



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ
ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILMA
DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sadık ÖNER

İstanbul – 2007



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ
ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILMA
DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sadık ÖNER

**Danışman
Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR**

İstanbul – 2007

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇÖRENLİ ÖĞRETMENLERİN
OKUL YÖNETİMİNE KATILMA DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

.....SADIK ÖNER.....

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR

.....

Üye : Yard. Doç. Dr. Nilof Çakırcı

.....

Üye : Yard. Doç. Dr. Nuri Baloglu

.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 20.10.2007

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

İÇİNDEKİLER.....	i
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
KISALTMALAR.....	ix
TABLolar.....	x
ŞEKİLLER.....	xiv
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	12
1.2.1. Alt Problemler.....	13
1.3. Araştırmanın Önemi.....	13
1.4. Sayıtlar.....	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar.....	15
BÖLÜM 2.....	19
2. YÖNETİM.....	19
2.1. Yönetim Nedir?.....	19

2.2. Yönetimin Tarihçesi	21
2.3. Yönetim Modelleri	22
2.4. Eğitim ve Okul Yönetimi	24
2.3.1. Eğitim Yönetimi	24
2.3.2. Eğitim Yönetiminin Özellikleri	25
2.3.3. Okul Yönetimi	27
2.5. Eğitim ve Okul Yönetiminin Süreçleri	30
BÖLÜM 3.....	33
3. BİR ÖRGÜT OLARAK OKUL.....	33
3.1. Örgüt Kavramı.....	33
3.2. Örgüt ve Yönetim İlişkileri	37
3.3. Örgüt Boyutları.....	38
3.3.1. Amaç.....	38
3.3.2. Yapı	39
3.3.3. Süreç.....	44
3.3.4. İklim (Hava)	44
3.4. Okulun Örgüt Özellikleri.....	51
BÖLÜM 4.....	53
4. ÖRGÜTLERDE YÖNETİME KATILMA.....	53
4.1. Yönetime Katılmanın Tanımı.....	54
4.2. Yönetime Katılma Biçim ve Dereceleri	54
4.3. Okulda Yönetime Katılma.....	56
4.4. Yönetime Katılmanın Yararları.....	59

4.5. Başka Ülkelerde Yönetime Katılma.....	61
4.5.1. İsveç'te Yönetime Katılma.....	61
4.5.2. İngiltere'de Yönetime Katılma.....	61
4.5.3. Almanya'da Yönetime Katılma.....	63
4.5.4. Amerika'da Yönetime Katılma	64
4.5.5. Polonya'da Yönetime Katılma	64
4.6. Yönetime Katılmanın Türkiye'deki Durumu	65
4.7. Demokratik Yönetim ve Öğretmenlerin Yönetime Katılması	67
4.7.1. Demokratik Yönetim ve Yönetici	67
4.7.2. Öğretmenlerin Yönetime Katılması	69
BÖLÜM 5.....	71
5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	71
5.1. Yönetime Katılma İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	71
5.2. Örgüt İklimi İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	80
5.3. Yönetime Katılma İle İlgili Başka Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	85
5.4. Örgüt İklimi İle İlgili Başka Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	88
BÖLÜM 6.....	92
6. YÖNTEM.....	92
6.1. Araştırmanın Modeli	92
6.2. Evren ve Örneklem.....	92
6.3. Veri Toplama Aracı.....	95
6.3.1. Yönetime Katılma Anketi.....	95
6.3.2. Örgütsel İklim Betimleme Anketi	96

6.3.3. Kişisel Bilgi Formu	98
6.4. Verilerin Toplanması.....	98
6.5. Verilerin Çözümlemesi.....	99
BÖLÜM 7.....	101
7. BULGU ve YORUMLAR.....	101
7.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum	101
7.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum	121
7.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	129
7.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	130
7.5. Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	131
BÖLÜM 8.....	135
8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	135
8.1. Sonuç ve Tartışma	135
8.2. Öneriler.....	140
8.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler.....	140
8.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	141
KAYNAKLAR.....	142
EKLER.....	147

