

Okul Yöneticilerinin Okuldaki İş Akışı Döngülerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Exploring of School Principals' Views on Workflow Cycles in Schools

Esen Altunay¹, Bahri Özarslan², Gözde Taşkan³,

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Ege Üniversitesi, esenaltunay@yahoo.com; esen.altunay@ege.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0001-8200-887)

²Şehit Emrah Sağaz Özel Eğitim Anaokulu, bahrioarslan@gmail.com, (https://orcid.org/0009-0000-1299-1962)

³Şehit İdari Ataşe Çağlar Yücel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, gozdetaskan@windowslive.com, (https://orcid.org/0009-0005-3230-2024)

Geliş Tarihi:29.01.2025

Kabul Tarihi:30.05.2025

ÖZ

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin okuldaki iş akış döngülerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İzmir ili Bayraklı, Bornova, Karşıyaka ve Konak ilçelerindeki devlet okullarının ilköğretim, ortaokul ve liselerinde görev yapan 50 okul yöneticisi oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda okuldaki iş akışı döngülerinde en çok *eğitsel iş akışı* teması öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin iş akışı döngülerinde karşılaştığı sorunların kaynağına yönelik en çok *çevresel-sistemsel sorunlar* teması vurgulanmıştır. Okuldaki iş akışının sürdürülmesinde öğretmenlerin davranış örüntülerini en çok *iş akışına duyarsız davranma* temasıyla açıklamışlardır. Son olarak okul yöneticilerinin okuldaki iş akışı döngülerini dengeleme stratejileri incelendiğinde en çok *sosyal/etkileşimsel reaktif stratejiler* teması bulunmuştur. Okul yöneticilerine, etkili iletişimi sağlamak, iş akışlarını sürdürülebilir kılmak ve okul paydaşlarını bir araya getirecek önlemler almak; ayrıca sorunları önleyici ve giderici stratejiler geliştirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İş akışı döngüsü, okul yöneticileri, yönetim stratejileri, okul süreçleri, eğitim liderliği.

ABSTRACT

The aim of this study is to explore school principals' views regarding workflow cycles in schools. The research was conducted with a phenomenological pattern of qualitative research methods. The participants of the research were 50 school principals working in public primary, secondary, and high schools in Bayraklı, Bornova, Karşıyaka, and Konak districts of İzmir province. The researchers developed a semi-structured interview form to collect the data. The research data were analysed employing content analysis. According to the research findings, the most prominent theme among the work cycles in schools was the educational workflow cycle. Environmental-systemic issues were the most prominent theme regarding the sources of problems in the workflow cycles. The behavioural patterns of teachers in maintaining the workflow in schools were mostly defined under the theme of indifference toward workflow. Finally, when

analysing the strategies used by school principals to balance the workflow cycles, the theme of social/interaction-based reactive strategies stood out the most. It is recommended that school principals take measures to unite school stakeholders to ensure effective communication and sustainability of workflows and adopt preventive and obstructive strategies to address problems.

Keywords: Workflow cycle, school principals, management strategies, school processes, educational leadership.

GİRİŞ

Toplumların eşit, adil, paylaşımcı ve iş birliği içinde varlığını sürdürebilmesi toplumdaki bireylerin ortak normlara göre hareket etmesi, toplumun tüm kesimlerinin kuralları öğrenmesi ve kabul etmesi ile gerçekleşebilir. Okullar toplumun tüm kesimlerine ulaşabilen ve bireylerin ahlaki ve toplumsal normlar oluşturmalarını sağlayan örgütlerin başında gelmektedir. Buradan hareketle tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütünün de değişmesi, dönüşmesi, gelişmesi ve hizmetinin sürdürülebilir olması gerekmektedir. Eğitim sistemindeki değişim ve dönüşüm okullar düzeyinde uygun bir yapının oluşturulmasına ve çalışanların değişimi benimsemelerine bağlıdır (Çelikten, 2001). Okul örgütünün başarısı ve sürekliliği yönetim süreçleriyle yakından ilişkilidir (Şişman, 2012). Yönetimin eylem alanları başkalarıyla birlikte çalışma, başkalarından yardım alma ve başkalarına iş yaptırma biçiminde örgütün belirlenen hedeflerine ulaşmasını içermektedir (Ağdelen & Ağdelen, 2007). Bu bağlamda okul yöneticisinin, okulun hedeflerine başarıyla ulaşmasında işleri planlanması, çalışanları örgütlemesi, işlerin yapılmasını sağlaması, denetlemesi ve başarılı sonuçlarda devamlılığını sağlaması gerekmektedir. Ayrıca başarısız uygulamalarda sürecin yeniden tekrarlanmasını engellemelidir (Gürsel, 1997). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görevlerinin mevzuat ve yasal çerçeve ile belirlenmiş olmasına rağmen bazı yöneticilerin ve öğretmenlerin Türk Milli Eğitim sisteminin yapısı, müfredatı, belirlenen hiyerarşik düzene uygun davranış örüntüleri ve idari yapı içerisindeki ast üst ilişkilerinin farkında olmamaları (Kıyılıoğlu, 2019) sorun olabilmektedir. Aynı zamanda görevlerin gereklerine aykırı davranılması, yöneticilerin görevlendirmelerinin mevzuat ve liyakata uygun olmaması (Erol, 2021), okulun yetersiz olan maddi kaynaklarının özensiz kullanımı ve insan kaynağı ile ilgili problem yaşadıkları görülmektedir (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Çınkır, 2010; Karatürk & Özdoğan Özbal, 2019). Ayrıca okuldaki uygulamalar ile ilgili yönetim tarafından öğretmenlere verilen eğitim-öğretime ilişkin görevler dışında kalan nöbet, kurs, seminer, rehberlik, koçluk, komisyon görevleri, veli toplantıları-görüşmeleri, okul servislerinin kontrol edilmesi, aidat-para toplama, kırtasiye-evrak işleri, proje, etkinlik-gezi düzenleme ve iş sağlığı-güvenliği çalışmaları gibi işlerin genellikle görev tanımında yer almadığı, gereksiz ya da angarya olarak görüldükleri (Kazak, 2019; Kazak, 2021; Sağır & Emişoğlu, 2013; Toker Gökçe & Özen, 2019) biçiminde birçok sorun olduğu görülmektedir. Sebastian, Camburn ve Spillane (2017) tarafından yapılan bir araştırma, okul müdürlerinin zaman yönetimi ve görev önceliklerinin iş akışlarına doğrudan etki ettiğini, bürokratik görevlerin öğretim liderliğinin önüne geçtiğini ve mesleki gelişim için yeterli zamanın ayrılmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gentulicci, Denti ve Guaglianone (2013) yeni başlayan okul yöneticilerinin yoğun evrak işleri, bürokratik yükler ve personel iletişimi gibi sorunlar nedeniyle akademik liderlik rollerini yeterince yerine getiremediklerini ve bunun da stres, tükenmişlik ve motivasyon kaybına yol açtığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle okuldaki görevlerin yerine getirilmesi ile ilgili olarak işlerin planlanması, iş ayrıntılarının bilinmesi, kişilerin ve birimlerin koordine edilerek sonuç üzerinde fikir sahibi olunması ancak okullarda iş akış döngülerine uyulmasıyla sağlanabilir.

Örgütlerde bilginin kullanılması ve işlerin belirlenen hedeflere ulaşabilmek amacıyla parçalı veya bütünsel olarak katılımcılar arası örgütlenmesi iş akışı olarak ifade edilmektedir (Gül, 2007). İş akışı temel olarak herhangi bir örgütün ortaya koyduğu faaliyetlerin belirli bir plan,

program ve düzene bağlı kalınarak gerçekleştirilmesidir (Sebetci, Günay & Sebetci, 2018). İş akışının planlamasıyla örgütsel süreçte yürütülen işlerde gereksiz faaliyetten kurtulmak, standart bir çalışma yöntemi belirlemek, işin yapılabilmesi için gerekli zamanı bilmek, nitelikli eleman yetiştirmek, işlerini keyifle yapan personellere sahip olmak ve işleri en ekonomik düzeyde gerçekleştirmek mümkündür (Kuruüzüm, 1992). İş akışları çeşitli türlerde yapılabilmektedir. Buna göre, *idari iş akışı* insan kaynakları ve üretimin planlı olarak yürütülmesi; *anlık iş akışı* plansız gerçekleştirilen iş ve işlemleri oluşturan görevlerin yapılması; *işbirlikçi iş akışı* katılımcıların grupla çalışarak işin doğru yapılana kadar tekrar edilerek belli bir noktada görüş birliğinin sağlanması; *yapısal iş akışı* önceden tanımlı işlerin örgütlerin işleyişine uygun olarak yapılması olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır (Gül, 2007). Farklı iş akış türleri göz önüne alındığında örgütlerde iş ve işlemlerin çeşitli olması, örgütlerin kendine özgü iş akışlarının tanımlanması ve yürütülmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir. İşlerin belirli adımlarının sırası ile iyi tanımlanması beklenen ürünün veya hizmetin kalitesini artırmaktadır (Açan, 2016; Çetin & Can, 2022, Uluğ, 2002). Dolayısıyla iş akış döngülerinin işlerin ayrıntılarının tasarlanması, iş görenlerin işleri anlaması ve hatasız yapması böylece iş akış döngülerinin, süreç verimliliği, işlere standart bir işleyiş ve ayrıca örgütlere zaman, emek, insan ve maddi kaynak tasarrufu sağladığı söylenebilir. İş akışlarının oluşturulması özellikle rutin işlerde hatayı azaltarak süreç yönetimine de olumlu katkıda bulunmakta, böylelikle yönetimin süreci denetlemesini de kolaylaştırmaktadır.

Eğitim kurumunun en küçük birimi olan okullarda iş akışlarının belirlenmesi, eğitim öğretim faaliyetlerini eğitim programının esaslarına uygun olarak planlayarak bu planı uygulama ve mevzuatta yer alan görev ve sorumlulukları yerine getirmeyi kapsamaktadır (Can & Ozan, 2020). Okullardaki iş akışlarına dayalı görev ve sorumlulukların belirlenmesi işlerin en kısa zamanda ve en doğru yöntemle yapılması, süreç içinde ortaya çıkabilecek hataların giderilmesi, doğru işleyen sürecin devamlılığının sağlanması ve bilgi paylaşımının sağlanması açısından önemlidir. Okul iş şemaları okulun yönetilmesine imkân sağlayarak sistemli bir işleyiş oluşturmaktadır. Zaman ve personel kaynağının doğru ve verimli kullanılması sayesinde okulun belirlenen hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Bu anlamda okuldaki iş akışına yönelik okul yöneticisinin rolü önem taşımaktadır (Özyurt, 2010). Okul müdürleri okulun vizyonunu geliştirmek, eğitim ve öğretimi planlamak, kişilerarası iletişimi sağlamak, paydaşlarla iyi ilişkiler kurmak ve yapılan çalışmalara süreklilik kazandırmak için okulda iş akış döngülerini oluşturabilmektedirler (Aksoy, 1994; Kaya, 1993; Kaykanacı, 2000). Okul yöneticilerinin mevzuat doğrultusunda eğitim öğretim sürecini yürütmesi, koordineli çalışması ve sürekli gelişim için denetim yapması beklenmektedir. Örneğin Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (MEB, 2014b) yedinci maddesinde okul müdürünün, eğitim öğretim, öğrenci işleri, güvenlik, nöbet, temizlik vb. işlerin yerine getirmesini sağlaması gerektiği belirtilmektedir. Müdür yardımcılarının ise müdürün iş akışıyla ilgili olarak verdiği işleri yapmakla ve müdürün olmadığı zamanlarda ona vekalet görevi ile sorumlu olduğu belirtilmektedir. Ayrıca okulda öğretmenlerin eğitim öğretim başta olmak üzere, nöbet, kurul, komisyon işleri, rehber öğretmenin okulun rehberlik hizmetleriyle ilgili olan işleri ve diğer yardımcı personelin okuldaki görev ve sorumluluklarıyla ilgili olan işleri iş akışına uygun şekilde yürütmesi gerektiği adı geçen yönetmelikte belirlenmiştir (MEB, 2014b). Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerin de dahil olduğu yönetim süreçleri içerisinde yer alan işlemleri birlikte belirlemesi, işlerin ayrıntılarının oluşturulması, işleri ve görevleri kimin ve ne şekilde yapacağını belirlemesi kısaca işlerin yürütülme sürecini koordine etmesi ve okuldaki iş akış döngülerini oluşturması gerekmektedir. İş akış döngülerinin oluşturulması sonrasında iş akış diyagramlarının oluşturulması sürece katkı sağlamaktadır (Gül, 2007). Öte yandan 11. Kalkınma planıyla (2019-2023) eğitimde kalite güvence sistemi kurulması kararı alınmıştır. Eğitimde kalite güvence sistemine göre okuldaki iş akış döngülerinin minimum hata ile gerçekleşmesi ve okulun sürekli gelişimi desteklenmelidir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'nın isteği doğrultusunda, her okulun 5018 no'lu Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu gereğince okula özgü stratejik plan hazırlaması gerekmektedir. Yönetim sürecinde planlama hedeflerine ulaşmak için stratejik

planlama yapılması gerekmektedir (Genç, 2004). Diğer taraftan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2013), Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (MEB, 2017), gibi mevzuat çerçevesinde çalışma takvimi, rehberlik faaliyetleri, sosyal etkinlikler, okul servislerinin kontrol edilmesi, öğrencilerin kayıt ve nakilleri, okullarda ve pansiyonlarda devamsızlıklara ilişkin işlemler gibi okullarda yapılmakta olan tekrarlı işlerde öğretmenlere görevler verilmekte, görevlilerin hangi yetki ve sorumluluklara sahip oldukları ile ilgili birçok hüküm bulunmaktadır. Bu hükümler doğrultusunda okulda iş akış döngülerinin planlanması ve düzenli bir şekilde iş ve işlemlerin yürütülmesi için yasal dayanak oluşturmaktadır. Dolayısıyla okul örgütünün çıktıları için okulda iş akış döngülerinde öğretmenlerin ve yöneticilerin rollerini yerine getirmesi gerekmektedir.

