



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Van Yüzüncü Yıl University
The Journal of Social Sciences Institute
Yıl / Year: 2022 - Sayı / Issue: 58
Sayfa / Page: 245 - 257
e-ISSN: 2822 - 3136



Türkiye'deki Kamu Okullarında Bürokrasi: Mevcut Ampirik Çalışmaların Tematik Bir Analizi *Bureaucracy in Turkish Public Schools: A Thematic Analysis of Existing Empirical Research*

Mustafa TOPRAK*
Ahmet SAYLIK **
Merve KAYA TÖRÜN***

*Assist. Prof, The American University in Cairo, Department of Educational Studies, Cairo /Egypt.
mustafa.toprak@aucegypt.edu
ORCID: 0000-0002-9390-3481

** Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Siirt/Türkiye
Assoc. Prof, Siirt University, Faculty of Education, Department of Education Sciences, Siirt/ Türkiye.
ahmet.saylik@siirt.edu.tr
ORCID: 0000-0001-7754-2199

*** Teacher, Siirt Directorate of National Education, Siirt/ Türkiye.
Öğretmen, Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Siirt/Türkiye.

mervekaya1644@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5893-8112

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki okullarda bürokratik yapı ile ilgili yapılan araştırmaların genel bir görünümü ile bu araştırma bulgularının tematik bir analizini sunmaktır. Sistematik inceleme metodu kullanılarak yürütülen araştırma, 2004-2020 yılları arasında Türkiye'de yapılan akademik çalışmaların topografik ve tematik bir analizini kapsamaktadır. Belirlenen dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre, Google Akademik ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nin taranması sonucu 17 lisans üstü tez, 11 araştırma makalesi olmak üzere toplam 28 araştırma analizlere dahil edilmiştir. Araştırma mevcut çalışmaların büyük çoğunluğunun lisansüstü tez olduğunu ve nicel araştırma metodlarının araştırmacıların büyük çoğunluğu tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Seçilen bu araştırmaların tematik analizi sonucunda, a) bürokratik yapı ve okul liderliği, b) bürokratik yapı, görüşler, tutum ve örgütsel davranış, c) bürokratik yapı ve mesleki öğrenme olmak üzere üç ana tema oluşturulmuş ve araştırma bulguları bu ana temalara göre tartışılmıştır. Araştırma, Türkiye'de okullardaki bürokratik yapının engelleyici bir unsur olarak görülmesinin yanında kolaylaştırıcı ve okul toplumundaki bireyleri olumlu etkileyici yönlerinin olduğunu da ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okullarda bürokrasi, tematik analiz, okul yöneticileri, öğretmenler, Türkiye.



Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi/ Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 04/04/2022

Kabul Tarihi / Date Accepted: 08/12/2022

Yayın Tarihi / Date Published: 31/12/2022

Atf: Toprak, M., Saylık, A. ve Törün, M. (2022). Türkiye'deki kamu okullarında bürokrasi: Mevcut ampirik çalışmaların tematik bir analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 58, 245 – 257

Citation: Toprak, M., Saylık and Törün, M. A. (2022). Bureaucracy in Turkish public schools: A thematic analysis of existing empirical research. *Van Yüzüncü Yıl University the Journal of Social Sciences Institute*, 58, 245 – 257

Abstract

This research intends to offer both a topographical and a thematic analysis of the existing research evidence on bureaucratic structure in Turkish schools. It reviews researches conducted between 2004-2020 in Turkey. We scanned Google Scholar and the Turkish Higher Education Council National Thesis Repository and extracted a total of twenty-eight studies, including seventeen graduate theses and eleven empirical research articles based on pre-determined inclusion and exclusion criteria. The study shows that most studies are graduate theses and that most researchers adopted quantitative research methods. Three main themes emerged based on an analysis of these studies: a) bureaucratic structure and school leadership, b) bureaucratic structure, opinions, attitudes, and organizational behavior, c) bureaucratic structure and professional learning. We discussed relevant findings under each theme. Results show that while many view bureaucracy as restricting for schools, others see it facilitating due to its positive effects on members of school community.

Keywords: Bureaucracy at schools, thematic analysis, school administrators, teachers, Turkey.

Giriş

Klasik yönetim kuramı olarak incelenen bürokrasi kavramını 1745 yılında ilk kullanan kişinin Fransız ekonomist Vincet de Gournay olduğu belirtilmektedir (Yayla, 2001). De Gournay, “bureaucratie” terimini, Fransızca’da *bureau* (yazım masası) ve *-cratie*’yi (hükümet) birleştirerek oluşturmuştur (Rockman, 2021). Fakat, bürokrasi olarak nitelendirilmiş olmamasına rağmen, bürokrasinin bazı özelliklerini taşıyan örgütlerin varlığının binlerce yıl öncesine dayandığını (Aydın, 2007) belirtmek gerekmektedir. Farklı anlamları olan bürokrasinin anlamlarından bir tanesi kırtasiyecilik olmakla beraber, bürokrasi kavramı kuralcılık, liyakat ve tarafsızlık gibi kavramlarla beraber kullanılmaya başlanmıştır (Heper, 1973). Büyük Türkçe Sözlüğünde, “devlet kurumlarında kırtasiyecilik yapılarak işlerin zorlaştırılması” (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 237) olarak ifade edilen bürokrasi terimi, büyük ölçekli bir örgütlenmeyi anlattığı gibi, olumsuz anlamda örgütün bir hastalığı olarak da kullanılmaktadır (Ergun, 1991).

Okullar, geliştirilen ve izlenen politikalar, hiyerarşi ve uygulamalar açısından bürokratik yöntemler gerektirir (Morales, 2016). Okulların çoğu taşıdıkları otorite hiyerarşisi, iş bölümü, objektif standartlar, teknik yeterlik ve kural ve düzenlemelerden dolayı bürokrasidirler (Hoy, 2003). Okul personelinin alanlarında uzman olması, personeller arasında müdür, müdür yardımcısı, uzman öğretmen gibi hiyerarşik yapılanmanın bulunması ve personelin görevlerini düzenleyen kuralların bulunması okula bürokratik kimlik kazandırır (Harper, 1965). Kılınç, Koşar ve Ögdem (2016), okulların bürokratik yapılar olarak görülme eğilimi olduğunu vurgulamakta ve bu tür yapılarda “örgütsel yapı, kural ve düzenlemelerin” öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin okuldaki hayatlarını tanımladığını belirtmektedirler. Bu yapılar ayrıca, öğretmen etkinliklerini şekillendirmede de etkili kontrol mekanizmaları olarak ele alınmaktadır (Kean vd., 2017). Kılınç vd. (2016), ayrıca, bu tür yapılarda otoritenin üst yönetimde yoğunlaştığını ve bilginin yukarıdan aşağıya doğru yayıldığını ifade etmektedirler. Onlara göre, okulların bu iki özelliği, operasyonel süreçleri sıkı bir şekilde gözetleyen emir ve kontrol (command and control) mekanizmasını benimseyen bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır.