ÖNSÖZ

İnsanların doğumundan ölümüne kadar iç içe olduğu, toplumların medeniyet ve gelişmişlik düzeylerini ortaya koydukları ve bunu kuşaktan kuşağa aktarabildikleri eğitim kavramı düşünüldüğünde, modern toplumların gelişme düzeyinin eğitim örgütlerinin yapısı ile yakından ilgili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, eğitim işgörenlerinin kendilerini gerçekleştirebilecekleri, sosyal gereksinmelerini karşılayabilecekleri, yaratıcı fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, demokratik, samimi, moral ve motivasyonun üst seviyede, biz duygusunun hâkim ve memnuniyetin yüksek olduğu örgütlerde yönetime katılımın arttığı, buna bağlı olarak dinamik ve etkin bir okul örgütünün oluştuğu görülmektedir.

Gerçekten eğitim örgütlerinde öğretmenler basit birer işgören olmak yerine kendilerini ilgilendiren her türlü kararların görüşülmesine ve sonuçlandırılmasına aktif olarak katılıp, düşüncelerini ifade etmek istemekte veya bu konularda fikirlerinin sorulmasını arzu etmektedirler. Bu durumun oluşması demokratik ve etkili bir yönetim anlayışı içerisinde, sağlıklı bir örgüt ikliminin olması ile mümkün olacaktır.

Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki araştırılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri, okul iklimi ve alt boyutları bireysel özelliklere göre önemli farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Böylece yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin nasıl olduğu amaçlanmıştır. Saptanan bilgilerin örgütsel iklimin iyileştirilmesine ve buna bağlı olarak okul yönetimine katılımın artmasına fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin olumlu katkıları ve yardımları olmuştur. Bunlardan bazılarını burada anmak bana onur verecektir.

Araştırma ile ilgili bilgilerin toplanması için uygulanan anketi sabırla yanıtlayan öğretmenlerin ve anketin uygulanmasında yardımcı olan yöneticilerin çabalarına teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında görüş ve önerilerini aldığım Prof. Dr. Adil Çağlar'a, destek ve yardımlarını esirgemeyen Engin Karadağ'a ve bugüne kadar hep yanımda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi iletmek isterim.

Sadık ÖNER

Temmuz 2007, İstanbul

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILMA DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ve katılma isteklerine ilişkin görüşleri belirlenmiş; yönetime katılma düzeyleri ile okul iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı saptanmıştır. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin okullarındaki örgütsel iklimin iyileştirilmesine, okul yönetimine katılmalarına ilişkin öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırma İstanbul ili Güngören ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak “yönetime katılma anketi” ve “örgütsel iklim betimleme anketi” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin uygulamada okul yönetimine az seviyede katıldıkları tespit edilmiş olmasına karşın, kesinlikle yönetime katılmak istedikleri görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile kendi okullarının iklimine ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında engellenme alt boyutu haricinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından ortaya çıkan, okulların amaçlarına ulaşabilmesi için, demokratik bir yönetim anlayışına ve sağlıklı bir örgütsel iklime sahip olmaları gerekmektedir. Bu durumun sağlandığı eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yönetime katılımı artacak ve etkili bir yönetim anlayışı ile dinamik örgütlerin temelleri atılmış olacaktır. Bunun sağlanması için başta okul yöneticileri olmak üzere öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yönetime katılma, örgüt iklimi, ortaöğretim.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MANAGERIAL PARTICIPATION LEVEL OF TEACHERS WORKING IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS AND THE ORGANIZATIONAL CLIMATE

ABSTRACT

In this research, the managerial participation level of teachers working in secondary education institutions and their views about participation willingness have been identified. It has been determined whether there is a meaningful relationship between the managerial participation level and the views about school climate. Accordingly, development of recommendations about the betterment of the organization climate of schools for teachers and their participation in school management is aimed.

The research has been conducted through the views of teachers working in the official schools in İstanbul-Güngören. A relational scanning model has been developed. "Participation in management survey" and "organizational climate description survey" have been used in data collection and random sampling has been applied.

The results show that although the managerial participation level of the teachers is low, they strongly will to participate in management.

A meaningful relationship between the views of the teachers about their participation in the management and their views about the climate of their schools and its subdimensions except the "frustration" subdimension has been determined.