Okulların kalitesinin yükseltilmesinin yollarından biri yönetici, öğretmen ve okulun diğer çalışanlarının iş birliği içinde planlama ilkelerine uygun olarak iş akış döngülerinin düzenli yürütmesidir (Balcı, 2001). Okulların nihai amacına ulaşmasında doğrudan görevli olan yöneticiler yasal işleyişten birinci derecede sorumlu olmasına rağmen bu süreçteki tüm işlemleri tek başına yürütmesi mümkün değildir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş birliği ile okuldaki işlemlerin yürütülmesi beklenmektedir. Okul müdürlerinin, okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesi adına müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve diğer çalışanların iş akış döngülerini tanımlaması, planlaması, çalışanları örgütlemesi ve işlerin yapılmasını izlemesi gerekmektedir (Gürsel, 1997). Okul yöneticileri tarafından okuldaki iş akış döngülerinin yürütülmesine kuramsal olarak bakıldığında, Deming'in (1986) toplam kalite yönetimi kuramı, eğitim kurumunun süreçlerini sürekli geliştirmek ve süreç içindeki aşamaları göstermek için iş akışı kavramı kullanılır. Toplam kalite yönetimi (TKY), iş akış süreçlerinin tanımlanması, işletilmesi ve iyileştirilmesi ile kanun ve yönetmeliklere uygunluk, verimlilik artışı, tekrarlanabilirlik ve performans artışı sağlar. Bu yüzden toplam kalite yönetimi örgütün sürekli gelişimi için örgütsel süreçlerin tanımlanması, planlanması ve uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda toplam kalite yönetimi, organizasyonların sürdürülebilir etkinlik ve kalite seviyelerini artırmak için sistematik süreçler geliştirmelerini ve tüm paydaşların bu süreçte dahil olmasını teşvik etmektedir (Deming, 1986). Bir örgüt veya kurumdaki tüm işlemler ve uygulamalar tüm çalışanların katılımı ve sorumluluk alması ile yürütülmelidir (Çetin & Can, 2022; MEB, 2014a). Araştırmalara göre (Altunay, 2016; Lunenburg, 2010) TKY'nin, okulun tüm üyelerinin kaliteli bir eğitim öğretim kültürü geliştirilmesinde önemli bir araç olduğu ve okulda sorunlara uygun çözüm yolu geliştirilmesinde etkin bir rol oynadığına ilişkin sonuçlar görülmektedir. Salis'e (1993) göre örgütsel sistemin kontrolü okul yönetiminde olması nedeniyle kalite sorunlarının %85'inin okul yönetim süreci ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öte yandan Heider'in dinamik denge kuramında bireylerin davranışlarını birbirinden bağımsız olarak değil bilişsel bir bütün olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (İngeç & Gülleb 2018). Heider (1958), bireyler arasında kurulan sosyal ilişkilerin uyumlu bir bilişsel yapı oluşturma eğiliminde olduğunu ve bu dengenin bozulmasının örgütsel işleyişte stres ve çatışma yaratabileceğini belirtmiştir. Okul örgütünde kesintisiz materyal, bilgi ve enerji akışı dinamik dengenin sağlanmasına destek olmaktadır (Eroğlu ve Alga, 2017). Dinamik dengenin sağlanması, okullarda iş akış sürecinin aksamadan devam etmesi ve karşılaşılabilecek olası sorunlara birlikte hızlı çözümler bulunmasını sağlayabilmektedir. Bir başka kuram olan Bolman ve Deal'in geliştirdiği dört çerçeve kuramına göre örgütlerde karşılaşılan sorunlara yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik olmak üzere dört farklı boyutta bakılmaktadır (Bolman & Deal, 2003). Kurama göre yapısal boyut, okul yöneticilerinin yapı ve işleyiş planlamasıyla ilgili bir yaklaşımdır (Tonbul, 2021). Bu bağlamda okul müdürleri tarafından, okulun amaçlarına ilişkin işler açıkça tanımlanır, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında sağlıklı ilişkiler kurularak işleri gerçekleştirecek personelin işi yapabilme becerisi bilinir, böylece kişisel verimsizlik minimize edilerek çalışanların performansları en üst düzeye çıkarılır. Son olarak Senge (1990) öğrenen örgüt kuramına göre örgütlerin görevi, temel üretim faktörü olan bilgiyi kazanma iken bireylerin sahip olduğu bilginin yaşanan sorunların çözümüne yönelik kullanılmasının sağlanması için bilginin paylaşılması gerekmektedir. Okulda düzenli tekrar eden çok aşamalı işlemlerin standart hale

gelmesi, karmaşık işlerin yapılmasında düzenli performans kümeleri oluşturulması ve iş birliği içerisinde hedefler için çalışılması önem taşımaktadır (Ağır, 2005). Bu bağlamda iş akış döngülerinin düzenli yürütülmesi ile okulda gelişime katkı sağlayacak bir vizyon oluşturulması, etkili bir okul kültürü geliştirilmesi, başarıya erişilmesi, okul çevresinde bulunan herkesin çözüme katkı sunması, okul örgütüne yeni katılan her personelin uyum sağlaması için desteklenmesi, çalışanların mesleki gelişmesi sağlanabilir. Bu sebeple, okul yöneticilerinin iş akış döngülerine verdikleri anlam iş akışlarının geliştirilmesi ve uygulanması bakımından okullar için oldukça önemlidir. Uluslararası araştırmalar (OECD, 2016; Pont, Nusche & Moorman, 2008) okul yöneticilerinin görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için süreçlerin düzenli, işbirlikçi ve sürdürülebilir bir şekilde organize edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hallinger ve Murphy (1985), etkili okul liderliğinin eğitim süreçlerinin sürekliliği için yöneticilerin zamanlarını düzenli bir şekilde planlaması ve öğretmenlerle ortaklaşa çalışmasının önemini vurgulamıştır. Öte yandan, Leithwood ve Jantzi (2008), okul yöneticilerinin liderlik yetenekleri ile örgütsel verimliliklerini incelediği çalışmada yöneticilerin örgüt içinde açık görev tanımları ve etkili iletişimle desteklenmiş bir iş akışı yaratmalarının okul başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazında okul yöneticileri tarafından okulda iş akış döngülerinin yürütülmesi konusu ile ilişkilendirilebilecek bazı çalışmalarda öğretmenlerin veli toplantılarının düzenlenmesi, okul kantininin ve okul servislerinin denetlenmesi, kulüp çalışmalarının yapılması, proje yapma, nöbet, evrak işleri, iş sağlığı ve güvenliği gibi iş ve işlemlerin yapılmasını inceleyen araştırmalar bulunmuştur (Kazak, 2019; Kazak, 2021; Toker Gökçe & Özen 2019). Okul müdürlerinin yönetim süreçlerinin işleyişi (Büte ve Balcı, 2010), okullarının yapı ve işleyişine ilişkin örnek olayların incelenmesi (Köse, 2018), okul müdürlerinin rutin işlemleri (Belenkuyu, Dulay & Aypay, 2020), okul müdürlerinin günlük zaman yönetimi, işleri denetlemesi-kontrol etmesi, çevreyle iletişimi sağlaması ve bürokratik işleri gerçekleştirmesinin (Aşit, 2009; Belenkuyu, Dulay & Aypay, 2020; Köse, 2018) incelendiği görülmüştür. Ayrıca okul müdürlerinin yönetim sürecine ilişkin rolleri (Akçakoca & Bilgin, 2016; Tofur & Yıldırım, 2021; Yılmaz, 2009) bazı araştırmalarda incelenmiştir. Ek olarak okul liderlerinin örgütsel süreçleri nasıl organize ettikleri ile ilgili dikkat çekici bulgular bulunmaktadır. Grissom, Loeb ve Mitani (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, okul yöneticilerinin iş akışlarında idari ve bürokratik işlerin öne çıktığı ve öğretim liderliğinin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Spillane, Camburn ve Pareja'nın (2009) araştırmalarında yöneticilerin görev paylaşımındaki zorluklarına odaklanmışlar ve yönetim rollerinin belirsiz olmasının süreçte aksamalara yol açtığını göstermişlerdir. Diğer yandan araştırmalara göre okulun yapı ve işleyişinin bazı öğretmenler ve yöneticiler tarafından bilinmemesi, müfredat bilgisi eksikliği, öğretmenlerin yönetim sürecindeki görev içeriklerini bilmemeleri, mesleğin gereklerini bilmemesi, okulların maddi ve insan kaynağı ile ilgili sorunlar (Korkmaz, 2005) olması okuldaki iş akışları açısından önem taşımaktadır. Alanyazında iş akışlarının temel alındığı toplam kalite yönetiminin ve eğitim alanındaki uygulamaların okul yöneticilerinin karar alma süreçlerine daha fazla katkı sağladığına, öğretmenler arasında iş birliğini güçlendirdiğine ve kurumsal işleyişte verimliliği artırdığına dair bulgulara erişilmiştir (Cheng, 1996; Sallis, 2002). Araştırma sonuçları eğitim kurumlarında toplam kalite yönetiminin benimsenmesinin okulun işleyişinde düzenliliği artırdığını ve paydaşların süreçte aktif katılımını teşvik ettiğini göstermiştir (Oakland, 2003; Vries & Mertens, 2012). Bu anlamda mevcut çalışma okullardaki iş akışına ilişkin yöneticilerin deneyimlerini ortaya çıkarmak açısından farklılaşmaktadır.

Okullardaki iş akışlarına ilişkin okul yöneticilerinin deneyimlerinin belirlenmesi yönetim sürecinin etkililiğine katkı sağlayabilmesine, öğretmenlerin farklı okullarda çalışması durumunda iş akışı konusunda bilgilendirilmesine ve işlerin düzenli yürütülmesine katkı sağlayabilir. Okuldaki iş akışına ilişkin davranış döngülerine ilişkin bulgular, okul üyelerinin iş akışından haberdar edilmesi ve sorunların çözümü, okulda işlerin planlaması ve uygun personelin görevlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın temel amacı okul

yöneticilerinin iş akışı döngülerine ilişkin deneyimlerini incelenmek ve karşılaştıkları sorunları belirlemek konusunda öneriler sunmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için cevabı aranan alt sorular şu şekildedir:

1. Okuldaki iş akışı döngülerinin anlamına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
2. Okuldaki iş akışı döngülerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
3. Okuldaki iş akışında öğretmenlerin davranış örüntülerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
4. Okuldaki iş akışı döngülerini dengeleme stratejilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1.Araştırma Deseni

Okul yöneticilerinin okuldaki iş akışı döngülerine ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen olay, algı, deneyim, eğilim, bilinen bir kavramın açıklanması gibi çeşitli durumların farkında olunmasına rağmen genellikle sebeplerinin ya da ortaya çıkış biçimlerinin ortaya konulmaması nedeni ile hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olunamayan durumlara ilişkin sorunların ortaya çıkarılıp çözüm önerileri geliştirilmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Merriam ve Tisdell'e (2015) göre tüm nitel çalışmalar gibi fenomenoloji felsefesinden ve insan deneyimlerine olan vurgusundan yararlıdır da fenomenoloji, kendine özgü ilkeleri, metodolojik yaklaşımı ve araçları olan bir araştırma tasarımıdır. Başka bir deyişle, fenomenoloji bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamları dış dünyaya nasıl ilettiklerini anlamaya çalışır (Patton, 2014). Cresswell'e (2020) göre fenomenolojik araştırma, katılımcı deneyimlerinin doğru bir şekilde aktarılmasını amaçlayan, temel ve değişmez deneyimlerin özünü incelemeye yönelik bir desendir. Ayrıca fenomenolojik çalışma ile amacın fenomenin temel yapısını incelemekle birlikte kişilerin olguya ilişkin tepkilerinin veya algılarının araştırılması olduğu vurgulanmaktadır (Moustakas, 1994; Patton, 2014; Van Manen, 2007). Bu araştırmada fenomenolojik deseninin seçilmesinin nedeni okul yöneticilerinin "okuldaki iş akışı döngüleri" olgusuna ilişkin okul yöneticilerinin deneyimlerinin belirlenmesi, iş akışı döngülerine ilişkin uygulamadaki davranış biçimlerinin derinlemesine ele alınması ve okullarda rutin olarak devam eden ancak uygulama farklılıkları nedeniyle sıklıkla sorun yaşanan iş akışlarının dışa yansıtılmasıdır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir İli Karşıyaka, Bayraklı, Bornova ve Konak ilçelerindeki devlet okullarında görevli olan okul yöneticilerinden seçilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin dahil edilmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların çeşitli yönlerdeki özellikleri ile çeşitlilik gösteren heterojen grubun ortak deneyimlerini ortaya konulması amaçlandığında maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği tercih edilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları olay ve olguları deneyimlemesini ve tüm sorulara rahatlıkla cevap verebilmesini sağlayacak şekilde farklı okul kademelerini, eğitim durumlarını, kıdemlerini, yaş düzeylerini ve cinsiyeti temel alarak seçilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 50 okul yöneticisi araştırmaya katılmıştır. Fenomenolojik çalışmalara bakıldığında bir kişiden (Dukes, 1984) 325 kişiye (Polkinghorne, 1989) kadar katılımcı içeren çalışmalar (Creswell, 2020) bulunmaktadır. Kleiman (2004), Starks ve Trinidad (2007) katılımcı sayısının genel olarak bir ile 10 kişi arasında olabileceğini öne sürerken; Yıldırım ve Şimşek (2021) sayının 10'u geçmemesi gerektiğini, Wilson (2015) ise sayının altı ile 20 arasında değiştiğini ancak kesin bir kural olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle literatürde belirlenen katılımcı sayılarının değişkenlik

gösterdiği görülmektedir. Fenomenoloji deseninde sorun ve olguya dayalı olarak amaçlı olarak belirlenen katılımcılardan elde edilen bilginin doygunluğa ulaştığı düşünülen katılımcıya kadar görüşmelere devam edilmelidir. Katılımcı sayısında minimum veya maksimum bir değer bulunmamaktadır. Araştırmacı, görüşmelerden elde edilen bilgilerin tekrarlayıcı hale gelmesi durumunda görüşmeleri sonlandırabilir (Tekindal & Uğuz-Arsu, 2020). Farklı ortamlarda fenomene ilişkin deneyimleri aktarabilmek için araştırmanın katılımcıları olarak şehir merkezindeki devlet ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan okul yöneticileri tercih edilmiştir. Çünkü benzerlikler olsa da iş akışları her üç kademedede birbirinden farklılıklar içeren uygulamalara dayalı olarak yapılandırılmaktadır. Okul yöneticilerine ilişkin bireysel ve mesleki özellikler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	20	40
	Erkek	30	60
Okul Kademesi	İlkokul	21	42
	Ortaokul	9	18
	Lise	20	40
Eğitim Durumu	Lisans	35	70
	Yüksek Lisans	15	30
Yöneticilikteki Kıdem	1-5 yıl	14	28
	6-10 yıl	13	26
	11-15 yıl	14	28
	16-20 yıl	4	8
	21 yıl ve üzeri	5	10
Yaş	30-39 yaş	10	20
	40-49 yaş	26	52
	50 yaş ve üzeri	14	28
Toplam		50	100

Tablo 1'e göre katılımcıların çoğunluğu erkek (n=30) yöneticidir. Kademe açısından bakıldığında katılımcıların büyük oranı ilkokul kademesinden (n=21) oluşmuştur. Okul yöneticilerinin çoğunluğu lisans mezunu (n=35) ve yöneticilik kıdemi ise genellikle 1-5 yıl (n=14) veya 11-15 yıl (n=14) arasındadır. Katılımcıların yaşının genellikle 40-49 yaş (n=26) olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Okul yöneticilerinin iş akışı döngülerine ilişkin deneyimlerini incelemek ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, derinlemesine bilgi elde etmeye yarayan, görüşülen kişiye kendini

ifade etme fırsatı sunan, zaman esnekliği gibi avantajı olan bir veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde ilgili alanyazın taranmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur (Acar, 2019; Can & Ozan, 2020; Şimşek & Yıldırım, 2021). Okul yöneticilerinin iş akışı döngülerine ilişkin deneyimleri doğrultusunda derinlemesine bilgi elde etme amacıyla sonda soruları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme için soruların yazımında okuldaki iş akış döngülerine uygun olarak 1) kolay anlaşılır olması, 2) odaklı sorular hazırlama, 3) açık uçlu sorular sorulması, 4) yönlendirmekten kaçınılması, 5) çok boyutlu soru sormaktan kaçınılması 6) alternatif sorular ve sondalar hazırlanması, 7) farklı türden sorular yazılması, 8) soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi, 9) soruları geliştirme, biçiminde kurallar gözetilmiştir (Bogdan & Biklen, 1992; Brookfield, 1992; Patton, 1987). Taslak görüşme formu hazırlandıktan sonra Eğitim Yönetimi alanında çalışan 2 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman incelemesinden sonra öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. İnceleme yapan uzmanlar toplam kalite yönetimi, yönetim süreçleri, okul geliştirme ve eğitim planlaması alanlarında çalışmalar yapan akademisyenler olmaları nedeniyle tercih edilmiştir. Toplam yedi soru hazırlanmış, uzman görüşlerine göre birbirlerine yakın olan üç soru diğer sorularla birleştirilerek dört soruya indirgenmiş ve uygun görülmeyen bazı sonda sorular elenmiştir. Ayrıca uzman önerileri doğrultusunda formda yazım hataları düzeltilmiştir.