Bürokratik yapı ve kültür arasındaki bu nedenselliğe rağmen, bürokratik yapı ile okullardaki tutum, duygu, davranış ve performans arasında her zaman olumsuz bir ilişki kurmak yanlış olacaktır. Bürokratik yapılar, düzensizliği önlemek, rol çatışmalarını engellemek ve organizasyonların verimliliğini teşvik etmek için gerekli sistemleri kurma kapasitelerine de sahiptirler. Bürokrasinin olumlu işlevleri arasında uzmanlık, rasyonelite, disiplinli itaat, süreklilik ve aynılık ve güdüleme gelirken, olumsuz işlevlerini can sıkıntısı, moral eksikliği, iletişim blokları, sertlik-amaç sapması ve kıdem-başarı arasındaki çatışma olarak sıralayabiliriz (Hoy ve Miskel, 1982). Bunun yanında Hoy ve Miskel’e (1982) göre, fazla bürokratikleşmiş yapı, öğretmenlerin morallerinin düşmesine de sebep olabilir. Öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergileyebilmeleri için çok yönlü bir iletişim ağının aktif aktörleri olmaları gerekmektedir. Tek yönlü iletişimi destekleyen bürokratik yapı ise öğretmenlerin iletişim ve karar alma süreçlerinin parçası olmalarını engelleyebilmektedir. Bu açıdan, bürokratik yapı ve kurallarla ilgili bakış açıları geliştirirken daha dengeli ve dikkatli yaklaşmakta fayda vardır çünkü bürokrasi “statik değildir ve farklı açılardan incelenebilir” (Kılınç, vd., 2016, s. 617). Örneğin, bürokratik kuralların çalışanlara görevleri konusunda rehberlik etme, örgütlerin resmi prosedürlerle yapılanmasını sağlama, verimliliği ve dakikliği sağlama gibi (Adler, 1999) yararları vardır. Bahsedilen bu yararlar, bürokrasi kavramının okullardaki davranış, tutum, duygu ve performans üzerindeki etkileri ile ilgili daha tutarlı ve dengeli bir anlayış geliştirmemizi zorunlu kılmaktadır.

Okulların bürokratik yapılar olduğu konusunu anlamada, birçoğu Max Weber tarafından geliştirilen kural ve düzenlemeler, hiyerarşik örgütsel yapı ve otorite kullanımı, yukarıdan-aşağıya iletişim kanalları, sistematik iş süreçleri (standart işlemsel prosedürler), düzenlilik, rasyonellik, hesap verebilirlik, istikrarlılık (Kean vd., 2017) gibi kavramların incelenmesi gerekir. Ek olarak, bu kavramların her birini bağlamsallığı içinde ele almak gerekir. Bu kavramlarla ilgili olumlu veya olumsuz bakış açıları geliştirirken toptancı yaklaşımlar ve genellemeler her zaman yararlı olmayacaktır. Örneğin, okulların iç paydaşları (öğretmen, yönetici, öğretmen ve diğer personel) tarafından anlamsız görülen ve öğrenci öğrenmesi için yararlı olmadığına inanılan bir pratiği uygulamada ısrar etmek okul için faydalı değildir. Böyle bir pratiği sırf bürokratik kural ve düzenlemelerin bir parçası olduğu için muhafaza etmek, bürokrasiyi yanlış anlama ve kullanmaya

örnektir. Diğer taraftan, öğrenci öğrenmesi ve çalışan tatmini için faydalı olduğu bilinen bir pratiği korumak ve bu pratiği okulun yapısal bir düzenlemesi olarak devam ettirmekte ısrar etmek faydalı olacaktır. Dolayısıyla, durumsallığı bürokrasi ile ilgili kavramların faydalılığını belirleyen bir unsur olarak ele almak önemlidir.

Yöneticiler, öğretmenler, yardımcı personel, öğrenci, veli yani bütün paydaşların yaklaşımları ve profesyonel tutum ve davranışları okullardaki bürokratik uygulamaların başarısında önemli faktörlerdir. Okullardaki bürokrasinin temsilcileri olan öğretmenlerin moral ve motivasyonları onların okuldaki bürokratik yapıya atfettikleri anlama ve bu yapının faydasına dair algılarına göre değişebilir. Okullarda otorite ve hiyerarşinin dengeli bir şekilde uygulanması, kuralların okulun amaç ve değerlerine uygun olması ve okulun bu amaç ve değerler sisteminin eğitimin temel amaçlarıyla uyum içinde olması durumunda, bürokratik kural ve düzenlemelerin yararlı olabileceğini söylemek mümkündür. Bürokratik yapının bu standart ve kriterler temelinde kullanılması öğretmenlerin bu kavrama ilişkin olumlu algılar geliştirmelerine neden olabilir. Başka bir deyişle, bürokrasinin nesnel kurallar ve düzenlemeler düzenleme potansiyeli, bireylerin bürokrasiyi işlevine dair algılarının olumlu bir düzenleyicisidir. Bu duruma en güzel örnek, bürokrasinin hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerini mesleki yetkinlik ve profesyonelleşmeyi destekleyecek şekilde yapılandırabilme ve mesleki öğrenme faaliyetlerinin “işbirlikçi profesyonelleşme” (collaborative professionalism) (Hargreaves ve O'Connor, 2018) temelinde belirli kural ve düzenlemelere göre geliştirebilme gücüdür. Ayrıca, okullardaki etkinliklerin okul toplumu tarafından kabul gören kurallara bağlanıp nesnelleştirilip kaydedilmesinin öğretmenlerin daha etkili ve verimli olmalarına katkısı olacağını söyleyebiliriz.

Okulların bürokratik yapılar olma konusu karmaşık bir konudur. Öğrenme ve öğretme, okulun temel işidir ve okul bu iki faaliyeti merkeze alacak şekilde düzenlenmelidir. Okul yönetiminin öğrenme ve öğretme faaliyetlerini destekleyici düzenlemeler yapmaları önemlidir. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin etkin ve kolaylaştırıcı düzenlemelerle desteklenmesi, okulun asli görevini yerine getirmesi ve uygun bir öğrenme ortamının oluşması açısından önemlidir. Bu açıdan, okuldaki yapının, okulun doğasının gerekliliklerinden ve özelliklerinden yola çıkılarak geliştirilmesi gerekir. Zira resmi yapı, bir okuldaki iletişimin kolaylığını ve akışını sağlamak ve etkili danışma süreçlerini yaratmak için gereklidir (Evans ve Gold, 2005). Bürokrasi, bu açıdan, idari uygulamalardaki keyfiliklerin önüne geçerek amacına uygun bir örgütlenmenin temelini oluşturur. Ancak bürokrasilerde süredir işleyiş içerisinde amaçlardan ziyade kurallara bağlı kalmak gibi yapısal çelişkiler meydana gelebilir. İnisiyatif almak yerine katı kurallara uymak daha güvenli bir eylem olarak algılanır ki bu tavrın sorunlara ne ölçüde çözüm getireceği şüphelidir. Bu durum, ayrıca, okulların amaç, yapı ve süreç bakımından görece özgünlüğü ile de doğrudan ilişkilidir.

Okullar her ne kadar *formel* (resmi-biçimsel) yapıda olsalar da, *informel* yanının daha ağır bastığı (Bursalıoğlu, 2008, s. 33), gevşek yapı (loosely-coupled) sistemlerdir (Weick, 1982). Sistemsel yapısı itibarıyla gevşek yapılaşmış olan okullarda bireylerin performansının takip edilmesi, görev içeriklerinin belirlenmesi ve tanımlamalarının yapılması, problemlerin çözümünde yararlı olacak kuralların geliştirilmesi ve bu kurallardan sapmaların azaltılması, emir, planlama ve denetleme sistemlerinin etkili kullanılması gibi temel yönetsel ilke ve uygulamaları okullarda hayata geçirmek oldukça güçtür (Weick, 1982). Zira eğitim örgütlerinde görevlerin gerçekleştirilmesinde insan ilişkileri çok önemli bir rol oynadığından (Bursalıoğlu, 2008), *informel* yapı çoğu kez *formel* yapıyı dönüştürecek bir işlev görerek, *formel* yapıyı etkisizleştirebilmektedir. Bürokrasi ve okul arasındaki uyumsuzluğunda ideal tip bürokrasinin hiyerarşik uzmanlaşma ile ilgili varsayımının da rolünden de bahsetmek gerekir. İdeal tip bürokrasinin hiyerarşinin üst seviyesindeki bireylerin alt seviyedekilere göre teknik bilgi kapasitesi ve işlerle ilgili uzmanlaşma seviyesi açısından daha üstün oldukları varsayımının (Hoy ve Miskel, 2010) okul bağlamında anlamlı olmadığını belirtmek gerekir. Zira öğretmen ve yöneticiler aynı veya benzer eğitimsel sertifikasyona sahip ve mevzuat bakımından da aynı sınıf-kategori (eğitim-öğretim sınıfı) içerisinde olduklarıdır. Bu anlamda, okullarda hiyerarşik yapı sadece biçimsel düzeyde kaldığından bürokrasi kavramının iddia ettiği gibi bir ast-üst katı ilişkisi söz konusu olmamalıdır.