The results reveal that for schools to reach their goals, they should have a democratic managerial approach and a salutary organizational climate. The participation of teachers in management will increase and the foundation of dynamic organizations will be laid by an effective managerial approach in institutions where these conditions are satisfied. Teachers and especially school directors have the major responsibility for attaining these conditions.

Key words: Participation in administration, organizational climate, secondary education.

KISALTMALAR

N	Frekans
ss	Standart Sapma
sd	Serbestlik Derecesi
x	Ortalama

TABLULAR

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
2.1. XIX. Yüzyılın Sonlarına Kadar Yönetim Düşünce ve Uygulamalarında Yer Alan Gelişmeler.....	21
3.1. Örgüt Tipi İle Örgüt Havası Arasındaki İlişki	47
4.1. Okullarda Alınacak Kararları Etkileyen Etmenler	57
6.1. Araştırma Evreninin Okul Bazında Dağılım Değerleri.....	92
6.2. Araştırma Örnekleminin Okul Bazında Dağılım Değerleri	93
6.3. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım.....	94
6.4. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları.....	96
6.5. Örgütsel İklimin Boyutları	97
6.6. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları.....	98
7.1. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Çözümlenmeler.....	101
7.2. Öğretmenlerin İklim Boyutlarına İlişkin Görüşlerine Ait Dağılım.....	104
7.3. Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımları.....	106
7.4. Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşleri ile Mesleki	

Kıdemleri Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	107
7.5. Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin t-testi Sonuçları	109
7.6. Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımları.....	110
7.7. Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Algıları İle Okul Kıdemleri Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	111
7.8. Çoklu Karşılaştırma- Scheffe Testi-Sonuçları	113
7.9. Çoklu Karşılaştırma-Scheffe Testi-Sonuçları	114
7.10. Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Genel Dağılımları	115
7.11. Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Algıları İle Eğitim Durumları Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	116
7.12. Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Genel Dağılımları.....	117
7.13. Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Algıları İle Branşları Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	119
7.14. Uygulamadaki Yönetime Katılma Ölçeğine İlişkin Çözümlenmeler	121
7.15. Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin	

Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımları.....	123
7.16. Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	124
7.17. Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin t-testi Sonuçları.....	124
7.18. Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımları.....	125
7.19. Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Çalıştıkları Okuldaki Kıdemleri Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	126
7.20. Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Genel Dağılımları	126
7.21. Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	127
7.22. Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Genel Dağılımları	127
7.23. Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin	

Görüşleri ile Branşları Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	128
7.24. Yönetime Katılmada Beklenen Duruma İlişkin Çözümlemeler	129
7.25. Öğretmenlerin Yönetime Katılma Hakkında Uygulamadaki Durum ve Beklenen Duruma İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki İçin T-Testi Sonuçları	130
7.26. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Kendi Okullarının İklimine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	131

ŞEKİLLER

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
3.1. Örgütsel İklim Değişkenlerine Göre Örgüt Tipleri.....	36
4.1. Yetkenin Yönetici ve Astlar Arasındaki Dağılımı	55
4.2. Kararlara Katılan Kişinin Özellikleri	58

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun tarih sürecinde hep vazgeçilmezi ve insanın doğumundan ölümüne kadar iç içe olduğu eğitim, elbette insan ve insanlık için çok önemli bir konudur. Kişilerin veya toplumların medeniyet ve gelişmişliklerini gösterebildikleri ve bunu kuşaktan kuşağa aktarabildikleri eğitim; ancak çağın gereksinmelerini karşılayabilen, demokratik bir yapının kurulduğu, sistemli, eğitim işgörenlerinin yeniliğe açık, katılımcı yaklaşımları ile iletişimin kuvvetli olduğu bir iklime sahip eğitim örgütleriyle daha önemli bir konuma yerleşecektir.

Bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlamalar ve tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın temelini oluşturan problem durumu ortaya konurken etkililik kavramı ve etkililiği etkileyen yönetime katılma ve örgüt iklimi gözden geçirilmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Toplumsal gereksinmelerin karşılanması, toplumsal sorunların çözülmesi zorunluluğu, insanı diğer toplum üyeleri ile işbirliği yapmaya, birlikte çalışmaya zorlamaktadır. Bu zorlamanın doğal sonucu olarak da toplumda örgütler ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1984, s.53). Örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak görülebilir (Bursalıoğlu, 2005, s.15).