Görüşmelerde araştırma etiği açısından araştırma ekibi tarafından ortaklaşa geliştirilen protokol ve yönergeler uyulmuştur. Görüşme formunun geçerliği için veri toplamadan önce 6 pilot görüşme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu pilot görüşmelerin ardından son halini almıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşturulmuştur, formun ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla birkaç maddeye yer verilmiştir. Aracın ikinci bölümünde ise okul yöneticilerinin okuldaki iş akış döngülerine yönelik deneyimlerini belirlemeye ilişkin sorular bulunmaktadır (1.Size göre okuldaki iş akışı ne anlama gelmektedir? Bu iş akışı konusunda kendinizi nasıl hissediyorsunuz? 2.Size göre okuldaki iş akışında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Hangi sorunlarla karşılaştınız? 3.Size göre okuldaki iş akışında öğretmenlerin davranış örüntüleri nasıldır? Bu konuda nelerle karşılaştınız? 4.Siz okuldaki iş akışında hangi dengeleme ve çözüm stratejilerini kullandınız?)

İzmir İli Karşıyaka, Bayraklı, Bornova ve Konak ilçelerindeki devlet okullarında çalışan okul yöneticileri ile yürütülen bu çalışmada öncelikle katılımcılara telefon ile ulaşılarak katılımcıların müsaitlik durumlarına göre yüz yüze görüşme randevuları talep edilmiştir. Katılımcıların gönüllü olmaları sonrasında uygun zaman belirlenmesinin ardından görüşme içeriği ile ilgili genel bir bilgilendirme katılımcılara yapılmıştır. Görüşmeler teknik olarak katılımcıların rahatlıkla soruları yanıtlayabileceği müdür odası ve sessiz bir odada yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ortalama 50-60 dakikalık sürelerde tamamlanmıştır. Görüşmelerde, iletişimin sürekli ve dinamik olmasına, karşılıklı etkileşime, önceden belirlenmiş ciddi bir amaç için bir araya gelindiğinin unutulmamasına, araştırmacının tarafsız olmasına, katılımcının rahat, samimi ve deneyimini içeren tepkiler vermesini sağlayacak şekilde yapılandırılmasına dikkat edilmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinin başında katılımcıların izinleri alınarak ses kaydı yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından görüşmelere ilişkin ses kayıtları Microsoft Office 365 ve Google Documents web araçları kullanılarak transkripsiyon yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının yazıya aktarılmasından sonra görüşme kayıtları ikinci kez dinlenmiş ve önemli detaylar çeviriyazı belgelerine eklenmiştir. Tutulan notlar ve ses kaydı ile elde edilen verilerin analiz aşamasına geçilmiştir.

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli bir materyali ayrıntılarıyla, dikkatlice ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması sonucunda kalıpların, önyargıların, anlamların ve temaların tespit edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın verileri okul yöneticilerinin görüşleri ve araştırmanın hedefi çerçevesinde Brott ve Myers'ın (2002) önerisi doğrultusunda kodlanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde Microsoft Word programına aktarılan veriler birbirine benzeyen anahtar kelime ya da söz öbekleri çerçevesinde belirli kavramlar birleştirilerek kategorize edilmiş ve temalar yorumlanmıştır. Analizin ilk aşaması olan kodlama süreci araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve karşılaştırılmıştır, daha sonra temalaştırma süreci birlikte yürütülmüştür. Her araştırmacı, görüşme transkribini bağımsız olarak okuduktan sonra ilgili kodları atamıştır. Bu işlemten sonra ilgili soruların cevaplarına atanan kodlar kontrol edilmiş ve araştırmacıların kodlamaları arasındaki fikir birliği ve fikir farklılıkları belirlenmiştir. Araştırmacıların ortak kodlamaları fikir birliği, aynı sözcükler veya söz öbeklerini farklı kodlamışlar ise fikir farklı olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada içerik analizinin kodlayıcı güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşma yüzdesi formülü kullanılmıştır. Anlaşma yüzdesi formülü aşağıda verilmiştir:

$$P = Na \times 100 / Na + Nd$$

(P: Anlaşma yüzdesi, Na: Anlaşma oranı, Nd: Anlaşmazlık oranı) Bu araştırmada, anlaşma yüzdesi formülü kullanılarak, ilk soru için anlaşma yüzdesi %85; ikinci soru için %88; üçüncü soru için %93; dördüncü soru için %95 olarak bulunmuştur. Toplamda, tüm soruların toplu olarak %90 anlaşmaya sahip olduğu bulunmuştur. Görüşme formundaki sorulara verilen cevapların anlaşması %70'in üzerinde olduğundan, kodlamanın güvenilirliği kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için ayrıca içerik analizi Eğitim Yönetimi uzmanı üç öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak tekrar edilmiş ve alınan geri bildirimlerle temalara son hali verilmiştir. Buna göre okul yöneticilerini görüşlerine göre dört alt problem doğrultusunda okullarda *iş akışı döngülerinin anlamı, iş akışı sorunları öğretmenlerin davranış örüntüleri ve iş akışını döngülerini dengeleme stratejileri* konusunda toplam 14 tema tanımlanmıştır. Bulguları daha açık bir şekilde sunmak için araştırmacılar temaları ve kodları Microsoft Word yazılımıyla desteklenen şekillerle göstermişlerdir.

2.5.Araştırma Etiği

Araştırma etik kurallara göre Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Başkanlığı'na (2331) başvurulmuş olup Etik Kurul Onayı (28/02/2024-02/15 no'lu karar) sonrasında uygulanmıştır. Katılımcıların onayı 'Bilgilendirilmiş Onam Formu' yoluyla alınarak görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulması amacıyla her bir katılımcı 'Y1, Y2, Y3,'vb. şeklinde isimlendirilmiştir.

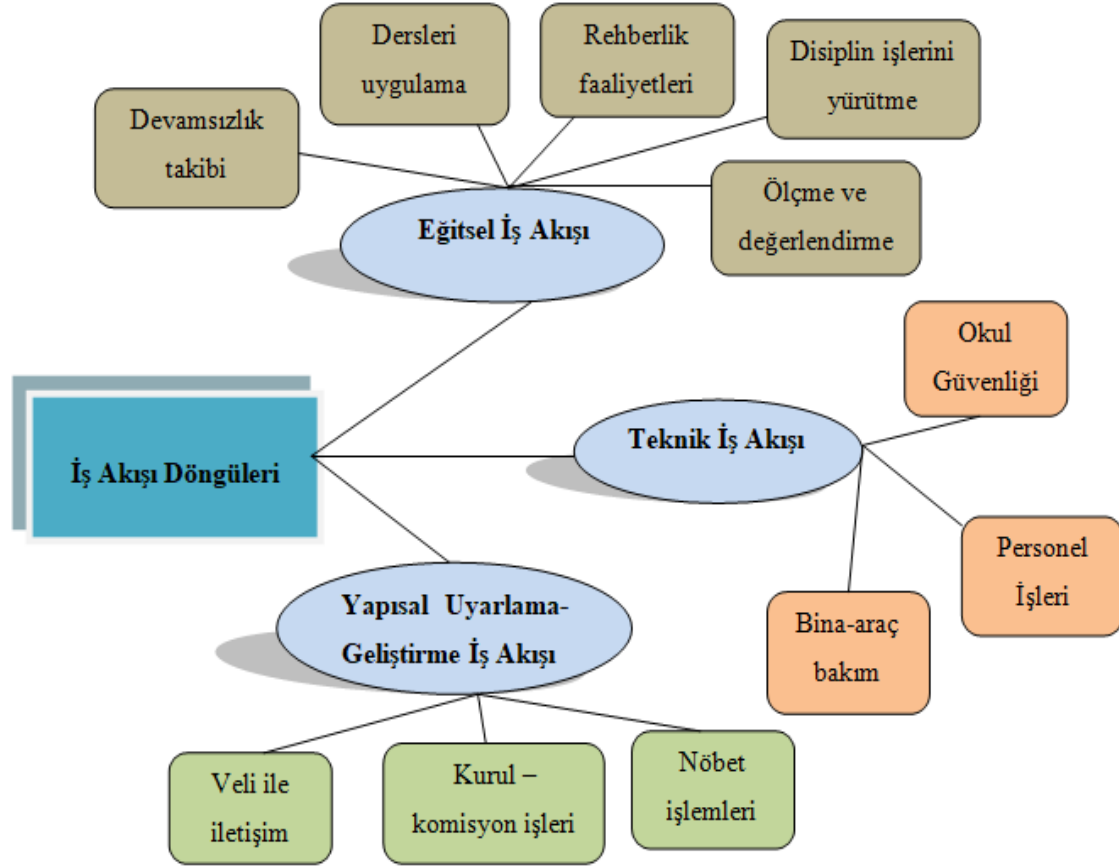
BULGULAR

3.1.Okul Yöneticilerine göre Okullardaki İş Akışının Anlamı

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Okuldaki iş akışlarının anlamına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir" doğrultusunda elde edilen analiz sonuçları Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Okul Yöneticilerine Göre Okuldaki İş Akışının Anlamı



Şekil 1 incelendiğinde "Okul yöneticilerinin okullardaki iş akışının anlamına ilişkin görüşlerinin incelenmesine "dayalı verilerin analizi sonucunda "eğitsel iş akışı, teknik iş akışı, yapısal uyarılma iş akışı" olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. En çok vurgulanan "Eğitsel İş Akışı" teması kapsamında, "devamsızlık takibi (n=38), dersleri uygulama (n=35), rehberlik faaliyetleri (n=27), disiplin işlerini yürütme (n=33) ve ölçme ve değerlendirme (n=29)" kodları bulunmuştur. Bu temadaki "Devamsızlık takibi" kodu, okul yöneticilerinin okullarda öğrencilerin eğitim sürecinin başarısı için rutin olarak kontrolünü yaptıkları ve öğrenci katılımının desteklenmesini sağlayan öğrenci-öğretmen-veli iletişimini içeren aşamaların sıralanması ile ilgili görüşlerini içermektedir. Bu koda ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

"İş akışlarımızdan birisi devamsızlık takibidir. ... Bizim birinci mevzumuz budur. Öncelikle sürekli devamsız öğrencilerle devamsızlık yapan öğrencilerin bir ayrımını öğretmenlerle yapıyoruz. Öğretmen, çocuğu biliyor. Ama sürekli devamsız ile devamsız öğrenci ayrımını bir kere yapıyoruz. Sonrasında ilk günden başlamak üzere hiç okula gelmeyen kişilerin devamsızlık listelerine öğretmenler işlerler. Sorumlu olan müdür yardımcıları e-okuldan günlük kontrolünü yaparlar. Hemen devamsızlık mektuplarını çıkarırız. Onların evlerine postalarız. Postalardan teslim edildi veya edilemedi şeklinde dönüt geldiğinde teslim edilenlerin ev ziyaretlerini yaparız. İkinci kısım devreye giriyor. Ev ziyaretinde bulunuyoruz. Ziyaretinde tutanak tutuyoruz. Bunu muhtara da teyit geçtikten sonra İlçe MEM'e

gönderiyoruz. Okula gelmesi gerektiğini söylüyoruz. Gelmeyince İlçe MEM'e bildiriyoruz. Kolluk güçleri vasıtasıyla okula gelmelerini sağlıyoruz'' Y5

"Eğitsel iş akışı" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "dersleri uygulama" (n=35) kodudur. "Dersleri uygulama" kodu, eğitsel hedefler doğrultusunda öğretmenlerin ders sürelerini etkili bir şekilde yürütmeleri, çevrenin koşullarını dikkate almaları, işbirliği yapmaları ve değerlendirme yapmalarını kapsayan görüşleri içermektedir. Buna göre "dersleri uygulama" koduna ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

"... Biz de sene başında öğretmenler kurul toplantısı yaparız. Bu yapılması gereken işler ve planlarla ilgili tekrar konuşuruz ve kararlarımızı alırız. Öğretmenlerimiz bir yıl boyunca işleyecekleri müfredatla ilgili yıllık planlarını oluştururlar. Kazanımlarla birlikte kazanımları detaylı bir şekilde açıklanmış olan ünitelendirilmiş yıllık planları oluşturur ve imzalatıp mühürletip bizlere teslim ederler. O planların bir örneği bizde kalır, bir örneği öğretmenimizde kalır. Biz o planları dosyalar ve muhafaza ederiz. Aynı zamanda öğretmenlerimiz bu planları akıllı tahtalarla da yüklemesini yaparlar. Yıl boyunca planlara uygun bir şekilde aynı zamanda sınıf defterlerinde doldurarak işlemlerini, işlerini yapmaya devam ederler. Öğretmenlerimizin bu plan doğrultusunda her ünite için ayrılan zaman dilimi, haftalık ya da aylık ya da her ders için ayrılmış olan gün ya da saat dilimine uygun şekilde hareket etmesi gerekir..." Y4

Okul yöneticilerinin okullardaki iş akışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda bulunan ikinci tema "Yapısal uyarılama iş akışı" temasıdır. "Yapısal uyarılama iş akışı" teması kapsamında "nöbet işlemleri (n=40), kurul-komisyon işleri (n=24), veli ile iletişim kurma (n=11)" kodları bulunmuştur. "Nöbet işlemleri" kodu, öğrencilerin okulda bulunduğu süre boyunca okulun bütün birimlerinin öğretmenler ve bir idareci tarafından karşılaşılabilecek bütün risklere karşı gözlemlenmesi, öğrenci güvenliği açısından oluşabilecek tehlikelerin önlenmesi adına aksaklıkları belirlenmesi konusunda sorumlulukların yerine getirilmesi ve gerekli adımların atılması ile ilgili deneyimleri içermektedir. "Nöbet işlemleri" koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

"Nöbet rutin olarak her öğretmenin yapması gereken görevdir. Asli görevdir. Her gün ders başlamadan önce nöbetçi öğretmen gelir nöbet mahallini kontrol eder. Defterine gerekli notunu düşer. Akşama kadar da dersleri dışında o mahalde gerekli kontrollerini yapar. Oradaki eğitimin sağlıklı yürütülmesine yardımcı olur. Bir öğretmenin de haftada bir defa nöbet tutma zorunluluğu vardır. Okulda muhtelif zamanlarda dengeyi sağlamak için öğretmenlerin nöbet yerleri değişir ama her öğretmen mutlak suretle haftada en az bir gün nöbet tutmak zorundadır. Tabii nöbet sırasında yaşamış olduğu olayları da nöbetçi idare amirine ve gerekirse de okul müdürüne bildirerek gerekli çözüm sağlanır." Y1

"Yapısal uyarılama iş akışı" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "kurul-komisyon işleri" (n=24) kodu, okulda eğitim sürecinin desteklemesi için tanımlanan bir takım işlerin iş bölümü yapılarak öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve kabiliyetleri doğrultusunda görevlendirilmesi, okullarda gerçekleştirilecek etkinliklerin belli bir plan-program doğrultusunda gerçekleştirilmesi ve bu şekilde ortaya çıkabilecek aksaklıkların önüne geçilmesini içeren işlemlerin yürütülmesine ilişkin deneyimleri ile ilgili görüşlerini içermektedir. Buna göre "kurul-komisyon işleri" kodu doğrultusunda okul yöneticilerinden birinin görüşü şöyledir:

"Kurul ve komisyonlarımız tarafından gerekli zamanlarda toplantılar yapılıyor. Kurullarımız güzel işliyor zaten. Kurullar işlediği takdirde hem idarenin yükü hafıflıyor hem de işleyişler daha iyi gidiyor. Öğretmenlerden beklediğimiz, her komisyonun kendi görevini bilmesi ve bunları yerine getirmesini bekliyoruz. Diğer türlü ya ben komisyondayım, ama sen hallediver tarzı şeyleri istemiyoruz. Herkesin işini sırasına uygun şekilde yani komisyondaki görevini yapmasını istiyoruz ki hem bizlerin iş yükü hafiflesin hem de okuldaki işleyiş daha güzel gitsin. Bursluluk ile alakalı bir komisyonumuz vardı. Süreç çok güzel bir şekilde işledi. Komisyonumuzu güzel bir şekilde işlettik ve bu bursluluk işlemlerini hızlıca bitirdik." Y23