Özetle, bürokratik yaklaşımın, okul yönetiminin ve öğretmenlerin profesyonel tutum sergilemelerinde ve onlara neyi nasıl yapacakları konusunda rehberlik etmede işlevsel olduğunu

söylemek mümkündür. Ancak, okullar bürokrasinin kırtasiyecilik işlevini öne çıkararak, kurallılığı amaçlara ulaşmada araç olarak görmek yerine yegâne amaç haline getirerek ve katı hiyerarşi, yakın denetim ve kontrolü temel ilke edinerek kendi amaçlarından uzaklaşabilmektedir. Böyle bir yaklaşım temelinde, okullar ihtiyaçlar temelinde revize edilmeyen işlevsiz irrasyonel kurallar çöplüğü haline gelebilmektedir. Böyle bir çalışma ortamı da bireylerin tutum, davranış, motivasyon ve performanslarını erozyona uğratmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi ve Bürokrasi

Türkiye merkeziyetçi bir eğitim yönetim modelini benimsemiştir. Temel olarak, mevcut siyasi ve kültürel yapının da yıllar içinde böyle bir yönetim anlayışını desteklediğini ve bu yapıdan etkilendiğini de ifade edebiliriz. Ayrıca, eğitimsel, siyasi ve toplumsal kültürün de toplumların mikro yapıları veya “ayna resimleri” (Razik ve Swanson, 2001, s. 88) olan okulları etkilediği bir gerçektir. Dolayısıyla, kural, düzenleme ve hiyerarşik örgütsel yapının Türkiye’de okulların temel unsurları olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Türkiye’deki okulları, sahip oldukları kural ve düzenlemeler, hiyerarşik örgütsel yapı ve otorite kullanımı, yukarıdan-aşağıya iletişim, sistematik iş süreçleri (standart işlemsel prosedürler), rasyonellik, istikrarlılık gibi özelliklerinden dolayı bürokratik yapılar olarak tanımlamak mümkündür. Bununla beraber, bu okulların Max Weber’in tanımladığı *yasal-rasyonel* örgütsel yapının tüm özelliklerini taşıdıklarını söylemek yanlış olacaktır. Örneğin, Türkiye’deki okulların Weber’in ideal otorite olarak tanımladığı *yasal-rasyonel otorite* tipinin liyakat, yeterlik ve seçimle işbaşına gelme gibi özelliklerini taşıyıp taşımadıkları tartışmalı bir konudur. Weberyen yasal-rasyonel sistemde, bürokratik güç net kurallar temelinde kullanılır, hedefler gücün uygulamasını sağlayan araçları makul kılar, sistem yetkin ve güvenilir uzmanlarca yönetilir ve sistemin devamlılığı meritokrasi (liyakate dayalı) ile yönetilen profesyonel öz-yönetimle garanti altına alınır (Rubinstein ve Von Maravic, 2010). Türk kamu okullarının bu özellikleri taşıma seviyeleri tartışmalıdır. Ayrıca, bu okulların hesap verebilirlikleri konusundaki sorunlar da bu okulların bürokratik yapılar tanımlamalarına uygunluklarını sınırlandırmaktadır.

Buna rağmen, Türkiye’deki özellikle kamu okullarının temel yönetsel işleyişlerini belirleyen bürokratik kural ve düzenlemeler olagelmıştır. *İşletme odaklı liderlik* (managerial leadership) kavramı, bu noktada Türkiye’deki okullar ile bürokratik yapı arasındaki ilişkiyi anlamada yararlı olacaktır. İşletme odaklı liderlik kavramı, yöneticilerin inisiyatif alma kapasite ve yetkilerinin sınırlı olması ve daha çok dıştan gelen emirleri uygulama rollerini üstlenmeleri anlamına gelen bir yönetim yaklaşımıdır (Bush ve Glover, 2014) ve bu yönetsel yaklaşım bürokratik yapıyı besleyen bir faktördür. Türk kamu okullarındaki bu tür işletme odaklı liderliğin varlığı ve yoğunluğu, bu okulların bürokratik özellikler taşıdıklarına işaret etmektedir.

Bürokratik yapının okullarda öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin tutum, duygu, davranış ve performansı üzerindeki etkilerini ortaya koyan çeşitli akademik çalışmalar yapılmıştır fakat bu ampirik çalışmaların verilerini analiz eden, anlamlı ve bütünlük temalar halinde organize ederek raporlaştıran bir sentez çalışmasının olmadığı görülmektedir. Bu çalışma, Türkiye’deki okulların bürokratik yapıları ile ilgili 2004-2020 yılları arasında yapılan araştırmaların sonuçlarının tematik bir analizini sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma bu amaç çerçevesinde aşağıdaki temel soruya cevap aramıştır: *Türkiye’de 2004-2020 yılları arasında yapılan araştırmalar okulların bürokratik yapı ve işleyişi ile ne gibi bulgular ortaya koymuştur?* Mevcut ampirik bulguların bu sentezinin hem mevcut bilgi birikiminin anlamlılık ve okunabilirliğini arttıracaklarını, hem de gelecekteki araştırmacılara önemli önerilerde bulunacağına inanmaktayız.

Teorik Çerçeve

Adler ve Borys’in (1996) bürokratik yapıların *engelleyci* ve *kolaylaştırıcı* işlevleri teorik çerçevesinin bu noktada kullanımı okullardaki bürokratik yapı ile liderlik arasındaki ilişkinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bürokratik yapı, emir-kontrol yaklaşımı ile, kural ve düzenlemeleri bireysel otonomiye, yenilikçiliğe, örgütsel bağlılığı sınırlayacak şekilde kullanılabilir (*engelleyci bürokrasi*). Bu yapının, aynı zamanda, daha esnek bir yaklaşım sergileyerek, örgütsel ve bireysel hedefler arasında belirli seviyede uyum sağlayarak, bireyleri daha mutlu etme kapasitesi de olabilir (*kolaylaştırıcı bürokrasi*). Okulun hedeflerini önceleyen fakat bireylerin hedeflerinin de olabileceğini ve bu hedeflerin de önemli ve gerçekleştirilebilir olduğuna vurgu yapan belirli bir esnekliği olan böyle bir

bürokratik yapının, bireylerin rol karmaşası, stres ve izolasyonunu azaltacağı, iş tatminlerini de arttıracığı düşünülmektedir. Buluç (2009, s. 83), bu kavramları *etkin formellik* ve *zorlayıcı formellik* olarak kullanmıştır. Ona göre, etkin formelliğin, “problemlerin çözümünde yardımcı olan, etkileşimli iletişimi sağlama” işlevi var iken, zorlayıcı formellik, cezalandırmayı ön plana almakta, otoriter ve tek yönlü iletişime dayanmaktadır. Ayrıca, Türkiye’deki kamu okullarının bürokratik yapılar olup olmadığı ile ilgili bir değerlendirme yapmak bulguları daha iyi yorumlamaya yardımcı olacaktır. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi, literatürdeki bürokrasi tanımının tüm özelliklerini taşımasa da, Türk kamu okullarının “öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını belirleyen kurallar, otoritenin basamaklandırıldığı bir hiyerarşik yapı ve çeşitli rollerle bağlantılı biçimsel ve biçimsel olmayan davranış normları” (Karaca, 2015, s. 85) çerçevesinde yapılandırıldığı göz önüne alındığında, bu okulların bürokratik yapılar olduğunu söylemek mümkündür. Tüm bürokratik yapılarda olduğu gibi, Türk kamu okullarındaki bürokratik yapı ve bu yapı ile ilgili araştırma verileri de engelleyici ve kolaylaştırıcı teorik çerçevesi kullanılarak incelenebilir.