Bernard'a göre örgüt, iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemidir. O'na göre örgütün var olabilmesi için şu üç ögenin varlığı zorunludur: (1) Birbiriyle iletişimde bulunabilecek bireyler, (2) amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği ve (3) gerçekleştirilmesi gereken ortak bir amaçtır (Aydın, 1994, s.14).

Geniş anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir

sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003, s.147).

Örgütler ve yönetim yapıları içinde yer aldıkları sosyal, kültürel ve ekonomik koşullardan büyük ölçüde etkilenirler. Bu nedenle örgütler zamanla kendilerine özgü bir kişilik geliştirirler (Oktaylar, 1997, s.1). Bireylerin örgütten beklentileri, amaçları kendi düşünceleri ve görüşleri, örgütün amaçları ve yönetim sürecinin işleyişi içerisinde bir etkileşim içerisine girerek örgütsel bir iklimin oluşmasına neden olur. Buda hem örgüt için hem de birey için büyük önem taşır.

Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir (Çelik, 1993, s.142). Örgüt içerisinde oluşan hava, çalışanların motivasyonunu, moralini ve dolayısıyla başarıyı önemli ölçüde etkiler.

Eğitim örgütleri de kendine özgü bir kültüre sahiptir. Okullarda görev yapan öğretmenler eğitim yönetiminin işleyişinde bir iletişim sürecine girmektedir. Bu süreci öğretmenlerin davranışları etkilemektedir. Dolayısıyla okulda olumlu bir havanın oluşması okul yönetimini yakından ilgilendirmekte ve gelişime ön ayak olmaktadır.

Çağdaş eğitim yönetiminin temel amacı, eğitim örgütlerinin etkili bir şekilde yaşamalarını sağlamak ve okullardaki eğitim öğretim sürecinin etkili bir şekilde yaşatılmasına katkıda bulunmaktır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi, bu süreç içinde rol oynayan tüm öğelerin farklı bilgi, beceri ve tutumlarının eşgüdümleşmesi ile ilişkilidir. Ancak, teknolojik, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin hızla devam ettiği günümüzde eğitim süreci içindeki bireylerin, belirli niteliklere sahip olmaları ve bu nitelikleri günün değişen koşullarına göre yenileyebilmesi örgütsel etkililik için bir zorunluluktur (Acet, 2006, s.18).

Amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlar, bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve gelişmesinde en önemli kaynaklardır. Eğitim sistemi içerisinde üretici bir alt sistem olan okulun; toplumun gelişmesinde kaynak durumunda olan bu insanların

bütün yeteneklerini geliştirmesindeki başarısı o toplumu doğrudan etkiler. Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçası olup, eğitim sisteminin eylemsel sınırlarını ve çevresini belirler (Açıkalın, 1998, s.1). Böyle önemli bir konumda bulunan okulun etkililiği büyük ölçüde okul yöneticilerine bağlı olduğu düşünülebilir. Yöneticiler etkililiği arttırdıkça örgütün amaçlarına ulaşması daha kolay olacaktır. Dolayısıyla örgütsel etkililiğin sağlanması yönetimin görevidir. Milli Eğitim Sistemimizin etkili olabilmesi, amaçlarına ulaşabilmesi merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin etkili olmalarıyla mümkün olabileceği düşünülebilir.

İşletme yönetiminde ve eğitim yönetiminde etkililik kavramının çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Etkililik, doğru şeyleri yapma yeteneğidir. Etkililik, en uygun hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak uygun yöntemleri seçmeyi kapsamaktadır.

Etkililik, gereken bütün yöntem ve araçları sağlayarak ve kullanarak bir amaca istenen düzeyde ulaşmaktır (Başaran, 2004, s.25). Kimbrough'a göre etkililik, yöneticilerin davranışsal özellikleri ile önceden belirlenmiş ve etkili olarak nitelendirilen yönetici davranış özellikleri arasındaki uygunluk olarak tanımlanırken Getzels ve Guba'ya göre, bir görevin yerine getirilmesi sırasında ortaya çıkan yönetsel davranışın, bu konuma ilişkin rol beklentileri ile gösterdiği tutarlılık olarak tanımlanmıştır. Fiedler ise etkililiğin tipik göstergeleri olarak, grup üyelerine, grup moraline ve grup üyelerinin doyumuna dikkati çekerek etkililiği, "grupun temel görevlerinin yerine getirilme derecesi" olarak tanımlanırken, Bernard tarafından belirlenen amaçların gerçekleşme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Tanrıöğen'den aktaran Acet, 2006, s.18-19).