Okul yöneticilerinin okullardaki iş akışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi sonucunda bulunan bir başka tema "*teknik iş akışı*" temasıdır. Analiz sonucunda okul yöneticilerinin okullardaki iş akışına ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik "*teknik iş akışı*" teması kapsamında "*bina-araç bakım işleri (n=26), okul sağlığı/güvenliği (n=8) ve personel işleri (n=5)*" kodları bulunmuştur. "*Bina-araç bakım işleri*" kodu okul yöneticilerinin, okulun fiziki yapısında oluşabilecek her türlü eksikliğe karşılık alınacak tedbirleri, okulda eğitim öğretimi aksatacak veya öğrencilerin güvenliğini tehlikeye atacak risklere karşılık aldığı önlemleri ve harcamaların yapılabilmesi için gerek resmi yollarla gerekse hayırseverler veya okul aile birliği üzerinden kaynaklar kullanarak akışı yürütmelerine yönelik izledikleri adımları içermektedir. "*Bina-araç bakım işleri*" kodu doğrultusunda katılımcı görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

"Okulda çok fazla öğrenci olduğu için, bakım ve onarım ihtiyacı sık sık doğmaktadır. Sınıfların lambaları, cam, pencere, kapı gibi demirbaşlarda sıkıntılar yaşıyor. Bununla ilgili, sıkıntı öncelikle nöbetçi öğretmenler tarafından idareye bildirilir. Eğer kurum içerisinde bu tamir işini halledebilecek, yani onarım sağlayabilecek bir personel varsa görevliden onarım yapması beklenir. Tabi bazı onarımları bu şekilde çözmek mümkün olmuyor. O zaman da dışarıdan hizmet alımı yapılır. ... Ödeme yapmak için MEM tarafından okulumuza ödenek verilmiş ise buradan ihtiyaç giderilmeye çalışılır. Fakat çoğu zaman ödeneğin yetersiz olduğu durumlarda da okul aile birliğine yapılan bağışlardan bu onarımlar ve tamiratları gidermeye çalışıyoruz." Y18

"*Teknik iş akışı*" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "*okul sağlığı/güvenliği*"(n=8) kodu, okulun temel hedeflerini gerçekleştirmek için bir bütünlük içerisinde okuldaki tüm kaynakların hem personel hem de maddi kaynakların standartlara uygun şekilde temin edilmesi ve kontrolünün sağlanmasına ilişkin akışın takip edilmesi doğrultusunda görüşleri vurgulamaktadır. Buna göre "*okul güvenliği*" koduna ilişkin okul yöneticilerinden biri deneyimlerine yönelik görüşünü şöyle ifade etmiştir:

"İki katlı bir binayız. ... Bence güvenlik görevlisi olamadan bu tür bölgelerde işimiz zor. Bir tane MEM'in görevlendirdiği geçici bir personel veriliyor. Okul güvenliğini işini sağlamak farklı adımlar gerektiriyor. Güvenlik görevlisi olmadığı için bahçe nöbetçisi iki öğretmen görevlendiriyoruz. Milli Eğitim tarafından ya da İŞKUR tarafından personel verilmelidir. Daha iki yıl öncesine kadar zaten veriliyordu. Maddi durumu iyi okullar kendileri tutabiliyorlar, kendileri çalıştırabiliyor, görevlendirebiliyorlar. Fakat bizim gibi okullarda zaten sıkıntılarımız mevcut..." Y30

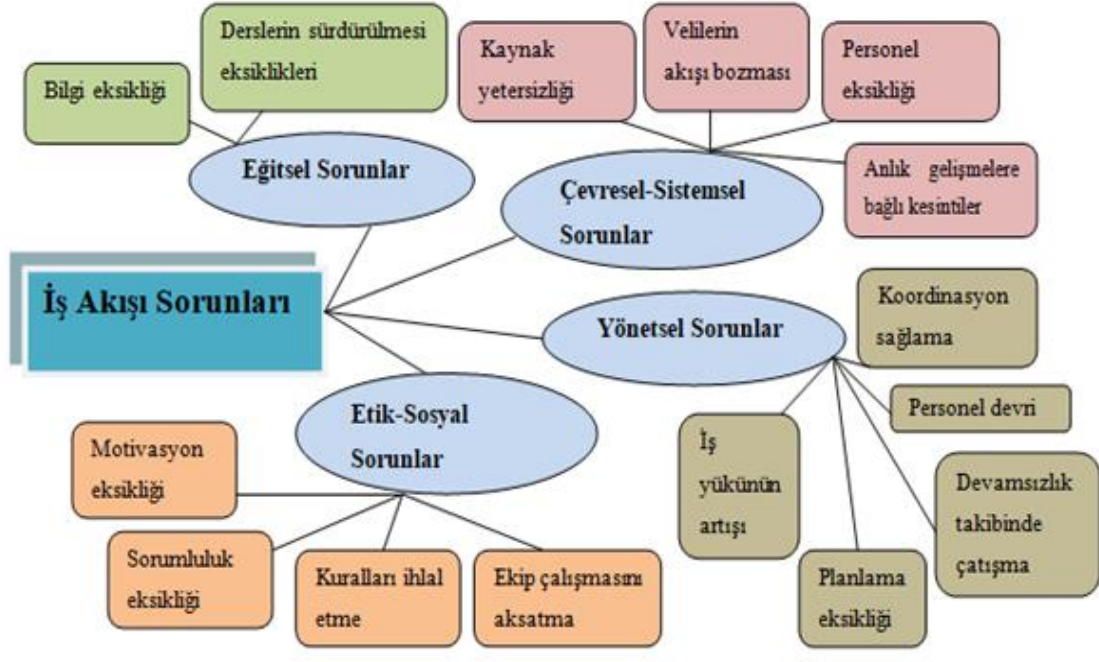
Sonuç olarak okul yöneticilerinin okullardaki iş akışının anlamına ilişkin görüşlerinin incelenmesi açısından "*Eğitsel İş Akışı*" temasında, okuldaki eğitim öğretim kalitesinin artırılması, öğrencilerin takiplerinin yapılarak sosyal ve psikolojik yönden gelişimlerini desteklemeye yönelik aşamaları izleme yöntemleri ve eğitimin aksamaması için okulun diğer paydaşları ile yürüttükleri temel işlemler ifade edilmektedir. "*Teknik İş Akışı*" temasında ise, yöneticilerin eğitimini almadıkları ve mesleki deneyimle zaman içinde öğrendikleri, kurumlarının fiziksel, maddi ve personel durumuyla ilgili faaliyet aşamalarıdır. Okulda oluşabilecek aksaklıklara karşı önlem almaları ve okuldaki fiziki şartların iyileştirilmesiyle birlikte okuldaki personel ve maddi olmak üzere bütün kaynakların verimli kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Son olarak "*Yapısal Uyarılama İş Akışı*" temasında ise okulda eğitim sürecinin çıktılarının başarısı için etkili bir kurum kültürü oluşması, olumsuzlukların iyileştirilmesi, okulun geliştirilmesini sağlayacak öğretmenlerin sınıf dışında katılım sağlamaları ve iş birliği yapmaları beklenen sorumlulukları içeren işlemlerin yürütülmesi ön plana çıkmaktadır.

3.2. Okuldaki iş akış döngülerinde karşılaşılan sorunlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Okuldaki iş akış döngülerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir" doğrultusunda elde edilen analiz sonuçları Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Okul yöneticilerinin iş akışında karşılaştıkları sorunlar



Şekil 2 incelendiğinde "Okuldaki iş akış döngülerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin" incelenmesine dayalı verilerin analizi sonucunda "eğitsel sorunlar, çevresel-sistemsel sorunlar, yönetsel sorunlar ve etik-sosyal sorunlar," olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok "çevresel-sistemsel sorunlar" teması vurgulanmıştır. Okuldaki iş akış döngülerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin en çok vurgulanan "çevresel-sistemsel sorunlar" teması kapsamında "velilerin akışı bozması(n=39), kaynak yetersizliği(n=27), personel eksikliği (n=23), anlık gelişmelere bağlı kesintiler(n=18)" kodları bulunmuştur. "Velilerin akışı bozması"(n=39) kodu, okul yöneticilerinin, okulun işleyişine velilerin müdahale etmeleri, öğrencisinin eğitim hayatına, özellikle okulda yaşadıklarına karşı kayıtsız olmaları, ziyaret saatlerine riayet etmemeleri sonucunda, öğretmen açısından motivasyon eksikliği ve okul yöneticileri açısından okul kültürünün olumsuz etki bırakmasına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. "Velilerin akışı bozması" koduna ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

"İş akışında velilerle etkileşim konularında sıkıntı yaşıyoruz. İlk olarak velilerle toplantılar yaptım, bu konularda da daha önce farklı seminerlerde de bulunmuştum. Velinin niçin okulda bulunmaması gerektiğini, okulda bulunduğunda nelere yol açacağını onlara çok net bir şekilde anlattım. Her sene anasınıfı ve 1'inci sınıflara da bu çalışmayı yapıyoruz... Ancak bazı velilerin öğretmene müdahaleleri olabiliyor. Eğitimi farklı algılamış veliler öğretmenin eğitim tarzına müdahale ediyor. Son zamanlarda onlara internet velileri veya sosyal medya velileri diyoruz. Onlarla da birebir çağırıp davranışının nelere mal olduğunu, nasıl sonuçlanabileceğini hem eğitimsel anlamda hem hukuksal anlamda hem de kültürel anlamda anlatmaya çalışıyoruz..." Y25

"Çevresel-sistemsel sorunlar," teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "kaynak yetersizliği" (n=27) kodu, okul yöneticilerinin, okulun işleyişini sağlıklı sürdürebilmesini engelleyen okulun fiziki, maddi ve donanım eksiklikleri veya ödenek eksikliklerinin iş akışını

olumsuz etkilediği ile ilgili görüşleri içermektedir. Buna göre "kaynak yetersizliği" koduna ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

"Okullarda ödenek eksikliği, maddi imkansızlıklar büyük problemlerdir. Yani bu da verimi almanı engelliyor. Yani hem okulun işleyişini engelliyor. Bir proje oluşturmak istiyorsun, yeni bir fikirle gelmek istiyorsun ama maddiyat gerekiyor her zaman sağlanamıyor. Yani öğretmenler de farklı fikirleri var, farklı etkinlikler yapmak istiyorlar ama işte imkân olmuyor.... Spor salonu olsa diyorsun, konferans salonu olsa keşke diyorsun, drama salonu olsa diyorsun, resim atölyesi olsa, müzik atölyesi olsa iyi. Bu da tabii verimi düşürüyor. Okulun çatısı ile ilgili bir problem var. Çatıdan su sızıntıları oluyor ve bu maliyetli bir şey. Yani bir çatı onarımı ciddi bir maliyet gerektiriyor. Okulun Aile birliğinin böyle bir geliri yok. Okulun kira gelirleri var. Ama yeterli değil. Bunu defalarca mili eğitime defalarca yazdık. Ödenek çıkmadı." Y24

Okuldaki iş akış döngülerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesine yönelik ikinci tema "etik-sosyal sorunlar" temasıdır. "Etik- sosyal sorunlar" teması kapsamında "Sorumluluk eksikliği(n=33), ekip çalışmasını aksatma (n=23), kuralları ihlal etme (n=17) ve motivasyon eksikliği (n=4)" kodları bulunmuştur. "Sorumluluk eksikliği" kodu, okul yöneticilerin öğretmenlerin iş akışında, dersler dışında kalan işleri genellikle angarya olarak görmeleri, kendilerinden istenilen evrakları genellikle istenmeden zamanında teslim etmemeleri, okulda mevcut olan diğer iş akışlarından genellikle kaçınma eğiliminde bulunmaları ve aksaklıkları içeren görüşlerle ilgilidir. "Sorumluluk eksikliği" koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

"İş akışının aksamanın nedeni üstüne düşen görevi yapmıyor. Görev dağılımı yapıyoruz. Domino taşının bir tanesinin içerisinden görevi aksattığı zaman iş akışını engellemeye çalışıyor. Bunun telafisini yapabilmek için diğer işleri öteliyoruz, işleri yetiştiremiyoruz. Bu yaştaki insanların sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. Yine de o kişi ile güzel bir şekilde konuşarak uyardım ve talepte bulundum. Uyardıktan sonrasında da düzelmediğini gördüm. Bu durum beni çok üzdü. Öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerimizin bu konu üzerinde gerçekten çok yakın takipte olmaları gerekiyor. Ama sınıf rehber öğretmeni sınıf grubunu oluşturuyor, yazıları gönderiyor, takip ediyor. Sınıf öğretmeni eğer gerekli şekilde iletişimi sağlayıp. Veliler tam bir diyaloga girmezse ben hiçbir şey yapamıyorum. Bu sefer ben yeni bir diyaloga girmek zorunda kalıyorum." Y12

"Etik- sosyal sorunlar" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "ekip çalışmasını aksatma" (n=23) okuldaki iş akış döngülerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesinde vurgulanan bir başka kod olarak öne çıkmaktadır. "Ekip çalışmasını aksatma" kodu, okul yöneticilerinin, çeşitli nedenlerle okuldaki gruplaşmaların veya bireysel sorunlarını okula yansıtılması nedeniyle okullarda oluşturulan kurul ve komisyonlara her üyenin aynı ölçüde katkı sunmaması, ekip içinde veya ekipler arasında özel nedenlerden kaynaklanan iletişim kopuklukları yaşanması ve bunların iş akışını bozmasına ilişkin görüşleri içermektedir. Buna göre "ekip çalışmasını aksatma" koduna ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

"Öğretmenlerin ekip çalışması açısından en büyük sorun dünya görüşleri farklı olan öğretmenlerin belli gruplar oluşturmaları da okulun işleyişine maalesef zarar olabiliyor. Öğretmenler farklı farklı geleneklerden gelebilirler. Farklı ideolojik düşünceleri de olabiliyor. Yani bunları öne sürüp grup çalışmalarından belli kişilerle çalışmaktan imtina ettikleri oluyor. Ama motive etmek maksadıyla devreye girmeye çalışıyorum. Hani sonuçta bunun bir profesyonel bir faaliyet olduğunu, bu işlerin yapılması gerektiğini söyleyerek yaptırmaya çalışıyorum. Ama yine de okulun iklimini bozmamak açısından o ilişkileri de göz ardı etmemeye çalışıyorum." Y21

Okuldaki iş akış döngülerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesine yönelik bir başka tema "eğitsel sorunlar" temasıdır. "Eğitsel sorunlar" teması kapsamında "Bilgi eksikliği (n=32) ve derslerin sürdürülmesi eksiklikleri

(n=27) ” kodları bulunmuştur. *"Bilgi eksikliği"* kodu, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mevzuat, eğitim süreci ve teknoloji konusunda bilgi eksikliği nedeniyle bu iş ve işlemlere ilişkin uygulamaların aksamasına yönelik görüşlerini içermektedir. *"Bilgi eksikliği"* koduna yönelik katılımcı görüşlerinden biri şöyledir:

"Yönetim sürecine hakim olmam işleri öğrenmem nasıl zaman aldıysa diğer arkadaşların da öyle oluyor. Yeni bir arkadaş mevzuata ya da gerekli bilgiye sahip olmayabiliyor. Bu da bizim kendi işlerimizi yaparken bir yandan da ona yardım etmemizi gerektiriyor. Bu durum bazen işlerin yavaş ilerlemesine sebep oluyor. Öğretmenlerde genel olarak mevzuata hâkim değiller. Sık sık soru sormaya geliyorlar, çoğu zaman gelen yazıları kendileri okumak istemiyor. Bizi de hazır bilgi kaynağı olarak görebiliyorlar." Y11

"Eğitsel sorunlar" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod *"derslerin sürdürülmesi eksiklikleri"* (n=27) kodu, okul yöneticilerinin, eğitim öğretimi gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin ders saatinde okula gelmesinden, derslerin yürütülmesi, müfredatın uygulanmasında senkronizasyon sorununun yaşanması, öğretim yöntem ve tekniklerinin eski olması, zaman zaman öğretmenlerin sınıfa hâkim olmakta zorlanması, dikkati dağılan öğrencilerin ders içi etkinliklerle derse tekrar odaklanmasının sağlanması konusunda eksiklikler ile ilgili görüşlerini içermektedir. Buna göre *"derslerin sürdürülmesi eksiklikleri"* koduna ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