Yöntem

Türkiye’deki okulların bürokratik yapıları ile ilgili yapılan araştırmaların tematik bir analizini yapmayı amaçlayan bu çalışmada, belirli bir metot takip ederek ilgili sonuçların tarafsız ve kapsamlı bir özet ve sentezini vermeyi amaçlayan sistematik tarama (Khan vd., 2003) metodu kullanılmıştır. Sistematik tarama metodunun bu çalışmada tercih edilme nedenleri sistematik tarama araştırma modellerinin belirli bir konuda yapılan çalışma bulgularının karşılaştırılarak yorumlamayı mümkün kılması (Noblit ve Hare, 1988) ve aynı konuda yapılan çalışmaların derinlemesine incelenmesini kolaylaştırmasıdır (Kırman ve Doğan, 2017). Bu çalışmada, Khan vd.’nin (2003) önerdikleri aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. Araştırma sorusunun geliştirilmesi
2. İlgili çalışmaların belirlenmesi
3. Verilerin özetlenmesi
4. Bulguların yorumlanması

Veri Setinin Belirlenmesi ve Analiz

Araştırma sorusunun daha kapsamlı ve doğru bir şekilde yanıtlanmasını sağlayacak çalışmaları seçme amacıyla, öncelikle hariç tutma ve dahil etme kriterleri (Tablo 1) belirlenmiştir ve bu kriterlere göre veri havuzuna eklenecek çalışmalar seçilmiştir.

Tablo 1.

Verilerin Çalışmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Dahil etme kriterleri	Hariç tutma kriterleri
2004-2020 yılları arasında olan Türkiye’de yapılan ve Türkçe ve İngilizce olan araştırmalar	Sistematik tarama, meta-analiz, kitap kritiği, literatür taraması gibi ampirik veri sunmayan çalışmalar
Google Akademik’te taranan araştırma makaleleri ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde taranan lisansüstü tezler	K-12 okul sistemindeki paydaşlar dışındaki katılımcılardan verilerin toplandığı araştırmalar

Yukarıdaki kriterlere göre, “okullar ve bürokrasi”, bürokratik yönetim”, “bürokratik liderlik”, “okullarda bürokratik yapı”, “bürokratiklik”, “bürokratikleşme” gibi anahtar kelimeler kullanılarak, Okulun Bürokratik Yapısı konulu araştırmalar Google Akademik ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından yararlanılmıştır. Belirlenen bazı çalışmalar hariç tutma kriterleri göz önüne alınarak elenmiştir. Tarama sonucunda, on yedi lisans üstü tez, onbir araştırma makalesi olmak üzere toplam yirmi sekiz araştırma inceleme sürecine dahil edilmiştir. Veri analizi sürecinde Munn, Stern, Aromataris, Lockwood ve Jordan’ın (2018) önerdiği gibi, öncelikle bu araştırmaların her biri okunmuş, her araştırmanın yöntem, katılımcı ve sonuçlarının kısa özeti çıkarılmış, araştırma sonuçları kodlanmış ve benzer kodlar birleştirilerek ana temalar oluşturulmuştur. Ayrıca, bu temaların her

birinin altındaki araştırma sonuçları yorumlanmış ve gelecek araştırmalar, politika ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur. Bulgular kısmı öncelikle araştırmacıların genel eğilimlerini gösteren tanımlayıcı bulguları içermektedir. Sonrasında da mevcut araştırma bulguları geliştirilen temalar altında toplanarak sunulmuştur.

Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmada incelenen çalışmaların türü, yürütüldüğü yöntem, hangi yollarda yapıldığı ve katılımcı grubun ne olduğu yönündeki bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Mevcut Araştırmalarla ilgili Tanımlayıcı Bilgiler

Araştırma türü	Araştırma metodu	Yıllar	Katılımcı grup
Tez: 17	Nicel: 19	2012-2020: 17	Öğretmen: 24 çalışma
Araştırma makalesi: 11	Nitel: 4	çalışma	Öğretmen ve öğrenci: 1
	Karma: 5	2004-2010: 11	çalışma
		çalışma	Okul idarecileri: 3 çalışma

Tablo 2, mevcut çalışmaların büyük çoğunluğunun lisansüstü tez olduğunu fakat araştırma makalelerinin de göreceli olarak sayıca az olmadığını göstermektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma metotlarını takip etmesi daha etnografik, nitel, boylamsal ve karma metot araştırma metotları ile yürütülecek çalışmalara olan ihtiyacı göstermesi açısından önemlidir. Bu durum, nicel araştırma paradigmasının Türkiye'deki araştırmacılar tarafından öncelenen bir paradigma olduğuna da işaret etmektedir. Nicel araştırmalara olan bu öncelik ve kabulün hem nicel araştırma paradigma ve metotlarının zamansal olarak öncüllüğü, hem de bu paradigmanın süregelen hegemonik egemenliği ile ilgili ipuçlarını da verdiğini söyleyebiliriz. Özellikle lisansüstü araştırma tezlerinde daha da belirginleşen bu yönelimin, genç araştırmacı ve onların danışmanlarının bu paradigmalara verdikleri önem ve algıladıkları öz-yeterlilikleri ile ilgili olup olmadığı da sorulması gereken bir sorudur. Ayrıca, mevcut analiz araştırmacıların büyük bir kısmının okul yöneticileri yerine öğretmenlerden veri toplamayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durumun da bürokratik yönetim ile ilgili kapsamlı bir bilgi tabanı oluşturmada önemli bir eksiliğe işaret ettiğini söyleyebiliriz.

Temalar ve İlgili Ampirik Bulgular

Bu kısımda mevcut araştırma bulguları *Bürokratik yapı ve okul liderliği*, *Bürokratik yapı, görüşler, tutum ve örgütsel davranış* ve *Bürokratik yapı ve mesleki öğrenme* olmak üzere üç ana tema altında tartışılarak sunulmuştur.

Tema 1. Bürokratik Yapı ve Okul Liderliği

Bu tema altındaki bulgular genel olarak, bürokratik yapının okullarda kolaylaştırıcı bürokratik düzenlemeleri ön plana çıkardığı durumlara olumlu sonuçlara neden olacağını ve bürokrasinin öğelerinden olan yakın denetim ve kontrolün bireylerin örgütle özdeşim kurmasını engelleme, çalışanlar arasında çatışma ve düşmanlığa sebep olacağını göstermektedir. Ayrıca, etkili çalışan bürokratik yapı dönüşümcü liderlik davranışını teşvik ederek bireylerin performansını yükseltebilmekte ve belirsizliğin sınırlı olduğu esnek bürokratik okul yapısı öğretmen liderliği davranışlarını destekleyebilmektedir.