Her örgüt amaçlarını planladığı düzeyde gerçekleştirmek ister. Bu onun yaşamını sürdürmesi ve gelişmesi için bir zorunluluktur. Bu anlamda örgütsel etkililik, örgütün, planladığı düzeyde amaçlarını gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir (Başaran, 1991, s.22). Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için, çalışanların ve örgütün etkin ve yeterli olması gerekir.

Bir örgütün yeterliliği, ortak bir çaba içinde bulunan bireylerin yeterliliklerinin sonucudur. Bireysel algıya dayalı bir durumdur. Eğer birey, yaptığı işten kendi gereksinimlerinin karşılandığını görürse ya da duyumsarsa, ortak çabaya katkısını

sürdürür. Aksi halde, katkıyı sürdürmez. Buna göre, bir örgütün yeterliliği, örgütün bireylere sağladığı bireysel doyumlarla, kendi varlığını koruma, sürdürme gücüdür. Denge gücü olarak da ifade edilebilen bu kavram, bireysel doyumla bireysel özverinin dengelenmesidir. Örgüt bu denge yolu ile varlığını korur (Aydın, 1994, s.16).

Etkili okulun örgütlenmesi, yönetim örgütlenmesi ve öğretim örgütlenmesi olarak 2 boyutta incelenebilir. Yönetimsel boyutta etkili okul organik bir yapılanmayı gerekli kılmaktadır. Bu yapılanma tam bir mekanik-bürokratik yapılanma olmayacağı gibi “gevşek bir yapılanma” da olmayacaktır. Belki durumsal bir yapılanma daha uygun olacaktır. Çünkü her şeyi bir prosedüre bağlama, personel arasında ast-üst ilişkilerini belirtip yakın denetim uygulamakla okulda istenilen verim elde edilemeyeceği gibi okulun içinde bulunduğu havayı da olumsuz etkileyecektir. Etkili okulun temel faktörlerine göre öğretimin vurgulanışı ve öğrenciden beklentilerin öğrenci ve öğretmenlere ulaştırılması okulda saydam, katılımcı bir yönetimin oluşmasını gerektirmektedir. Ayrıca öğretmenler temel birer karar organı olarak karar sürecine katılacaklardır. Öğretmenler kendilerine empoze edileni değil alınmasında katkıda buldukları kararları uygulamaya koyacaklardır (Balcı, 2002, s.202–203).

Örgütün etkili olabilmesi için tüm alt sistemlerin örgütün amaçlarından kendi paylarına düşen bölümleri gerçekleştirmesi gerekir. Örgüt içinde var olan alt sistemlerden birinin etkililiğini yitirmesi örgütün etkililiğini azaltabilir (Acet, 2006, s.19). Örgütsel etkililik, örgütün var gücünü ve bilimsel yöntemleri kullanarak (strateji geliştirerek) örgütsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesidir. (Başaran, 2004, s.25).

Katz ve Kahn’a göre, örgütsel başarı, genellikle etkililik ve verimlilik açısından değerlendirilmektedir. Etkililik amaca ulaşma derecesini, verimlilik ise örgütsel faaliyetin asgari harcama ile azami hâsıla oluşturma yeteneğini belirtmektedir. Etkililik kavramı verimlilik kavramını da içine alan daha geniş bir başarı ölçüsüdür. Verimlilik daha çok örgütün teknik ve ekonomik faktörlerine bağlıdır. Etkililik ise örgüt içi ve dışı faktörlere dayanmaktadır (Baransel’den aktaran Aksu, 1994, s.5).