"Öğretmenlerin sene başında bize verdikleri yıllık plan doğrultusunda müfredatı uygulamaları gerekiyor. Bunu uygulayıp uygulamadıklarını denetliyorum. ... Öğretmen konuları işlemeli ki ortak sınav yapılabilsin. Sorun yaşadığımız yer farklı öğretim yöntemleri uygulamaları. Bir sınıfta gürültüden durulmuyor. Dışarıdan duyuyorum, sınıfın içi gürültü kıyamet. Öğretmenin o noktada hem sınıf yönetiminin güçlü olması hem de farklı yöntem kullanarak öğrencileri derse dahil etmeleri gerekiyor ama maalesef bunu yapmayan arkadaşlarımız oluyor. Meslek dersleri uygulamalı olduğu için öğrenciler orada daha aktif oluyorlar ve bu sorunlarla genelde karşılaşmıyoruz." Y10

Okuldaki iş akış döngülerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesine yönelik bir başka tema *"yönetimsel sorunlar"* temasıdır. *"Yönetimsel sorunlar"* teması kapsamında *"Koordinasyon sağlama(n=19), planlama eksikliği(n=16), iş yükünün artışı (n=8), personel devri (n=10) ve devamsızlık takibinde çatışma (n=5)"* kodları bulunmuştur. *"Koordinasyon sağlama"* kodu, okullarda iş akışının yürütülmesinde okul yöneticilerinin çalışanları eşgüdümlemek için çalışması, ayrıca işleyişteki düzenin sağlanabilmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulamaları, yapılacak işlerin kimler tarafından hangi sürede yapılacağını belirlenmesi ve aksi durumda oluşan sıkıntılara yönelik görüşlerini vurgulamaktadır. *"Koordinasyon sağlama"* koduna temel oluşturan katılımcı görüşlerine yönelik bir alıntı şöyledir:

"Herkes bireysel davranmaya kalkınca iş akışında bozulmalara sebep olabiliyor. Bunları işte sene başında yine tekrardan sene başında bu planlamayla koordinasyonla alakalı eksiklerin olabileceğini düşünüp bunu sene başında bunların hepsinin öğretmenler kurulunda değinilmesi ve görüşülmesi gerekiyor. Ekip çalışmasında genelde öğretmenlerimiz bir araya gelseler de, komisyon kurulsu da bu iş de öğretmenler arasında koordinasyonu sağlamak zor oluyor." Y9

"Yönetimsel sorunlar" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod *"planlama eksikliği"* (n=16) kodu, okul yöneticilerinin, planlamanın iş akışının sağlıklı yürütülmesinde önemli rol oynadığı, plansız ortaya çıkan ani işlerin diğer iş akışlarını bozduğu ve bunun zaman ve iş kaybına yol açtığı, aniden değişen mevzuatın iş akışını bozduğu ve hata oranını arttırdığı görüşlerini içermektedir. Buna göre *"planlama eksikliği"* kodu doğrultusunda katılımcı deneyimleri doğrultusunda bir alıntı şöyledir:

"Öğretmenlerimizin eğitim ve öğretimle ilgili bir planlaması yok. Böyle bir şeye ihtiyaç duymuyorlar. Ben bu konuları biliyorum. Benim öncesinde bir planlama yapmama gerek

zaten derslerimi anlatırım şeklinde düşünüyorlar. Ama herkesin aslında öncesinde bir planlamaya ihtiyacı var. Rehberlik servisinde planlama konusunda hiçbir sıkıntı yaşamıyoruz. Ama öğretmenler çok fazla planlama yoluna gitmiyor. Rutin olarak her gün derse giriyor, dersten çıkıyor, yıllardır aynı konuları anlatıyor ve yeni bir şey eklemiyorlar. Ben bu işi biliyorum diyor. Maalesef bir sürü eksiklik çıkıyor. Öğrencilerin davranışları giderek olumsuz oluyor. Ama biz sürekli her gün, bir sonraki güne dair planlamayı mutlaka yapmak zorundayız." Y28

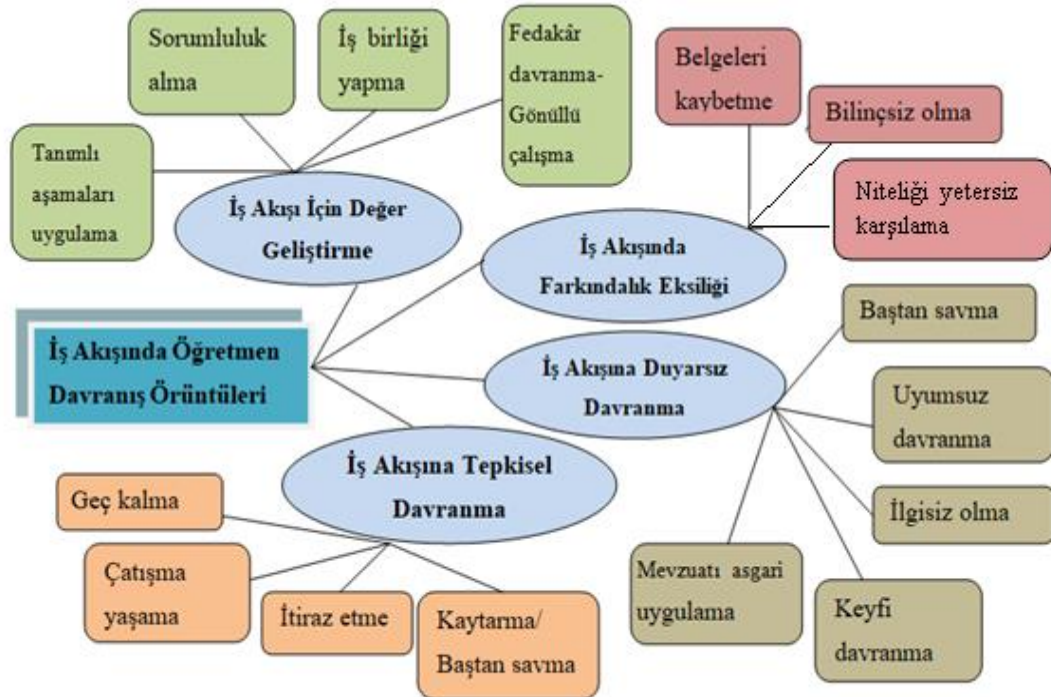
Sonuç olarak okuldaki iş akış döngülerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi açısından "Çevresel-sistemsel sorunlar" temasında okulun işleyişini kesintiye uğratan, okulun dışında bulunan kişi veya kurumlardan kaynaklanan sorunlar vurgulanmaktadır. "Etik-sosyal sorunlar" temasında, okulun hedeflerini gerçekleştirme amacıyla görevlendirilen bütün üyelerin değer yargıları ve okul kültürü ile uyumsuz olan ve kabul görmeyen bazı kişisel özelliklerine dayalı sorunlar sebebiyle yaşanan aksaklıkların okuldaki iş akışını sekteye uğratarak müdahale etmeyi gerektiren konular olduğu vurgulanmaktadır. "Eğitsel sorunlar" temasında ise, öğrencilere eğitim ve öğretim hedeflerinin kazandırılmasını engelleyen okul içi unsurlar, okuldaki eğitsel iş akışında gerek okul yönetimi ve öğretmenlerden kaynaklanan aksaklıklar vurgulanmaktadır. Son olarak "Yönetimsel sorunlar" temasında ise okul yöneticilerinden, üst yönetimden kaynaklanan okulun bütün birimlerinin örgütlenme becerileri ve mevzuattan kaynaklanan aksaklıkların okul işleyişinde ortaya çıkardığı sorunlar ön plana çıkmaktadır.

3.3. Okuldaki iş akışındaki öğretmenlerin davranış örüntüleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Okuldaki iş akışındaki öğretmenlerin davranış örüntülerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?" doğrultusunda elde edilen analiz sonuçları Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Okuldaki iş akışında öğretmenlerin davranış örüntüleri



Şekil 3 incelendiğinde "Okuldaki iş akışındaki öğretmenlerin davranış örüntülerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesine" dayalı verilerin analizi sonucunda *"iş akışı için değer geliştirme, iş akışına tepkisel davranma, iş akışına duyarsız davranma, iş akışı konusunda farkındalık eksikliği"* olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok *"iş akışına duyarsız davranma"* teması vurgulanmıştır. *"İş akışına duyarsız davranma"* teması kapsamında *"Uyumsuz davranma(n=26), ilgisiz olma (n=20), mevzuatı asgari uygulama(n=23), keyfi davranma (n=12) ve bilinçsiz davranma (n=42)"* kodları bulunmuştur. *"Bilinçsiz davranma"* (f=42) kodu, okuldaki iş akışındaki öğretmenlerin davranış örüntülerine ilişkin okul yöneticilerinin, öğretmenlerin gerek zümre tutanakları, eğitim planları veya gezi evraklarının idareye teslimi vb. görevlerini yürütürken sadece işi yapmış olmak için yapmalarını, görevlerini özensiz bir şekilde yerine getirmelerini, gelişim, değişim ve yenilikler konusunda direnç göstermelerini ve yapılması istenilen işlerin tamamlanmadığı durumda bile problemleri öngörememelerini içeren görüşlerini içermektedir. Buna göre *"bilinçsiz olma"* koduna ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

'Öğretmenlerimiz kendilerini sadece sınıfına girip öğrencisiyle ilgilenmek, o anlamdaki eğitim öğretim işlerini yapmakla sorumlu olarak görüyor... Öğretmenlerin bu konuda aslında biraz yetersiz kalıyorlar. Bizler de idareci olduğumuzda biz de belli bir eğitim almadık. Biz de bunları kendimiz sonradan öğrendik. Tüm öğretmenlere ara ara bunlarla ilgili kısa seminerler, eğitimler verilse, öğretmenlerin de idari anlamda en azından daha onlar da destek olmuş olurlar, biz de biraz rahatlamış oluruz. Onlar da okul içerisinde neyin neden yapıldığını daha iyi anlamış olurlar.' Y22

"İş akışına duyarsız davranma" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod olan *"Uyumsuz davranma"* kodu, okul yöneticilerinin, okulun işleyişinde görevli öğretmenlerin kurul ve komisyonlardaki görevlerini yerine getirmemesi, yapılması gereken işi yapmaktan kaçınması veya ihmal etmesi sürekli hatırlatma yoluyla işlerin gerçekleştirilmesini içeren görüşleriyle ilgilidir. *"Uyumsuz davranma"* koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

'Genellikle ekip görevlerinde tek bir kişi ya da çok kişilik bir ekip ise iki kişi görevi yürütür. Geri kalanlar sadece imza atarlar. Eğer küçük bir grupsa genelde tek bir kişi yürütüyor. Yani gerekli olsa da zümrede yapılacak işler de böyle yürütülüyor. Zümre başkanı olarak tek kişi belirleniyor, işleri yapan odur. Geri kalanlar bu şekilde ilgilenmiyor. Kutlamalar, törenler için 'tören ve kutlama komisyonu' işinde de genelde görev almak istemiyorlar. Çünkü öğrenci ve veli işin içerisinde giriyor, organizasyon işinde görev almak istemiyorlar, zorlanıyorlar. Öğrencilerin devamı sorun olduğu için bu konuda zorlanıyorlar.' Y30

Okuldaki iş akışındaki öğretmenlerin davranış örüntülerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesine yönelik ikinci tema *"iş akışı için değer geliştirme"* temasıdır. *"İş akışı için değer geliştirme"* teması kapsamında *"tanımlı aşamaları uygulama (n=31), sorumluluk alma (n=23), işbirliği yapma (n=15), fedakâr davranma-gönüllü çalışma (n=13)"* kodları bulunmuştur. *"Tanımlı aşamaları uygulama"* kodu, okul yöneticilerinin, okuldaki iş akışının belirlenen aşamalarının uygulanmasını sağlaması ve bütün çalışanların belirlenen planlar çerçevesinde işlerini yürütmesine ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. *"Tanımlı aşamaları uygulama"* koduna ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

'Devlet, denetleme işini bize verdi. Okul idaresi ve öğretmenler bir komisyon oluşturuyoruz. Bu komisyon belli periyotlarda kantini ve servis araçları denetliyor. Bu konuda herhangi bir aksaklık yok. Çünkü biz kurumumuzu ve personelimizi iyi tanıdığımız zaman doğru görevlendirmeler yapıyoruz. Bu görevlendirmeler doğrultusunda da öğretmenlerimiz en iyi şekilde görevini yerine getiriyor. Böyle aktif kurul ve komisyonlara aktif öğretmenleri seçiyoruz. Bu da komisyon marifetiyle oluyor. Muayene Kabul Komisyonu. Fiyat Araştırma Komisyonu, Teslim Alma

Komisyonu. Burada da doğru öğretmenleri görevlendirince herhangi bir sorun ve sıkıntı yaşamadık” Y28

"İş akışı için değer geliştirme" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "sorumluluk alma" (n=23) kodu, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin üzerlerinde bulunan görevleri eksiksiz yapmaları sayesinde okul idaresinin işlerini kolaylaştırması ve fark yaratarak kurum kültürüne olumlu katkı sağlaması, görevlerini yerine yetirmediklerinde ise işleyişin bozulmasını kapsayan görüşlerini içermektedir. Buna göre "sorumluluk alma" koduna ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

“Öğretmenler sorumluluk almıyor. Ama öğretmenlerimiz de artık bazı konularda üst üste 7 saat derse girdiği zaman bunu bazen başaramıyor. Öğretmenlerden özellikle öğrencilerin davranışları ve akademik başarıları ilgili biraz daha üstlerinde durmalarını istiyorum. Ama maalesef bazen kalıp yargıları olduğunu görüyorum. Yani çevreye bakın, okula çocuğun durumuna bakın. Sosyo-ekonomik durumuna baktığınız zaman ‘Bu çocuktan bir şey olmaz.’ diye düşünüyorlar. Ama bunların içerisinde kazandığımız çok güzel çocuklarımız var. Bu sene LGS bize göre değil ama 7- 8 çocuğumuz da bu şekildeki çalışmalardan dolayı, öğretmenlerimizin özverili çalışmalarından dolayı, Cumartesi-Pazar çalışmalarından dolayı ya da ders sonrasında belli bir grup için özellikle deneme sınavları yapmalarına kadar bir başarıyı yakalamaya yavaş yavaş başlıyoruz.” Y12

Okuldaki iş akışındaki öğretmenlerin davranış örüntülerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesine yönelik üçüncü tema *"iş akışına tepkisel davranma"* temasıdır. *"İş akışına tepkisel davranma" teması kapsamında "baştan savma(n=23), çatışma yaşama (n=13), geç kalma (n=13), itiraz etme (n=9)" kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında "baştan savma" kodu, öğretmenlerin sınıf dışında yapılacak bütün işleri angarya olarak görmeleri sebebiyle ekip çalışmalarında çalışıyor gibi görünüp aslında katma değer üretmemesi, kaytarması, dersler dışındaki diğer iş akışlarında gönüllü olmaktan uzak durmaları ve özensiz davranmaları ile iş akışlarında problem yaşanmasını kapsayan okul yöneticilerinin görüşlerini içermektedir. "Baştan savma" koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir:*

"Az iş az yorgunluk diyebilirim. Az çalışayım az yorulayım ama her şeyim dört dörtlük olsun, okulum çok iyi olsun, öğrencilerimiz süper olsun. Öğretmenler kendileri az yorulup hem idareden hem öğrencilerden çok performans bekliyorlar. Sözde hepimiz vatan millet Sakarya milliyetçiyiz. Ama resmi bayramlarda gelirken resmi bayramlardaki törenlere hazırlanmak zor geliyor...Kurul, komisyon olabilir, ekipler olabilir iş yapmayım, nöbet tutmayayım istiyorlar. Ama kendi nöbetini nasıl tuttuğunu görmüyor, başkasının veya arkadaşının nöbet gününde laf ediyor. Kantini denetlemeden kantinde bir şeye bakmadan ama kantinde şunlar var diyor. İş yapmayalım istiyorlar. Ama emek olmadan yemek olmaz derler. Bizimkilerde bu niyetle birazcık olsun emek sarfetmeyeyim ama yemeğim 10 numara 5 yıldız, gurme yemeği olsun istiyor.” Y6