Bürokratik yapının okullardaki işleri kolaylaştırma veya engelleme ile ilgili bir araştırmada Alanoğlu ve Demirtaş (2020), öğretmenlerin bürokratik yapıyı çoğu zaman kolaylaştırıcı, bazen de engelleyici olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılar önemli olanın kural ve düzenlemelerin varlığından ziyade, okul yöneticilerinin bu kural ve düzenlemeleri pratikte uygulama şekilleri olduğunun altını çizmektedirler. Onlara göre, bürokratik yapıyla ilgili farklı algıların kaynağı bürokratik yapının gerektirdiği kural ve düzenlemelerin nasıl uygulandığıdır. Bürokratik okul yapısı, kolaylaştırıcı liderlik ve işbirlikçi yönetim tarzı arasındaki olumlu ilişkinin de önemini belirtmek gerekmektedir. Üstüner'in (2016) işbirlikli yönetim tarzı tanımlamasını göz önüne aldığımızda,

kolaylaştırıcı bürokratik düzenlemelerin okulun işleyişini belirlediği durumlarda, a) okul yöneticileri, sorunlara öğretmenlerle birlikte çalışarak çözümler üretmeye çalışmakta, b) yöneticiler öğretmenlerin bireysel yetenek ve özelliklerinin farkında olduklarından onlarla birlikte çalışmaya daha fazla önem vermektedirler. Ayrıca, kolaylaştırıcı bürokratik düzenlemelerin yoğun olduğu okul ortamlarında, yöneticiler öğretmenleri yeni şeyler öğrenmeye teşvik etme, düşünme süreçlerini canlandırma ve öğretmenlerin başarılarını takdir etmeye daha isteklidirler.

Örgütsel etkinliğin hiyerarşiden uzak ve daha demokratik kontrol biçimleriyle sağlanması, toplumsal yapı içerisindeki demokrasi kültürü ile de yakından ilişkilidir. Hem örgütün hem de örgütün içinde bulunduğu toplumun demokratik anlayışının uyumluluğunun, çalışanların inanç ve değerlerini kolektif anlamda desteklediği için daha yüksek bir iş tatmini ve morale kaynaklık etmesi söz konusudur. Öte yandan otokratik ve hiyerarşi temelli yakın denetim ve kontrolün, inisiyatif engellemeyi veya ortadan kaldırmayı beraberinde getirmesi şaşırtıcı olmayacaktır. Yakın denetim ve kontrolün aynı zamanda çalışanın örgütle özdeşim kurmasını engelleme, çalışanlar arasında çatışma ve düşmanlığa da sebebiyet verme potansiyeli vardır (Tannenbaum, 1961, s. 35). Bununla birlikte, Buluç (2009), bürokratik yapının dönüşümcü liderliği desteklediğine dair bulgular elde etmiştir. Ona göre, bürokratik örgüt yapısının etkin şekilde işlemesi, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları göstermelerini teşvik etmekte, bu da okulun performansına olumlu katkıda bulunmaktadır. Etkili işleyen bürokratik yapının dönüşümcü liderlik davranışlarını desteklemesinin izaha muhtaç yönleri olduğunu belirtmek de gerekir. Gelecekteki araştırmalar bu bürokratik yapı ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi anlamaya yardımcı olabilir.

Saylık (2017), çağcıl anlamdaki liderin, tipik bürokratik işlemler dizisini kontrol eden ve yöneten konumdan sıyrılarak, değişimi örgüt ortamına taşıyan, değişimi yöneten, yönlendiren yenilikçi role uygun hareket etmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Burada sözü edilen liderlik özelliklerinin dönüşümcü liderliği işaret ettiği açıkça görülebilmektedir. Öte yandan Saylık (2012) ve Memduhoğlu ve Saylık (2021) okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimli (transaksiyonel) liderlik davranışları ile okullardaki informal ilişki ve iletişim arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, dönüşümcü liderliğin bürokratik formelliğin tersi bir iklime işaret eden informal süreçlerin daha yüksek düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu, etkileşimsel liderliğin ise işleyişin daha formal yönü ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öncelikle, “bürokrasinin etkili işleyişi” kavramının açıklanmasının bu bulguları daha anlamlı kılacağını da eklemek gerekmektedir çünkü etkili işleyiş bürokrasinin zorlaştırıcı etkisinin olması anlamına da gelebilir. Bu durumda etkili bürokrasi ve bireyin motivasyon, tutum ve davranışlarını ikna ve ilham mekanizmalarını kullanarak dönüştürmeyi amaçlayan dönüşümcü liderlik arasında nasıl bir ilişki kurulabileceği tartışma konusu olacaktır.

Diğer taraftan, Çakan (2019) bürokratik yapı ile öğretmen liderliği arasında bir ilişki olduğunu altını çizmektedir. Bu araştırmacı, sistemli, düzenli işleyen, belirsizliğin olmadığı fakat *esnek de olabilen* bürokratik yapının, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, kuramsal gelişimleri ve meslektaşlarla iş birliği seviyeleri olarak tanımlanan öğretmen liderliği davranışlarını desteklediğini bulmuştur.

Kültürel anlamda Türkiye'nin belirsizlikten yüksek düzeyde kaçınan bir sosyolojik yapıya sahip olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma (Hofstede, 1984; 2001; Paşa vd., 2001; Sargut, 2015; Saylık, 2017; Wasti, 1995) söz konusudur. Saylık (2017) öğretmenlerin belirsiz veya bilinmeyen durumlar karşısında tehdit hissettikleri, endişe duydukları, bu endişeyi ortadan kaldırmak için ise açık talimat ve prosedürleri önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bürokratik yönetim yaklaşımının söz konusu belirsizliklere meydan vermeden açık talimatları incelemesi yönündeki görece güçlü eğilimi Çakan'ın (2019) araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tema 2. Bürokratik Yapı, Görüşler, Tutum ve Örgütsel Davranış

Bu tema altında bürokrasinin ampirik araştırmalarla tespit edilmiş olumsuz ve olumlu özellikleri sırasıyla sunulmaktadır. Bulgular genel olarak, katı hiyerarşik örgütsel yapının yenilikçiliği ve uzmanlaşmayı kısıtlaması ve kuralcılığın ilişkileri resmi hale getirerek olumsuz bir okul iklimi oluşturması bürokrasinin okullardaki olumsuz sonuçları olarak ortaya koymaktadır. Bununla beraber, öğretmenlerin okullarına olan güven düzeylerini ve algılanan desteği artırma, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltma, eğitimsel değişimde okulun değişime açık olmasını sağlama,

keyfiliği, başboşluğu, özneliği sınırlama ve görevler ile ilgili belirsizlik ve kaygıları azaltma gibi olumlu özellikleri de ortaya konmuştur. Kısaca, bulgular bürokrasi kavramının okullar bağlamında karmaşıklığını ve salt iyi ve salt kötü ikiliği yaklaşımının bu kavramı açıklamada yetersiz kalacağını ortaya koymaktadır.