Etkililiğe örgüt açısından bakıldığında, örgütsel etkililik kavramı ortaya çıkmaktadır. İnsanlar gibi örgütlerin amacı da etkili olmaktır. Bir örgütün etkili olabilmesi için, tüm alt sistemlerinin örgütün amaçlarından kendi paylarına düşen kesimini yerine getirmeleri gerekir (Demirtaş, 1997). Başaran'a (2004; s.26) göre örgütsel etkililiğin oluşabilmesi için örgüt, verimli, dinamik (dirik), sağlıklı ve yararlı olmalıdır. Örgütsel etkililiğin bu dört ögesini kısaca açıklamaya çalışalım.

Acet'in Baransel'den aktardığına göre (Acet, 2006, s.19); verimliliği, Simon, "sınırlı araç ve olanaklarla en yüksek değerlere ulaşmak", Drucker, "yapılan ya da yapılmakta olan bir işi daha iyi yapmak, kaynaklardan sağlanan hâsılayı optimize etmek" bir başka tanımda da en az çaba ile tüm faktörler arasında en yüksek hâsılayı sağlayan denge olarak tanımlanmıştır. Bobbitt ise, verimliliği iki şekilde tanımlamaktadır: Örgüte mekanik bir sistem olarak bakılırsa verimlilik, ekonomik anlamda arzulanan amaçlara en az masrafla ulaşmak; örgüt sosyal bir sistem olarak algılanırsa verimlilik, örgüt üyelerinin amaçlara katkıda bulunmalarını sağlamaya yeterli karşılıklar verebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Verimlilik, bir birim ürünün niteliğini düşürmeden maliyetini düşürmektir. Verimliliğin düşmesine, örgütün girdilerinin savurganca kullanılması, aşınması, fire vermesi ve örgütün var gücünün üretimde tam olarak kullanılmaması yol açar. Örgütün toplam niteliğinin yükseltilmesi ve verimliliğinin artırılması, işgörenlerin takım ruhunu geliştirmelerine ve takım olarak çalışmalarına bağlıdır (Başaran, 2004, s.27).

Başarılı kurumların arkasındaki en önemli faktör nitelikli ve üretken insan kaynağıdır. Bu açıdan bakıldığında verimlilik, çalışanın fiziksel ve düşünsel gücünden en yüksek düzeyde yararlanmayı ve elde edilen yüksek çalışma temposunu sürekli kılmayı ifade eder. Dolayısıyla çalışandan maksimum düzeyde verimlilik alabilmek için çalışma ortamı ve fiziksel koşullar iyileştirilmeli, çalışanın ekonomik ve sosyo-psikolojik beklentileri karşılanmalıdır (Sabuncuoğlu, 2005, s.19–20).

Miles 1969 yılında örgüt sağlığı için bir model geliştirmiş ve sağlıklı örgütün, sadece bulunduğu ortamda yaşamını sürdürmekle kalmayan, uzun dönemde de devamlı gelişen, baş etme ve yaşama yeteneğini geliştiren bir örgüt olarak tanımlamıştır.

Miles, sağlıklı örgütün 3 temel boyutu olduğundan söz etmiş ve bu boyutları aşağıdaki gibi açıklamıştır (Altun'dan aktaran Aytaç, 2003).

1. Görev İhtiyaçları

- Amaç odaklı. Amaçlar üyeler için açık, kabul edilebilir ve başarılabildir.
- İletişim yeterliliği. Bütün yönere açık serbest bir iletişim, iç gerginliklerin hissedilmesini iyi ve çabuk sağlar.
- Erk eşitliği uygunluğu. Etkinin dağılımı nispeten eşit, astlar üstlerini etkileyebilirler ve onlar da patronlarını üstlerini etkileyen birisi olarak görmek isterler.

2. Yaşam Sürdürme İhtiyacı

- Kaynakların kullanımı. Personele etkili olarak kullanılır. Ne aşırı başları boştur, ne de aşırı derecede baskı altındadırlar. İhtiyaçlar ve istemler arasında uygunluk vardır.
- Yanaşıklık. Üyeler örgüte hayranlık duyarlar (örgütçe çekilirler, örgütte kalmak isterler ve örgütten etkilenirler).
- Moral. Örgüt genel olarak iyi olma duyguları ve grup doyumunu gösterir.