"İş akışına tepkisel davranma" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "geç kalma"(n=13) kodu, öğretmenlerin derslere, nöbet yerlerine ya da başka görevlerine başlama saatinden sonraki bir zamanda dahil olması nedeniyle işleri zamanında bitirmemeleri, uyarı verdikten sonra görevlerini gerçekleştirmelerini veya bitiş saatinden önce terk etmeleri davranışları ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerini içermektedir. Buna göre "geç kalma" koduna ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

"İşten kaçmak isteyenle zor yapılıyor nöbet işi ama yapılmak zorunda. Biz arkadaşların işini kolaylaştırmak için kendi istedikleri günde nöbet tutmaları için önceden görüştük. Bunda da bazı sıkıntılar oldu, bazıları daha samimi olduğu arkadaşıyla aynı gün ve yakın bölgelerde nöbet tutmak isteyenler olduğu için

herkesin taleplerini yüzde yüz karşılayamadık ama çoğunu karşıladık. Hani nöbet işi zaten ağır bir iş, arkadaşlar bunu mecbur yapacaklar, bari bu konuda yüzleri gülsün istedik. ... Geç kalanlar oluyor, erkenden nöbet yerini terk edenler oluyor zaman zaman, elinde telefonuyla sadece korkuluk gibi dikilenler oluyor ama ufak şeyleri de büyütmeden çözmeye çalışıyoruz. Bizim de nöbet günlerimiz oluyor, o günlerde de okulu biz açıyoruz, yine biz kapatıyoruz.” Y16

Okuldaki iş akışındaki öğretmenlerin davranış örüntülerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesine yönelik dördüncü tema "*iş akışında farkındalık eksikliği*" temasıdır. "*İş akışında farkındalık eksikliği*" teması kapsamında "*bilinçsiz olma (n=9)*, *belgeleri kaybetme (n=6)*, *niteliği yetersiz karşılama (n=12)*" kodları bulunmuştur. "*Niteliği yetersiz karşılama*" kodu, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin görevlerini yürütürken sadece işi yapmış olmak için yapmaları ve görevlerini özensiz bir şekilde yerine getirmelerini içeren görüşleriyle ilgilidir. "*Niteliği yetersiz karşılama*" koduna ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

“Bazı öğretmenler nöbet yerinde gerçekten nöbetin hakkını vererek öğrencileri yanlış yaptıklarında uyarırken, bazı öğretmenlerin sadece nöbet yerinde bir ileri bir geri yürüdüklerini görüyoruz. Her nöbetçi öğretmenin farklı davranış sergilemelerine şahit olduk.” Y23

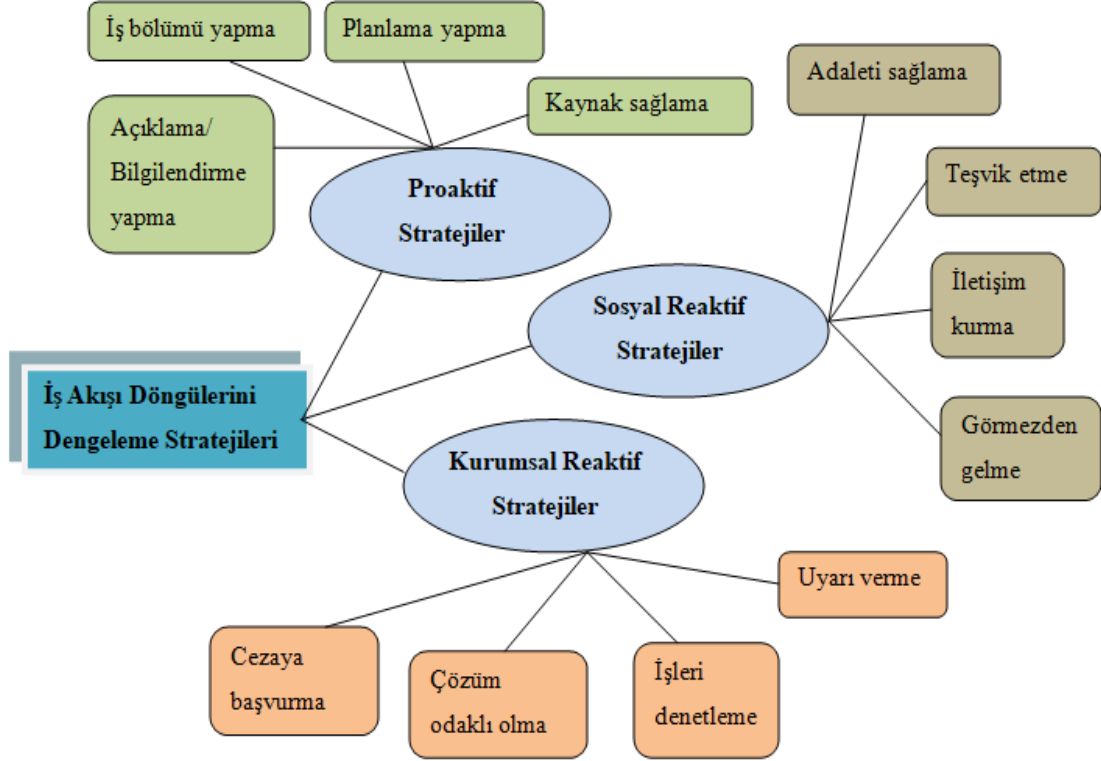
Sonuç olarak okuldaki iş akışındaki öğretmenlerin davranış örüntülerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinde "*İş akışına duyarsız davranma*" temasında öğretmenlerin, daha çok motivasyon eksikliği, kişisel özellikler, özel yaşamda meydana gelen değişiklikler gibi nedenlerle iş akışlarında yürütmesi gereken görevleri gerçekleştirmemeleri, eksik gerçekleştirmeleri ve isteksizliği vurgulanmaktadır. "*İş akışı için değer geliştirme*" temasında öğretmenlerin iş akışında kendilerinden beklenen çalışmaları usulüne ve sırasına uygun olarak, zamanında yerine getirmeleri, önemsedikleri, bazı sorunları ise kendi inisiyatifleri ile çözerek okul yöneticilerine yardımcı oldukları, etik ve sosyal değerlerinin gerektirdiği şekilde hareket etmeleri vurgulanmaktadır. "*İş akışına tepkisel davranma*" temasında ise, öğretmenlerin okulun iş akışında kendilerinden beklenen çalışmayı gerçekleştirememelerini, durumu anlamadıkları için sonucu önemsemeden çatışma yaratmaları ve okulun standartlarını yok saymaları, konfor alanını bozmamaya çalışmaları sonucunda okul yönetimi, veliler, öğrenciler veya diğer öğretmenlerle yaşadığı olumsuzluklar ve davranış biçimlerini vurgulanmaktadır. Son olarak "*İş akışında farkındalık eksikliği*" temasında ise öğretmenlerin okulun iş akışında yürüttükleri görevlerle ilgili zamanın gereklerine göre hareket etmelerinin gereği ile gelişim, değişime açık olmaları gerektiği ön plana çıkmaktadır.

3.4. Okuldaki iş akışı döngülerini dengeleme stratejileri

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okuldaki iş akışı döngülerini dengeleme stratejilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” doğrultusunda elde edilen analiz sonuçları Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4

Okuldaki iş akışı döngülerini okul yöneticilerinin dengeleme stratejileri



Şekil 4 incelendiğinde "Okuldaki iş akışı döngülerini dengeleme stratejilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesine" dayalı verilerin analizi sonucunda "proaktif stratejiler, sosyal reaktif stratejiler, kurumsal reaktif stratejiler" olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en çok "sosyal reaktif stratejiler" teması vurgulanmıştır. "Sosyal reaktif stratejiler" teması kapsamında "adaleti sağlama(n=21), teşvik etme(n=35), iletişim kurma (n=11), görmezden gelme (n=27)" kodları bulunmuştur. Bu kodlar arasında en çok "teşvik etme"(n=35) kodu öne çıkmıştır. "Teşvik etme" kodu, okul yöneticilerinin, okuldaki işlerle ilgili fark yaratan personelin gerek resmi yollarla gerek toplantılarda onore edilerek ödüllendirilmesinin okuldaki diğer çalışanlara örnek olmasını ve diğer okullar karşısında kurumu öne çıkaracağını içeren görüşleriyle ilgilidir. "Teşvik etme" koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

"Herkesin beklediği bir konu takdir edilmek, bence en motive edici şeylerden. Kim istemez ki yaptığı işin değerinin bilinmesini. Mesela Bakanlık tüm öğretmenlere pandemi sürecinde gösterdiği gayretten ötürü teşekkür belgesi düzenledi. Herkes mutlu oldu. Müdürün yetkisi çok yok. Ben yine de sözle de olsa mutlaka öğretmen olsun öğrenci olsun takdir etmeye çalışırım. En son 19 Mayıs törenleri yapıldı. O kadar güzel organize olmuş ki öğretmenler de çocuklar da hepsini tek tek törenden sonra sahneye çağırıp teşekkür ettim. Onların mutlu olması bizi de mutlu ediyor." Y14

"Sosyal reaktif stratejiler" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "görmezden gelme" (n=27) kodu, okul yöneticilerinin, okuldaki iş akışında temel iş adımlarını aksatmayacak, öğrencilerin güvenliği için tehlike oluşturmayacak ve bir defaya mahsus olmak üzere geçici olan davranışlarının çalışanların motivasyonu veya kurum iklimini bozmamak için davranışın üzerinde

durmamalarını kapsayan görüşlerini içermektedir. Buna göre "görmezden gelme" koduna ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

"Tolere edilebilir ufak tefek hataları görmezden gelirim. Bu hatayı yapan kişinin farkındalığını gördüğünüzde çok daha olumlu sonuç olur. Ama ufak tefek hataları, görmediğinizde daha büyük hatalar doğması ihtimali var, bunun olumsuz etkisi olduğu için hemen müdahale edip düzelttim." Y1

Okuldaki iş akışı döngülerini dengeleme stratejilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesine yönelik ikinci tema "proaktif stratejiler" temasıdır. "Proaktif stratejiler" teması kapsamında "açıklama/bilgilendirme yapma(n=39), planlama yapma(n=28), kaynak sağlama (n=15) ve iş bölümü yapma (n=4)" kodları bulunmuştur. "Açıklama/bilgilendirme yapma"(n=39) kodu, okul yöneticilerinin, iş akışında hataların önüne geçilmesi, zamanın verimli kullanılması, işin niteliğinde beklenen kalitenin sağlanması için işleyişle ilgili tüm paydaşlara konunun anlatılmasına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. "Açıklama yapma/bilgilendirme" koduna ilişkin yöneticilerin görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

"Açıklama yapmadığım iş olmuyor. ... Yani açıklama yapmazsan, işi anlatmazsan, derdini karşıya geçiremezsen işi de bekleme. Bir de karşı taraf anlamazsa, hiç anlatmaya zahmet etme kendin yap daha iyi. Biraz da bunu yapmak, öğretmen direnç göstermesin diye gerekli. Çünkü iş istediğimizde, sanki atom parçalayın demişim gibi bakıyor arkadaşlarımız. Yahu altı üstü iki kâğıt doldurup vereceksin, biz de sisteme işleyeceğiz, dosyaya kaldıracacağız. Hepsi bu. İşte başlıyorsun açıklamaya, "Biz bir bakanlık ile çalışıyoruz, bakanlık şu kağıtları istedi, sana zahmet dolduruver, zümreye de haber ver, onlardan da yardım al ki eksik olmasın, hatalı olmasın." Bunu anlatmasan kesinlikle 'İdare bana angarya verdi.' diye aklından geçiriyor..." Y16

"Proaktif stratejiler" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "planlama yapma" (n=28) kodu, okul yöneticilerinin, iş akışında yıllık, aylık ve günlük olmak çalışmaların belirlenmesi, personeli görevlerinin verilmesi, işlerin ne zaman, nasıl, ne şekilde ve ne kadarının bitirilmesi yazılı hale getirilerek, iş akışlarında karşılaşılabilecekleri ani gelişmeler ve rutin işlemlerin aksamadan yürütülmesi adına yapılacak stratejik ve taktiksel adımlar ile ilgili görüşleri kapsamaktadır. Buna göre "planlama yapma" koduna ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

"Benim arşivim var. Planı, programı, arşivimi flashın içine hepsini ekledim. Çünkü ona baktığın zaman, ben yapacağım işleri bilirim. Bizim sorumluluk sınavlarımız var. Bir öğretmene 3 tane görev verdiğim buraya yazıyorum. Başka arkadaşına 4 tane görev vermişim ama onun bir tane görevi eksik. Nereden buluyorum, işte buradan. Eksiği de mutlaka vermem lazım. Sorumluluk sınavında yoksa çok sıkıntı yaşarız. ...planı yapıyoruz, görevi belirliyoruz ve son olarak işi takip ediyoruz. Yine nöbetle ilgili öğretmenin birine hep rahat nöbet yerleri çıkmış ama ötekine çıkmamış ve nereden bakacağım buna işte geçmişe bakacağım, flash diskte hepsi yazıyor. Öğretmenim şurayı hiç görmemiş, orayı da bir görsün. Ya da bu öğretmene yazık çok görev almış, biraz da başkası görev alsın. Bunu görebilmek adına, eksikleri gidermek adına planlama çok önemli." Y5

Okuldaki iş akışı döngülerini dengeleme stratejilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesine yönelik üçüncü tema "kurumsal reaktif stratejiler" temasıdır. "Kurumsal reaktif stratejiler" teması kapsamında "işleri denetleme(n=35), çözüm odaklı olma (n=18), uyarı verme (n=16), cezaya başvurma (n=10)" kodları bulunmuştur. "İşleri denetleme" kodu, okuldaki işleri içeren tüm sürecin başından sonuna kadar adımlarının gözlemlenip, hangi aşamada neler yapılmalı, bir sonraki aşamada önceki hataların düzeltilmesi her seferinde daha

olumlu bir iş akışı oluşturulmasını kapsayan okul yöneticilerinin görüşlerini içermektedir. "İşleri denetleme" koduna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

İş ne oldu, nerede tıkandı, nereye gitti, nereden dönüş yaptı bunları bilmeniz gerekir. Çünkü işi başlatıyorsanız sonucunu da almanız gerekir. Sadece işi başlatmak yetmez. En çok birinci sınıflarda eğitim öğretim boyutunda denetim yapmanın ihtiyacı var. Geçen sene denetim yaptığımız birkaç sınıfta, durum hoşuma gitmedi, yani sınıflar arasında bir kıyas yapmak zorundayız. Beş tane sınıfta çocuklar çok iyi okuyup bir sınıfta yarım yamalak görünce bir sıkıntı vardır. Yani eğitim öğretimle ilgili boyutu, ya da önceden idari boyutu sıkıntılıdır. Ama bu sene birinci sınıfların derslerine girince bu benim için bir tecrübe oldu.” Y5

"Kurumsal reaktif stratejiler" teması kapsamında vurgulanan bir başka kod "çözüm odaklı olma" (n=18) kodu, okul yöneticilerinin, okuldaki iş akışında kişisel faktörlerden kaynaklanan sebepleri en aza indirerek veya kişisel hatalar sonucu aksayan iş akışlarında sıkıntıyı giderme yolunun kişiler üzerinden aranmasından daha çok işin sonuçlandırılması, işlerinin yürütülmesinin kolaylaştırılması ve çalışanlarla doğru iletişim dilinin önemini kapsayan görüşlerini içermektedir. Buna göre "çözüm odaklı olma" koduna ilişkin yönetici görüşlerinden bir alıntı şu şekildedir:

“Öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde cevap vermeye çalışıyoruz. Kimileri izin isteyebiliyor, geçerli mazeretleri olabiliyor, mazeretlerine istinaden okul idaresi olarak izin verdiğimiz zaman, o günkü boşlukları doldurabilecek çeşitli şeyler yapmamız gerekebiliyor. Bunu bazen nöbetçi öğretmenle doldurabiliyoruz ya da biz kendimiz dolduralım diyoruz. Böyle olunca öğretmen arkadaşımız da bizim bu pozitif yaklaşımımızı gördüğü zaman, o açığını tamamlamak için kendisi daha fazla özveri gösteriyor. Şehir trafiğinden dolayı öğretmenimiz 10 dakika geç kalacağım diyor. O süreçte biz kendimiz sınıfına gidip, sınıf yoklamasını alıyoruz. Öğrencilere de açıklama yapıyoruz öğretmeniniz on dakika sonra gelecek diye. Arkadaş da bunu görebiliyor, gelip özel olarak teşekkür ediyor. Haliyle bu tür mazeretleri dikkate aldığımızda öğretmenin diğer iş ve işlemlerindeki öz verisini arttırabiliyor. Bu da bizim gözlemlediğimiz şeyler arasında.” Y8

Sonuç olarak okuldaki iş akışı döngülerini dengeleme stratejilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi açısından "Sosyal reaktif stratejiler" temasında, okuldaki iş akışında okul yöneticileri okuldaki iş akışı sırasında veya sonrasında ortaya çıkan sorunlar nedeniyle okul yöneticilerinin örgütün tamamını etkileyecek, bireysel yönelimlerde dahi örgütün tümünü birleştirebilecek düzeyde olumlu tutum göstermesine ilişkin görüşleri ifade edilmektedir. "Proaktif stratejiler" teması okuldaki iş akışının düzenli olarak işleyebilmesi için iş akışından önce veya başında okul yöneticilerinin sürecin devamını sağlamak adına aldıkları tedbirler, yaptıkları çalışmalar ve sürecin iyi anlaşılıp devamlılığının sağlanması adına daha çok yöneticinin kendi çabası, tecrübesi ve bilgisini ortaya koymak durumunda olduğu aşamaları ifade edilmektedir. Son olarak 'Kurumsal reaktif stratejiler' temasında ise, okulda iş akışında öğretmenler, veliler veya öğrencilerle yaşanan iş akışı sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin iş akışındaki yetersizliklerin, hataların, gecikmelerin, ihmal vb. durumların etkisini veya zararını azaltmaya yönelik okul örgütünün yapısına dayalı çözümleri vurgulanmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak okuldaki iş akışı döngülerine yüklenen anlam, iş akışı döngüleri sırasında karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin davranış örüntüleri ve okul yöneticilerinin iş akışını dengeleme stratejilerine göre temalar tanımlanmıştır. Öncelikle okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak okuldaki iş akışı döngülerine yüklenen anlamlara ilişkin "eğitsel iş akışı, teknik iş akışı, yapısal uyarılama iş akışı"

temaları belirlenmiştir. Bu temalardan en çok "*eğitsel iş akışı*" teması vurgulanmıştır. Okul yöneticilerine göre "*eğitsel iş akışı*" teması doğrultusunda öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmeleri ve derslere katılımın sağlanması için birçok aşamanın sırasıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada elde edilen bu bulgulara benzer olarak Turan, Yıldırım ve Aydoğdu'ya (2017) göre, okul müdürleri en çok akademik faaliyetleri kapsayan eğitim öğretim işleriyle ilgili görevlere odaklanmaktadır. Benzer şekilde Köse'nin (2018) araştırma bulguları eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi açısından en fazla ihtiyaç duyulan roller okul müdürleriyle öğrenciler arasındaki etkileşimi ve koordinasyonu sağlamadır. Horng, Klasik ve Loeb (2009), okul yöneticilerinin zamanlarının çoğunu öğrencilerin okula uyumu ve disiplin sorunlarıyla baş etmeye harcadıklarını belirlemişlerdir. Ancak bazı araştırmalarda (Oranlı, 2021; Şimşek, 2020) okul müdürlerinin zamanlarını daha çok bürokratik işler, mali işler ve denetim işleri vb. gibi eğitim öğretim faaliyetleri dışında kalan işlere harcadıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Mevcut bulgular dört çerçeve kuramına göre (Bolman ve Deal, 2003) ele alındığında okulların yapı ve özellik bakımından benzer süreçler ile yönetilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin okuldaki eğitim öğretim işlerini kapsayan öğrenci devamsızlıkları, ölçme ve değerlendirme, derslerin işleyişi ve disiplin faaliyetleri ile ilgili uygulamaları standart bir yapıya dönüştürmesi beklenmektedir. Öte yandan öğrenen örgüt kuramına (Senge, 1990) göre okul yönetim sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenler bilgisini paylaşabilir ve çözüme katkı sunabilir. Tekrarlayan işlerin standart hale gelmesi, karmaşık işlerin yapılmasında düzenli ekip çalışmalarının oluşturulmasıyla, okul personelinin işbirliği içerisinde eğitim öğretimin kalitesinin artmasında rol almaktadır. Hallinger ve Murphy (1985), etkili okul liderliğinin eğitim süreçlerinin sürekliliğini sağlamak amacıyla yöneticilerin zamanlarını akademik planlama, öğretmen desteği ve öğrenci gelişimine öncelik vererek değerlendirmelerinin önemini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Leithwood ve Jantzi (2008), yöneticilerin liderlik yeteneklerinin öğrenci başarısını etkileyen önemli bir unsur olduğunu ve bu nedenle okulda düzenlenmiş iş akışlarının, eğitim hedeflerine ulaşmada kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni; okulun somut olarak birincil hedefinin ders vermek olarak görülmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının ve gerekli ortamın sağlanması doğrultusunda okulda görev ve sorumlulukların buna göre yürütülmesinden kaynaklanabilir. Bu nedenle okuldaki işlerin belirlenmesi, akışa uygun görev dağılımlarının yapılması, öğrencilerin okula devamını sağlama, derslere aktif katılımını sağlama, öğrencilerin problemlerinin çözümüne katkı sunma aracılığı ile öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin okulun görünürlüğünün artması ve velilerin beklentilerine cevap verme isteği de eğitsel iş akışını öne çıkaran bir faktör olabilir.

Okuldaki iş akış döngülerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda "*Eğitsel sorunlar, Çevresel-Sistemsel sorunlar, Yönetimsel sorunlar, Etik-Sosyal sorunlar*" temaları tanımlanmıştır. Bu temalardan en çok "*çevresel-sistemsel sorunlar*" teması öne çıkmıştır. "*Çevresel-sistemsel sorunlar*" temasında okulun işleyişini bozan, okulun dışında bulunan kişi veya kurumlardan kaynaklanan sorunlar vurgulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bu bulgulara benzer şekilde, Turan, Yıldırım ve Aydoğdu'ya (2017) göre, okul yönetiminde paydaşlarla ilgili sorunlar kapsamında velilerden kaynaklı sorunlar öne çıkmaktadır. Alanyazındaki diğer bulgulara bakıldığında Akın'a (2006) göre, üst yönetimin eğitimle ilgili düşünceleri ne düzeyde olursa olsun okulun paydaşlarının okulu benimsemesinin başarıda önemli bir göstergedir. Benzer şekilde Sebastian, Camburn ve Spillane'in (2017) araştırma bulgularında daha çok okul yöneticilerinin kaynak sağlama, bürokratik işlerde zaman harcama ve mesailerinin çoğunu sistemsel sorunlar kaynaklı iş ve işlemlerde harcadıkları ve çözüm noktasında genellikle sorumluluğun büyük kısmını kendilerinin almak durumunda kaldıkları vurgulanmıştır. Mevcut araştırma bulgularının aksine Köse'ye (2018) göre, okul yönetimsel görevleri ile ilgili karşılaşılan sorunlara bakıldığında okul yöneticileri en fazla öğretmen kaynaklı sorunlar, ikinci olarak velilerden kaynaklı sorunlar, üçüncü olarak ise yardımcı personel kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kuramsal olarak bakıldığında dört

çerçeve kuramına (Bolman & Deal, 2003) göre okulda yaşanan sorunlar okulun fiziki ve maddi kaynaklarda yaşanan sorunlar yapısal boyutta, veliler, öğretmenler ve öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlar insani boyutta, bakanlığın veya milli eğitim müdürlüklerinin stratejileri politik boyutta ve okullarda oluşan karmaşık yapıların düzenlenmesini içeren süreçler sembolik boyutta ele alınmaktadır. Buna göre okulların yapısal boyutu ile ilgili yetersizlikler iş akışını engelleyen bir faktördür. Ancak okul yönetiminin tek başına çözemediği bir sorundur. Bu doğrultuda okulda verilen hizmetin aksaması söz konusu olmaktadır. Grissom, Loeb ve Mitani (2015), okul yöneticilerinin zamanlarının büyük bir bölümünü yapısal görevlere ayırdıklarını, özellikle sistematik ve bürokratik yüklerin yöneticilerin etkili liderlik performanslarını zorlaştırdığını göstermiştir. Spillane, Camburn ve Pareja (2009) ayrıca, okul liderlerinin görevlerinin net bir şekilde tanımlanmamasının, paydaşlar ile iletişimde sorunlara yol açabileceğini ve iş sürekliliğini olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Toplam kalite yönetimi uygulamaları değişen teknoloji, hükümet planları ve daralan ülke ekonomilerinin eğitim fonu kısıtlaması doğrultusunda akademik standartların arttığını göstermektedir. Özel ve resmi eğitim kurumları arasında rekabet artmaktadır. Bu nedenle okulların kaliteli eğitim sağlamak adına bu değişim doğrultusunda okul yapı ve süreçlerini uyumlu hale getirme çabasına getirmesi de (Cheng, 2003; Temponi, 2005; Thakkar vd., 2006) iş akış döngülerin düzenlenmesi kapsamında değerlendirilebilir. Dolayısıyla okulun iç çevresinde yaşanabilecek her sorunun yine okul içerisinde çözülme potansiyelinden hareketle okulun çevresiyle ilgili sorunlar yöneticilerin düşüncelerinde çevresel-sistemler sorunların ağır basmasına sebep olabilir.

Okuldaki iş akışında öğretmenlerin davranış örüntülerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda *"iş akışı için değer geliştirme, iş akışına tepkisel davranma, iş akışına duyarsız davranma"* temaları bulunmuştur. Bu temalardan en çok *"iş akışına duyarsız davranma"* konusunda görüşler ortaya çıkmıştır. *"İş akışına duyarsız davranma"* temasında, öğretmenlerin, yürütmesi gereken görevlerde kendilerinden beklenen davranışları gerçekleştirmemeleri veya eksik gerçekleştirmeleri vurgulanmaktadır. Bu bulgu ile benzer olarak, Köse (2018), okul yöneticileri öğretmenlerin iş akış döngülerinde sorumluluklarını yerine getirmeme, ders saatlerinin diledikleri gibi ayarlanmasını bekleme, işleri nitelsiz karşılama eğiliminde olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Sağlam'ın (2017) çalışmasında belirtildiği üzere okuldaki iş akışının ilerleyebilmesi öğretmenlerin kurum kültürüne uyum sağlayarak okul yönetimini bu süreçte desteklemesi ile mümkün olmaktadır. Ayrıca Can ve Ozan (2020), yaptığı çalışmada öğretmenlerin okuldaki iş akışında yeterli görev almamalarının sebebi olarak iş yükünün fazla olması, önyargı, isteksiz ve ilgisiz olma vb. sorunlar olarak belirlemişlerdir. Öte yandan toplam kalite kuramının (Bostingl, 1992; Deming, 1986) tüm paydaşların eğitim sürecine aktif katılımı, etkili motivasyon sağlama ve sürekli iyileştirme sayesinde katılımcı doyumunun üst seviyede olması (Çetin & Can, 2022) varsayımları dikkate alındığında okulda görevli personellerin ve işlerin analizlerinin yapılarak uygun işlere uygun kişilerin yönlendirilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kendilerine verilen işlerin gereklerinin ve sorumluluklarının belirlenmesi bu işleri içselleştirmeleri ve uygun zamanda uygun davranış sergilemelerine katkı sağlamaktadır (Altunay, 2016; Altunay, Arlı & Yalçinkaya, 2012). York-Barr ve Duke (2004) okulda öğretmen liderliğinin yalnızca sınıf içindeki süreçlerle sınırlı kalmayıp okul genelinde iş birliği ve sorumluluğun paylaşımını da içerdiğini, fakat bunun için yeterli desteğin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Hargreaves ve Fullan (2012) ayrıca, öğretmenlerin iş akışına dahil olmasının, güçlü bir okul kültürü ve ortak hedeflerle bağlantılı olduğunu, aksi takdirde sürece katılımın yüzeysel ve geçici olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni; öğretmenlerin iş akışlarına katılımlarının sınırlı olması, okul yöneticilerinin bireysel çabalarıyla desteklemeye çalışması ile ilgili olabilmektedir.

Son olarak, okuldaki iş akışı döngülerini dengeleme stratejilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda *"proaktif stratejiler, sosyal reaktif stratejiler, kurumsal reaktif stratejiler"* temaları bulunmuştur. Bu temalardan en çok *"sosyal reaktif stratejiler"*

temasına ilişkin görüşler ortaya çıkmıştır. "*Sosyal reaktif stratejiler*" temasında, okuldaki iş akışında okul yöneticilerinin öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve diğer çalışanlara karşı yaklaşımları temelinde işlerin daha iyi yapılmasını sağlamak için öne çıkan çözümlerini kapsamaktadır. Alanyazındaki (Buluç, Sulak & Serin 2011) bulgulara göre okulda karşılaşılan problemlerin yöneticiler açısından çözümlenmesi, öncelikle problem kaynağını doğru tespit ederek doğru çözüme ulaşmaya bağlıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin problem çözme becerileri konusunda yetkinliğe sahip olmaları hem okuldaki iş akışında karşılaşılan sorunların büyümeden çözülmesi noktasında hem de zaman kaybının önlenmesi noktasında faydalı olacak ve okul iklimini de olumlu etkileyecektir. Bir başka araştırmaya (Köse, 2018) göre, okul yöneticilerinin yönetim stratejileri arasında en çok insan ilişkileri ve iletişim süreçlerinin bulunması da "sosyal-reaktif stratejiler" teması doğrultusunda mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Kadariah'ın (2019) araştırma bulgularına göre müdürlerin en önemli rolleri öğretmenler, okul komiteleri ve diğer paydaşlarla toplantılar yaparak kişiler arası uyumlu birlikte işlerin yürütülmesini sağlamaktır. Kuramsal açıdan bakıldığında Heider'in dinamik denge kuramında (Wiig, 1993) örgütte bireylerin sahip olduğu bilgilerini ve iyi uygulamaların paylaşılması, iş akışının yönetilmesi ve bilginin kullanılması gerekmektedir. Okulun iş akışında öğretmenlerin bilgiyi kullanması için okula bütünsel bakılması ile sağlanabilir. Ayrıca toplam kalite yönetimi kuramının (Deming, 1986) varsayımları dikkate alındığında okulların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek iş akışının planlanması, gerekli görevlendirmelerin yapılması, değerlendirme yapılması, hataların düzeltilmesi ve sürekli gelişimin hedeflenmesiyle okuldaki iş akışları düzenli bir şekilde yürütülebilir. Hargreaves ve Fink (2006), sürdürülebilir okul liderliğinin sadece stratejik planlama ile değil, aynı zamanda sağlam ilişkiler ve işbirlikçi bir kültür oluşturmak yoluyla okulun devamlılığını sağlamaya bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bush ve Glover (2014) ayrıca, etkili liderlerin karmaşık okul ortamlarında sosyal beceriler, güven odaklı iletişim ve empatik yaklaşımı dengeleyici bir strateji olarak kullandıklarını ve bunun iş akış süreçlerine olumlu bir şekilde yansıdığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırmanın bulgularının nedeni; okul yöneticilerinin iş akışlarındaki sorunları çözmede önceliğinin işlerini özveriyle yapan personelleri motive etmek istemesi, sorunları en aza indirerek okulu daha kolay ve etkili yönetme çabası olabilir. Genellikle reaktif stratejilerin tercih edilmesi iş akışları sırasında ve sonrasında karşılaşılan sorunların düzeltilmesi ve uygulanması aşamasında fark edildiğini göstermektedir. Bununla birlikte iş akışlarında ortaya çıkan aksaklıkların tekrarlanmasını engellemektir. Diğer yandan, MEB yönetim politikası nedeniyle okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olması iş akışında proaktif davranmalarını engelleyen bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak okuldaki iş akışı döngülerine yüklenen anlam, iş akışı döngüleri sırasında karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin davranış örüntüleri ve okul yöneticilerinin iş akışını dengeleme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Okullarda eğitim öğretimin kalitesinin artırılması ve akademik başarının en üst düzeye çıkmasını sağlamak için işlerin planlanması, okul personelinin öğrencilerin devamlılığını sağlaması ve hem sınıf içi hem sınıf dışı ortamlarda öğrencileri ilgilendiren iş ve işlemlerle ilgili bilgilenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Okul yöneticileri, özgüvenleri ve liderlik stratejileri sayesinde sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda araştırmanın önerileri şöyledir:

Okullarda iş akışı döngüleri arasında "*eğitsel iş akışı*" görülmesi nedeniyle öğretmenlerin okuldaki iş akışı döngülerinde gerekli adımların sırasıyla yerine getirilmesi ve işlerin nasıl yapılacağına dair kendilerini geliştirmeleri ve bireysel sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticileri etkili bir kurum kültürü oluşturmalı, okuldaki işleri planlarken öğretmenleri de işe katarak işbirliği ve işbölümü yapmalıdır.