Bürokrasinin *katı hiyerarşik örgütsel yapıyı* özendirilmesi, öğretmenlerin uzmanlaşmalarını kısıtlamakta çünkü böyle bir örgütsel okul yapısında öğretmenler mesleki uzmanlığı olan yaratıcı düşünüp yeni çözümler üreten bireyler olarak görülme yerine üstlerinden aldıkları direktifleri uygulayan *makinenin dişlileri (cogs in the machine)* olarak görülmektedirler. Bu durum onların yaratıcılık, yenilikçilik, otonom davranma kapasitelerini sınırlamakta ve sürekli öğrenmelerini ve öğrendiklerini uygulamalarını kısıtlamaktadır. Dönder (2006, s. 32), bu durumun mesleki iş birliğini kısıtladığını ortaya koymuş ve adalet duygusu ile birey mutluluğunu şöyle etkilediğini düşünmektedir: “...İşin yapılmasında sadece bir yol kabul görür o da idarenin belirlediği yoldur, bu tip bir düşünceye kapılan öğretmenler okulda adaletli bir yönetimin olmadığını düşünürler. Böyle düşünen öğretmenlerin hayatlarında mutlu olma dereceleri düşer denilebilir”. Sonuç olarak, bürokrasinin tüm boyutlarının okullarda yapılan işin doğası ve çalışanların özelliklerine uyduğunu söylemek zordur ve katı hiyerarşik örgütsel bu uyumsuz özelliklerin başında gelmektedir.

Bürokrasi okul bağlamında her ne kadar işlevsel olarak görülse de, bu yapının düzeltilmesi gereken birçok yönü vardır. Örneğin, Dönder (2006) bürokrasinin bir boyutu olan kuralcılık ile yetersizlik duygusu, resmiyet, otoritenin hiyerarşik bir şekilde kullanımı, belirli bir konuda uzmanlaşma eksikliği ve olumsuz okul atmosferi arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Daha önce dile getirdiğimiz gibi, bürokrasiyi salt iyi, salt kötü ikiliği içinde değerlendirmek yanlıştır. Örneğin, Dönder (2006), kuralcılık ile yardımseverlik arasındaki ilişkiyi şöyle vurgulamaktadır: “Yapılan işlemlerde sistemli bir prosedürün takip edilmesi öğretmenlerin meslektaşlarına yardımcı olma duygularını artırdığı söylenebilir...”. Diğer taraftan, bu araştırmacıya göre, kuralcılık öğretmenler arasında ilişkilerin daha resmi olmasına neden olmakta ve bu da okul atmosferini olumsuz etkilemektedir. Bu bulgular, bürokrasinin kuramsal ve uygulamada çok boyutlu ve karmaşık bir kavram olduğunu ve okullarda hangi yönünün öne çıkarıldığına bağlı olarak farklı tutum ve davranışlara neden olabildiğini göstermektedir.

Bununla beraber, bürokrasinin okulları geliştiren yönleri de araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin, okulların bürokratik yapısı öğretmenlerin okullarına olan güven düzeylerini artırarak onların okullarından aldıkları algılanan desteği de artırdığı görülmektedir (Çokyiğit, 2020). Arıcan (2009) ise, her ne kadar, bu ilişkiyi detaylı bir şekilde açıklamasa da, okulların bürokratik özellikleri arttıkça, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azalacağını bulmuştur. Kolaylaştırıcı bürokrasinin destekleyici liderlik, okul geliştirme çabaları, okulun değişime açıklığı ve örgütsel diriklik üzerinde olumlu etkileri olduğu da görülmektedir (Özer, 2010). Türkiye kolektif kültür değerlerin yüksek olduğu bir sosyolojik yapıya sahiptir. Bir başka ifadeyle, Türkiye yakın kişiler arası ilişkileri ön plana çıkaran ortaklaşa davranma kültürünün nispeten daha baskın olduğu (Sargut, 2015, s. 185) bir ülkedir. Bürokratik örgütler içerisinde bile aile, arkadaş grupları, akrabalık, hemşehrlik ve sendikacılık ilişkileri kendini informal yollarla da olsa belirgin biçimde hissettirdiği için (Saylık, 2017), bürokrasinin formel-biçimsel yüzü, örgütlerde, böyle bir kültürden kaynaklanan keyfiliği, başboşluğu, özneliği kısmen de olsa sınırlamaktadır. Bürokrasinin, özellikle bu açıdan, okullarda çalışanların görevleri ile ilgili belirsizlik ve kaygıları azaltmakta etkili olduğu söylenebilir.

Ömeroğlu’na (2006) göre, eşgüdümü artırma, kural ve düzenlemelerde devamlılık ve tutarlılık sağlama, birey davranışını yönlendirme ve yol gösterme gibi işlevlerin öne çıkarıldığı bürokratik okul çalışanların olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bürokratik okulun can sıkıntısı, moral düşmesi, iletişim tıkanıklığı, katılık, kuralların amaçlarla yer değiştirmesi gibi yan etkilerini azaltabilen yöneticilerin okul çalışanlarının okulla ilgili daha olumlu tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunma kapasitelerinin daha güçlü olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırma sonuçları, bireylerin özellikle gerektiğinde bireysel ihtiyaçlara göre esnek olabilen kural ve düzenlemelerden oluşan bürokratik okul yapılarına karşı olumlu yaklaşımlar sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenler kendilerinin aktif katılmadıkları, kendilerine tercihte bulunma şansı verilmeyen, kararların yöneticilerinin tek taraflı isteklerine göre şekillendiği bürokratik

yapıların onların yaratıcılık ve iş motivasyonlarına olumsuz etkide bulduklarını belirtmektedir (Yılmaz ve Beycioğlu, 2017). Bu gibi görüşler, bürokratik kural ve düzenlemeleri uygulamada yöneticilerin kullandıkları iletişim ve karar alma şekillerini bürokratik yapı ile ilgili tartışmaların merkezine oturtmaktadır. Okul yöneticilerinin iletişimle ilgili yaklaşımları mevcut bürokratik yapının kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı olmalarını büyük ölçüde belirlemektedir. Bu açıdan, esnek, paydaşların işini kolaylaştırıcı, katılımcı bir yaklaşımla geliştirilen ve uygulanan bürokratik okul yapılarına ihtiyaç olduğu görülmektedir (Yılmaz ve Beycioğlu, 2017).

Tema 3. Bürokratik Yapı ve Mesleki Öğrenme

Bu tema altındaki bulgular, bürokrasinin öğretmenlerin mesleki öğrenme seviyelerini onların akademik iyimserlik, profesyonelleşme, uzmanlaşma, yeterlik, öğretmenleri dış etkenlerden koruma, okula katkı sunma isteği ve öğretmen bağlılığı gibi değişkenlerle olan ilişkileri bağlamında tartışılarak sunulmuştur.

Akademik iyimserlik (academic optimism), güven (bireylerin karşısındaki nezaketle davranacağı ve paylaşılmış bir iyilik için çalışacağına dair güven), akademik odak (akademik olarak başarılı olmaya olan inanç temelinde yüksek ve erişilebilir hedefler koyma) ve öz-yeterlik (bireyin bir görevi başarmada kabiliyeti ile ilgili algısı) olarak üç bileşenden oluşmaktadır (Schrepfer-Tarter, 2013). Çalık ve Tepe (2019), kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile akademik iyimserlik arasında olumlu bir ilişki olduğunu, kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserliğin öz yeterlik ve akademik vurgunun okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları olduğunu bulmuştur.

