yönetiminin yaptığı uygulamayı açıklayınız.
- 12.1. Okullardaki güç kaynakları nelerdir? Bu kaynakların etkililiği bakımından bir sıralama yapınız.
- 12.2. Türk Eğitim Sistemi'nde hangi alanlarda politika değişikliğine gidilmelidir?
- 13.1. Şu ana kadar hangi yöntemler uygulanarak denetim geçirdiniz? Seçilen yöntemin uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 13.2. Sınıf gözlem formunda olması gereken beş madde yazınız.