Okullarda iş akış döngülerinde öne çıkan "*Çevresel-sistemsel sorunlar*" nedeniyle politika geliştiricilerin esnek yönetim yapısıyla hareket edilebilmesi ve gerekli düzenlemeleri yapması gerekir. MEB tarafından okullara finansal desteğin sağlanması, mali kaynakların

arttırılması, düzenli olarak okul yardımcı personeli istihdamının sağlanması ve bu personellerin belirli periyotlarla okul yönetimi tarafından denetlenerek değerlendirmeye tabi tutulmaları, okula uyum sağlayan personelin görevinin devamının sağlanması ve velilerin okula giriş-çıkışlarının belirlenen gün ve saatlerde gerçekleştirilmesi yararlı olabilir.

Okullarda iş akış döngülerinde “öğretmenlerin davranış örüntülerine ilişkin iş akışına duyarsız davranma” temasının öne çıkması nedeniyle bilgilendirmelerin yapılması gerekmektedir. Okul yöneticileri okul işlerini planlarken tüm paydaşların ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyerek görevlere uygun aşamalar belirlemeli ve sürekli gelişim hedefi kapsamında denetim stratejileri işletilerek uygun düzeltmelerle okulun kalitesini artırmaya çalışmalıdır. Ayrıca okul yöneticilerinin okulda etkili iletişimin gerçekleştirilmesi ve okul paydaşlarının ortak faydada buluşmasını sağlayacak tedbirleri alması, sorunları önleyici ve engelleyici bir tutum içerisinde olması gerekmektedir. Bu sebeple belirli periyotlarla toplantıların düzenlenmesi kurum içi oluşma ihtimali olan sorunların tartışılarak çözüme kavuşturulması noktasında faydalı olabilir.

Okullarda iş akışı döngülerini dengeleme stratejilerinde "Sosyal reaktif stratejilerin" vurgulanması nedeniyle okul yöneticilerinin proaktif stratejileri öğrenmesi önerilmektedir. Okul üyeleri ve paydaşlarına ilişkin geliştirilmiş bir öngörü ve uzun vadeli düşünme sürece katkı sağlayabilir. Bu konuda okul yöneticilerinin Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim alması yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2019). *Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: fenomenolojik bir çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Açan, H. İ. (2016). *Toplam kalite yönetimi uygulamalarının çalışanların iş tatminine etkisi üzerine bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Ağdelen, B., & Ağdelen, Z. (2007). İlköğretim okullarında yönetim süreçlerinin işleyişine ilişkin olarak öğretmen algılarının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 26-54.
- Ağır, A. (2005). *Bilgi yönetim sistemleri ve eğitimde bilgi yönetim sistemi uygulaması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Akçakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Aksoy, N. (1994). *Lise müdürlerinin zaman yönetimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Altunay, E. (2016). The effect of training with TQM on the perceptions of teachers about the quality of schools. *Universal Journal of Educational Research*. 4(9), 2126-2133 <http://www.hrpub.org/download/20160830/UJER25-19507280.pdf>
- Altunay, E., Arlı, D., & Yalçınkaya, M. (2012). İlköğretim okullarında değişim yönetimine ilişkin nitel bir çalışma (TKY çalışmalarında ödül alan/almayan okullar örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi*, 12(2), 713-730.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2), 349-368.

- Aşıt, Y. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin öğretmen algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem A Yayıncılık.
- Belenkuy, C., Dulay, S., & Aypay, A. (2020). Typologies of principals: School administration and routine works. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 117-162. doi: 10.14527/kuey.2020.003
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to the oryand methods*. Boston: Allynand Bacon.
- Bolman, L., & Deal, T. (2003). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bostingl, J.J. (1992). *Schools of Quality- An introductionto total quality management in education. Association for supervision and curriculum development*. Alexandria, VA
- Brookfield, S. (1992). *Ethnographic research methods-Course notes*. Teachers College, Columbia University.
- Buluç, B., Sulak, S. E., & Serin, M. K. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 551-567.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Büte, M., & Balcı, A. F. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14.Baskı). Pegem Akademi.
- Can, E., & Ozan, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 225(49), 55-87.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Falmer Press.
- Cheng, Y.C. (2003), Quality assurance in education: internal, interface and future, *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202-13.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. 5. Baskı). Siyasal Kitabevi
- Çelikten, M. (2001). Okul müdürlerinin değişim yönetimi becerileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(19), 12-20.
- Çetin, S., & Can, N. (2022). Okul yöneticilerinin eğitimde toplam kalite yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3) 1124-1135.
- Çinkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri, *İlköğretim Online Dergisi*, 9(3), 1027-1036.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.

- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in die human sciences. *Journal of Religion And Health*, 23(3), 197-203. <https://doi.org/10.1007/BF00990785>
- Eroğlu, Ş. G., & Alga, E. (2017). Açık sistem açısından örgütsel muhalefet. *Yeni Fikir Dergisi*, 9 (18), 64-86.
- Erol, İ. (2021). Türkiye’de okul yöneticilerinin belirlenmesinde “‘liyakat ilkesi’”. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2(1), 54-64.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon*, Seçkin yayıncılık.
- Gentilucci, J., Denti, L., & Guaglianone, C. (2013). New principals’ perspectives of their multifaceted roles: Challenges and solutions. *Journal of School Leadership*, 23(4), 640–666. <https://doi.org/10.1177/105268461302300403>
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). Principal time management skills: Explaining patterns in principals’ time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773–793. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0117>
- Gül, S. (2007). *İş akış yönetim sistemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- İngeç, A. K., & Gülleb, O. (2018). *Pragmatik bir etkinlik olarak siyasal iletişim. Siyasal dilin satırarası* (pp.141-192), Çizgi Kitabevi.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*, Mikro-Basım Yayım-Dağıtım.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.
- Horng, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2009). Principal time-use and school effectiveness, *School Leadership Research Report*, 9(3), Stanford, CA: Stanford University, *Institute for Research on Education Policy&Practice*. doi: 10.1086/653625.
- Kadariah, K. (2019). Analysis of the principal's role in improving the quality of primary school management, *Jurnal Ilmiah Ilmu Administrasi Publik: Jurnal Pemikiran dan Penelitian Administrasi Publik*, 9(2), 305-314.
- Karakütük, K., & Özdoğan Özbil, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye’deki uygulama*, Set Ofset Matbaası.
- Kaykanacı, M. (2000). *İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kazak, E. (2019). Okulda angarya iş ve işlemlerin performansın niteliği ve iş çıktıları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(4), 692-744.

- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 79-96.
- Kıyılıoğlu, E. (2019). *Okullarda iletişim ortamı ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sebahattin Zaim Üniversitesi.
- Kleiman, S. (2004). Phenomenology: To wonder and search for meanings. *Nurse Researcher*, 11(4), 7-19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.11.4.7.c6211>
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar-çözümler ve öneriler, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Köse, A. (2018). Okul müdür yardımcılarının bakış açılarıyla müdür yardımcılığı görevi: Bir öz değerlendirme, *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(16), 191-211. doi: 10.26450/jshsr.338.
- Kuruüzüm, O. (1992). *Verimliliği artırmada iş etüdü teori ve uygulamaları*. İTÜ Yayınları.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- Lunenburg, F.C. (2010). Total Quality Management Applied to Schools. *Schooling*, 1(1), 1-6.
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete: 07.09.2013 / 28758.
- MEB. (2014a). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi. Resmi Gazete: 31/12/2013/ 2014-2676.
- MEB (2014b). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26.07.2014 *Resmî Gazete Sayısı: 29072*. 16/02/2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. Resmi Gazete: 08.06.2017 / 30090.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Wiley.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications. <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. ThousandOaks, CA: Sage.
- Oakland, J. S. (2003). *Total quality management: Text with cases* (3rd ed.). Butterworth-Heinemann.
- OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- Oranlı, E. (2021). *Okul müdürlerinin işe bağlılık düzeyleri nedir?* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi.

- Özyurt, O. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görevlerini yapabilme açısından kendilerini yeterli hissetme düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods., R. S. Valle & S. Halling (Ed.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (ss. 41–60). Plenum Press.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Sağır, M., & Emişoğlu, S.P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunlarla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Sağlam, M. H. (2017). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin kişilik özellikleri ve hizmetkâr liderlik davranışları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan Page Limited.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd ed.). Kogan Page.
- Sebastian, J., Camburn, E. M., & Spillane, J. P. (2017). Portraits of principal practice: Time allocation and school principal work. *American Journal of Education*, 123(2), 217–251. <https://doi.org/10.1086/689930>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Pareja, A. S. (2009). School principals at work: A distributed perspective. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 87–110). Routledge.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380. <https://doi.org/10.1177/1049732307307031>
- Sebetçi, Ö. Günay, M.B., & Sebetçi, E. (2018). İş süreç yönetimi (Bpm) ve İş akış yönetimi (wfm) kavramlarına yaklaşım. *Çevrimiçi Akademik Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 9(33), 115-126.
- Şimşek, Ü. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda çalışan müdür yardımcılarının görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Scientific Educational Studies*, 4(1), 78-97.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Tekindal, M., & Uğuz-Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.
- Temponi, C. (2005). Continuous improvement Framework: implications for academia. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 17-36.

- Thakkar, J., Deshmukh, S.G., & Shastree, A. (2006), Total quality management (TQM) in self-financed technical institutions: a quality function deployment (QFD) and force field analysis approach. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 54-74.
- Tofur, S., & Yıldırım R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 961-987. doi: 10.17755/esosder.823787
- Toker Gökçe, A., & Özen, C. (2019). *Görev mi angarya mı? Öğretmen görüşlerine göre okulda angarya*. EJER Congress 2019 Bildiri Özetleri Kitabı, Anı Yayıncılık.
- Tonbul, Y. (2021). *Eğitim kurumlarında yönetsel sorunların analizi için kuram rehberi*, Anı Yayıncılık.
- Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2017). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 63-76. doi: 10.14527/C2S3M6
- Uluğ, M. (2002). *Örgütlerde grup yönetiminin toplam kalite yönetimi üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Van Manen, M. (2007). *Phenomenology of practice. Phenomenology & Practice*. 1(1),11-30. <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>.
- Vries, H. J., & Mertens, W. (2012). Quality management and education: Similarities and differences. *Total Quality Management & Business Excellence*, 23(7-8), 831-845. <https://doi.org/10.1080/14783363.2012.661135>
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Nursing Standard*, 29(34), 38-43. <https://doi.org/10.7748/ns.29.34.38.e8821>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The realisation of society's expectations of an equal, fair, healthy, and sustainable social life depends on the implementation of certain rules in the social order, and the maintenance of this order can be realised through the learning and acceptance of these common practices by the members of society. Schools, as educational organisations, are at the forefront of ensuring the safe development of this learning process. The transformation, development and sustainability of educational organisations in line with social progress are essential. The changes and transformations within the educational system depend on the establishment of an appropriate structure at the school level and the acceptance of these changes by the staff. In this context, school administrators play a crucial role in planning tasks, organising members, ensuring the execution of tasks, supervising, maintaining continuity in successful outcomes, and addressing failures by

reviewing processes. Therefore, planning tasks, understanding their details, coordinating individuals and units, and having insight into outcomes can only be achieved by adhering to workflow cycles in schools.

Workflow in organisations refers to the organisation of knowledge and tasks, in whole or in part, among participants to achieve specific goals. The planning of workflows can lead to the elimination of unnecessary activities, the establishment of standardised working methods, the knowledge of the time required for tasks, the training of qualified personnel, the existence of personnel who are satisfied with their tasks, and the achievement of tasks at the most economical level. The diversity of tasks and operations in organisations requires the definition and implementation of unique workflows. Proper definition of task steps improves the quality of expected products or services. Thus, workflow cycles can be said to improve process efficiency, standardise operations, and provide organisations with savings in time, effort, and human and financial resources. Creating workflows, especially for routine tasks, reduces errors, contributes positively to process management, and facilitates management control.

In educational institutions, the determination of workflows entails the planning of educational activities following the principles of the curriculum, the implementation of these plans, and the fulfilment of the duties and responsibilities outlined in regulations. School work charts provide the opportunity to manage the school by creating a systematic operation, and the efficient and accurate use of time and personnel resources helps schools achieve their goals. In this regard, the role of school principals in managing workflows is of great importance. The findings related to school principals' behaviour patterns regarding workflow cycles, raising awareness about workflows perceived as burdensome by teachers, and addressing problems are crucial for planning school tasks and assigning appropriate personnel. The main aim of this study is therefore to explore the workflow cycles in schools according to school principals' perspectives and to provide recommendations for addressing these workflow' issues. In order to achieve this objective, the following sub-questions must be addressed:

1. What are the views of school principals regarding the meaning of workflow cycles in schools?
2. What are the views of school principals regarding the problems encountered in workflow cycles in schools?
3. What are the views of school principals regarding the behaviour patterns of teachers in the workflow in schools?
4. What are the views of school principals regarding strategies for balancing workflow cycles in schools?

Method

This study was conducted using a qualitative research method with a focus on the views of school principals regarding workflow cycles in schools. Purposive sampling was employed to include school principals in the study. The participants of the study are 50 school principals working in primary, secondary and high school levels. A semi-structured interview form was utilised as the data collection tool. The researchers conducted six pilot interviews before data collection for the validity of the interview form. The research data was then analysed using content analysis.

Results and Discussion

The most prevalent themes concerning the sources of problems that school principals encounter in workflow cycles were environmental-systemic problems; the most salient theme in the behavioural patterns of teachers in the school's workflow was indifference to workflow; and the most prevalent theme in school principals' strategies for balancing workflow cycles was social/interactional reactive strategies. It is recommended that school principals take measures to unite school stakeholders to ensure effective communication and sustainability of workflows and adopt preventive and obstructive strategies to address problems. The findings of the research indicate that school principals must identify the interests and needs of all stakeholders when planning school tasks, determine appropriate processes for assignments, and improve school quality by operating supervision mechanisms and making necessary adjustments under the continuous improvement framework.