Okulun bürokratik yapısının öğretmen profesyonelleşmesine etkisine yönelik birbiriyle kısmen çelişen bulgular olduğu görülmektedir. Örneğin, araştırma bulguları (Fidan ve Bayhan, 2020), kolaylaştırıcı yapının a) öğretmenlerin karşılık beklemeden okul yararına görevler üstlenme ve okul geliştirme sürecine katkı sunma isteklerini (kuruma katkı), b) öğretmenlerin kendi istekleri ile kendilerini geliştirme çabası göstermeyi (kişisel gelişim), c) işbirliği içinde çalışma, yenilikçi uygulamaların okul yararına kullanılması için çaba göstermelerini (mesleki duyarlılık), d) olumsuz duygular, stres ve tükenmişlikle mücadele etme ve duyguları yönetme azimlerini (duygusal emek) artırarak öğretmenin profesyonel davranışlar gösterme kapasitelerini desteklediğini göstermektedir. Karaca'ya (2015) göre, öğretmenlerin profesyonellikleri okulun bürokratikleşme düzeyine bağlı olarak artmaktadır. Bu araştırmacılar, okulların hiyerarşi, kurallar, prosedürler ve özellikle nesnellik ölçütlerine göre yapılanmalarının öğretmenlerin yeterlilik ve uzmanlaşmalarına katkıda bulunduğunu vurgulamaktadırlar. Okulların nesnel kurallar benimsemeleri ve bu kurallara göre işleyişleri, profesyonelleşme ve bilgi ve gerçekler temelinde rasyonel karar vermeleri birbirlerini tamamlayan ve destekleyen unsurlardır. Başka bir açıdan, yapı ve işleyişteki netlik ve nesnellik öğretmenlerin profesyonel standartları anlama, bu standartlara göre hedef koyma ve bu hedeflere ulaşmalarını desteklemektedir. Bürokratik yapının netliği ve nesneliği örgütsel hedefleri daha belirgin bir şekilde sunmakta, bireysel hedeflere götürücü yolları daha net açıklamakta ve öğretmenlere hangi çaba ve başarıların hedefleri gerçekleştirmede etkili olacağını göstermektedir. Bu açıdan, bürokratik yapı öğretmenin profesyonelleşme standartlarını anlama ve bu standartlara ulaşma yollarını kesin bir şekilde göstermektedir. Bununla beraber, bürokratik yapı ve profesyonelleşme arasındaki ilişkinin çok daha karmaşık olduğunu belirtmek gerekir. Nitekim, bu araştırmacılar bürokrasinin bir bileşeni olan *hiyerarşik kontrol* ile profesyonelliğin gerektirdiği *içsel denetim* arasındaki çatışmaya da işaret etmektedirler. Ayrıca, bu araştırmacılar, bu çatışmanın azaltılmasının ve öğretmenlerin profesyonelleşme seviyelerini arttırmanın, yönetici öğretmen arasındaki hiyerarşik otoriteyi azaltmaya katkıda bulunacağına da işaret etmektedirler. Öğretmenlerin karar alma sürecinin özneliği olduğu daha demokratik bir yönetim anlayışının geliştirilmesi ve uygulanmasının da öğretmen profesyonelleşmesine katkıda bulunacağını belirtmek gerekir.

Bazı çalışmalar, bürokrasinin profesyonelleşmeyi kısıtladığını da göstermektedir. Cerit (2012), ilköğretim okullarını öğretmenlerin kurallara uymaya zorlandıkları ve öğretmenlerden önceden belirlenmiş, değişime göreceli olarak kapalı belirli bir işleyişe göre öğretimsel faaliyetleri yapmalarının istendiği kurumlar olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre okulları engelleyici bürokratik yapıya sahip kurumlar olarak tanımlanmak doğru olacaktır. Ayrıca, bu tür bir örgütsel yapı profesyonelleşmenin ana unsurlarından olan öğretmenlerin kendi pratikleri konusunda yeni kararlar

almalarını, risk alma ve yenilikçi olma kapasite ve davranışlarını kısıtlamaktadır. Bu durum, öğretmen profesyonelliğini olumsuz etkileyen bir durumdur. Akıl’ın (2005) çalışması da, öğretmenlerin herkesin kurallara uyduğu bir örgütü sağlıklı bir örgüt olarak tanımladıklarını göstermektedir. Buna göre, bürokrasi kurumsal bütünlük, destekleyici liderlik, yöneticilerin öğretmenler için kaynak elde etmeleri, öğretmen bağlılığı ve akademik vurgu gibi okul örgütsel sağlığının bütün boyutlarını etkilemektedir. Bu araştırmacılar, hiyerarşik otorite kullanımının çok yönlülüğünü vurgulamakta ve okul yöneticilerinin hiyerarşik otorite kullanımlarının hem ilişkilerde resmiyet ve olumsuz okul atmosferine neden olabileceğini hem de öğretmenlerin dış etkilerden koruyabileceğini ifade etmektedirler.

Bu bulgular, sonuç olarak, bürokrasi ve profesyonelleşme arasındaki ilişkinin de çok yönlülüğü, karmaşıklığı ve bağlamsallığına işaret etmekte ve bürokrasi ile okullar arasındaki ilişkinin de çetrefilliğini göstermektedir. Buradan hareketle gelecekteki araştırmaların boylamsal, etnografik ve fenomenolojik araştırma desenlerini kullanarak ve bürokrasinin okuldaki değişkenlerle olan ilişkisini daha net ortaya koyacak şekilde yapılandırılmalarının bu karmaşıklığı gidermeye katkıda bulunabileceklerini söylemek gerekir.

Sonuç

Okulların bürokratik yapısı üzerine yapılmış araştırmaların tematik analizini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, 2004 ile 2020 yılları arasında yapılmış olan, altısı doktora olmak üzere 17 lisansüstü tez ve 11 makale ile toplam 28 çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel yöntemlerle yapıldığı, bunu karma araştırma yönteminin izlediği ve az sayıda da nitel yönetime başvurulduğu görülmektedir.

Araştırmada belirlenen temaların ilki bürokratik yapıların engelleyici ve kolaylaştırıcı işlevlerine göre ele alınan yönetsel yaklaşımları ifade eden “Bürokratik yapı ve okul liderliği” temasıdır. Buna göre incelenen çalışmalarda bürokrasinin kolaylaştırıcı yapısı ile işbirlikli yönetim tarzı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bürokrasinin engelleyici yapısı ile işbirlikli yönetim tarzı arasında negatif yönde ve orta düzeyde; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020). Öte yandan yöneticilerin bürokrasiyi tasvibiyle okullardaki bürokratikleşme düzeyi paralellik arz etmektedir. Okullarda yöneticilerin arzuladıklarından bir miktar daha yüksek bir bürokratikleşme yaşanmaktadır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise, yöneticiler, en çok kuralcılığı tasvip ederken, yine okullarda en çok gerçekleşen bürokratik özellik de kuralcılık olmuştur.

Araştırmanın ikinci teması “Bürokratik yapı, görüşler, tutum ve örgütsel davranış” şeklindedir. İncelenen araştırmalar, öğretmen ve diğer paydaşların yönetsel süreçlere katılım sağlayamadığı bürokratik yapıların öğretmenleri olumsuz etkilediği, gerektiğinde esnetilebilen, otokratik ve katı yaklaşımdan uzak bürokratik yaklaşımların olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Analizi yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilişkilerdeki resmiyeti tasvip etme, mevzuat ve emirlerin takibini önemseme, kuralları ve kuralcılığı dikkate alma, terfi ve yükselmelerde yeterliği esas alma, uzmanlaşma ve iş bölümünü sağlama bürokrasinin tasvip edilen boyutlarını oluştururken; kuralların uygulanmamasının takibi, otoritenin hiyerarşik kullanımı, ilişkilerdeki formellik, terfi ve yükselmelerde yeterliği önemsememe, mevzuat ve prosedürlere uygunluk arayışı ile uzmanlaşma ve iş bölümünü dikkate almama bürokrasinin tasvip edilmeyen boyutlarını oluşturmaktadır. Öte yandan öğretmenler, okulların bürokratik yapısının bir anlamda rehberlik etme görevi gördüğünü, verimli çalışmaya imkân sağlayan özellikte olduğu, bir anlamda işleyişi kolaylaştırdığını ve destekleyici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaların bazılarının nitel evresinde, öğretmenlerin bir kısmının çalıştıkları okulların bürokratik yapısını engelleyici olarak nitelendirildiği de dikkat çekicidir.

Okulun bürokratik yapısı ile mesleki uzmanlaşması ve profesyonelliğini ifade eden üçüncü tema ise “Bürokratik yapı ve mesleki öğrenme”dir. Bu kapsamda incelenen araştırmalardan hareketle okulun bürokratik yapısının örgütsel ve akademik başarı ve öğretmen profesyonelliği üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kolaylaştırıcı bürokratik yapının, akademik iyimserlik, öz yeterlik ve akademik vurguyu desteklediği ve bu durumun okul etkililiğini beslediği görülmektedir. Kolaylaştırıcı bürokratik yapının öğretmeni okul geliştirme yönünde ve bireysel mesleki gelişiminde daha istekli hale getirdiği, meslektaşlarıyla iş birliğine yönelttiği, mesleki

duyarlılığı arttırdığı görülmektedir. Kolaylaştırıcı bürokratik yapının ayrıca öğretmenlerin stres ve tükenmişlik gibi olumsuz psikolojik duygu durumlarıyla baş etmede işlevsel rollere sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan bürokratik yapı içerisindeki katı otokratik yaklaşımların okul iklimini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu anlamda engelleyici bürokratik yapının öğretmen profesyonelliğini zayıflattığı tespit edilen sonuçlardandır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar temelinde uygulayıcılara ve karar alıcılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Okulların girdisinin ve çıktısının insan olması, inan kaynağının benzeşik olması ideal tip bürokrasiye tamamen uygun olmadığını göstermektedir. Bu anlamda, yöneticilerin bürokrasinin yakın denetim ve kontrolü önceleyen hiyerarşik yönüne zorunlu olmadıkça başvuramaları daha çok kolaylaştırıcı yönünü ön plana çıkarmaları önerilmektedir.

2. Yöneticilerin yönetsel karar ve süreçlere öğretmenleri dahil etmeleri, mesleki uzmanlaşmayı desteklemesi bakımından önerilmektedir.

3. Görev ve rollerdeki belirsizliğin öğretmenler tarafından arzu edilmediğinden hareketle, yöneticilerin yönetsel süreçlerde açık, anlaşılır talimat ve yönergelere başvurmaları önerilmektedir.

4. Araştırmacıların daha etnografik, fenomenolojik, boylamsal ve karma metot araştırma metotları kullanmalarının bürokratik yapı ile tutum ve davranış arasındaki ilişkileri daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır.

5. Gelecekteki araştırmaların bürokratik yapı ile dönüşümcü liderlik ve okul performansı arasındaki ilişkiyi incelemeleri bu kavramlar arasındaki mevcut anlayışımızı ilerletmeye yardımcı olacaktır.

6. Gelecekteki araştırmalar bürokratik yapı ve profesyonelleşme arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamlandırmaya yoğunlaşabilir. Bu araştırmaların özellikle bürokrasinin bir bileşeni olan 'hiyerarşik kontrolün', profesyonelliğin gerektirdiği 'işsel denetim' ile nasıl bir etkileşim içinde olduğuna inceleyebilir.

Kaynakça

Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Quarterly*, 41(1), 61-89.

Adler, P. S. (1999). Building better bureaucracies. *Academy of Management Perspectives*, 13(4), 36-47.

Akıl, Ü. (2005). *Bürokrasi ve ilköğretimde örgütsel sağlık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 199-213.

Arcan, T. (2009). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Hatiboğlu Basım ve Yayımlar San. Tic. Ltd. Şti.

Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayınları.

Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership and Management*, 34(5), 553-571.

Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(4), 497-521.

Çakan, H. (2019). *Okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Arnavutköy ilçesi örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Çalık, T., & Tepe, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1471-1480.

Çokyiğit, M. (2020). *Ortaokulların bürokratik yapısının etkililiği örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dönder H. H. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergun, T. (1991). *Kamu yönetimi araştırması genel rapor*. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Evans, J., & Gold, A. (2005). *Reflecting on school management*. Routledge.

Fidan, T. & Beyhan, A. (2020). Okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğine etkisi: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 869-887.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

Harper, D. (1965). The growth of bureaucracy in school systems. *The Journal of Economics and Sociology*, 24(3), 261-271.

Heper M. (1973). *Modernleşme ve bürokrasi*. Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences on work related values*. Sage.

Hoy K. W., & Miskel C. G. (1982). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Random House.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Nobel Yayınları.

Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-108.

Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi* [Doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Khan, K. S., Kunz, R., Kleijnen, J., & Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96(3), 118-121.

Kean, T. H., Kannan, S., & Piaw, C. Y. (2017). The effect of school bureaucracy on the relationship between principals' leadership practices and teacher commitment in Malaysia secondary schools. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 37-55.

Kılınç, A., Koşar, S., Er, E., & Öğdem, Z. (2016). The relationship between bureaucratic school structures and teacher self-efficacy. *McGill Journal of Education*, 51(1), 615-634.

Kırman, A., & Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28-49.

Morales, J. L. (2016). *School bureaucracies that enable: Principals' perception of their experience in creating and sustaining enabling school structure* [Doktora Tezi]. Azusa Pacific University.

- Munn, Z., Stern, C., Aromataris, E., Lockwood, C., & Jordan, Z. (2018). What kind of systematic review should I conduct? A proposed typology and guidance for systematic reviewers in the medical and health sciences. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 1-9.
- Noblit, G., & Hare, D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paşa, S. F., Kabasakal, H. E. & Bodur, M. (2001). Society, organisations, and leadership in Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 50(4), 559-589.
- Razik, T. A., & Swanson, A. D. (2001). *Fundamental concepts of educational leadership and management*. Pearson.
- Rockman, B. (2021, Temmuz 4). *Bureaucracy*. <https://www.britannica.com/topic/bureaucracy>.
- Rubinstein, W.D & Von Maravic, P. (2010). Max Weber, bureaucracy, and corruption. In Gjalte de Graaf, Patrick von Maravić, & Pieter Wagenaar (Eds.) *The good cause: Theoretical perspectives on corruption* (ss. 21-35), Verlag Barbara Budrich.
- Sargut, A. S. (2015). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. İmge Kitabevi.
- Saylık, A. (2012). *Ortaöğretim okullarında informal ilişkiler ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yüksek lisans tezi], Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Saylık, A. (2017). *Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile Hofstede'nin kültür boyutları arasındaki ilişki*, [Yayınlanmamış Doktora tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Saylık, A., & Memduhoglu, H. B. (2021). Informal relationships as a predictor of organizational commitment in schools of Turkey as a collectivist society. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 1218-1234.
- Schrepfer-Tarter, M. A. (2013). *An exploratory study of the academic optimism of principals*. [Doktora tezi]. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1366045511&disposition=inline.
- Tannenbaum, A. S. (1961). Control and effectiveness in a voluntary organization. *American Journal of Sociology*, 67(1), 33-46.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.
- Wasti, A. (1995). Kültürlerarası farklılaşmanın örgütsel yapı ve davranışa etkileri: Karşılaştırmalı bir inceleme, *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 22(4), 503-529.
- Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *The Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676.
- Yayla, Y. (2001). *Kanuni Sultan Süleyman devri Osmanlı Devleti'nde bürokratik yapı (1520-1566)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, A. İ., & Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki bürokratik yapıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-23.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırmacı, çalışmanın verilerinin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala gerekli dikkat ve özeni göstermiştir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Çıkar Beyanı

Makalenin hazırlanmasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.