3. Büyüme ve Gelişme İhtiyaçları

- Yenileşme. Örgüt yeni hedeflere doğru hareket eder ve yeni süreçlere yatırım yapar.
- Özerklik. Örgüt çevreye pasif olarak tepkide bulunmaz, çevreden bazı bağımsızlıklar gösterir.
- Uyum. Örgüt büyüme ve gelişme için düzeltici değişiklikleri getirme yeteneğine sahiptir.
- Problem çözme yeterliliği. Problemler en düşük seviyedeki enerjiyle çözülür ve problem çözme mekanizması zayıflatılmaz.

Örgütün sağlıklı olması, iç çatışmalarını en aza indirerek birlik içinde işlevini sürdürebilmesidir (Başaran'dan aktaran Acet, 2006, s.20). Çatışma, bireylerin ve

grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilir (Eren, 1996, s.456). Çatışmalar örgüt sağlığı için her zaman olumsuz sonuç vermez. Çatışmalar, iyi yönetilmesi durumunda örgütün sağlığı ve gelişmesi açısından büyük önem kazanır. Eren'e göre çatışmalar iyi yönetildiğinde:

1. Çatışma sonucunda taraflar yaratıcılığını ortaya koyacaklar, orijinal ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayacaklardır.
2. Araştırma yapma eğilimleri artacak, yeni yaklaşımları destekleyecek bulgular elde edeceklerdir.
3. Örgütsel ve bireysel sorunlar incelenip, çözüm için enerji ve dikkat bu sorunlar üzerine çekilecek sonuç elde edilecek ve gerilim azalacaktır.
4. Bireyler, sorunların çözümünde düşünce ve fikirlerini açıklayacaklardır.
5. Örgütsel etkililiği ve verimliliği olumsuz olarak etkileyen veya tehdit eden sorunlar meydana çıkacaktır.
6. Çatışan bireyler veya taraflar, çatışma ile kendi bilgi, yetenek ve kapasitelerini değerlendirme fırsatı bulacaklardır.

Bir örgüt olarak okulun etkinliğinin artırılmasının sağlıklı bir okul ile mümkün olabileceği ileri sürülmektedir. Sağlıklı bir okulu birçok boyuttan incelemek mümkündür. Öğretmen açısından ele alındığında, öğrenmenin temel olduğu, akademik başarının ön plana çıktığı; kurum açısından bakıldığında çevresiyle uyum içersinde olan; yönetim boyutunda bakıldığında ise, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine öncü olan, eğitim işgörenlerinin motivasyonunu ve yönetime katılmalarını sağlayan, demokratik bir örgütsel yapının olduğu okullardır.

Dirik (dinamik) örgüt, ussal ve kararlı bir yaklaşımla iç ve dış çevresinin değişmelerine gereken sürede doğru uyarlanabilen örgüttür (Başaran, 2004, s.26). Örgütsel etkililiğin oluşmasında temel teşkil eden örgütsel dinamizm, örgütün çevreyle olan iletişiminin üst seviyeleri tırmandığı, toplum ihtiyaçlarının karşılanması doğrultusunda işlerliğini sürdürdüğü ve çevresinde oluşan değişmelere etkin bir biçimde cevap verebilen bir yapıyı ifade etmektedir. Dinamik yapıya sahip olan bir örgüt gerektiği durumlarda çevresini değiştirerek de etkililiğini sürdürebilir.

Kısaca çevresiyle uyum içerisinde olan bir örgüt dinamik örgüt yapısını sergiliyor diyebiliriz.

Okul bir örgüt olarak, çevresinden etkilenen ve çevreyi etkileyen bir açık sistemdir. Okul toplumun gereksinmelerini karşıladığı ve desteğini sağladığı ölçüde varlığını sürdürebilir. Dolayısıyla okul örgütü çevresinden aldığı girdileri yine yaşadığı topluma yararlı bir biçimde sunduğu sürece etkili olacaktır. İçinde yaşadığı toplumun ihtiyaçlarını karşılayamayan, çevresiyle uyumlu bir etkileşimde bulunamayan ve işgörenlerinin işten doyum düzeylerini artıramayan bir okulun örgütsel yararlılığından söz edilemez.

Örgütsel etkinliğin sağlanmasında etkili bir eğitim yönetiminin olması gerekir. Etkili eğitim yönetimi ise eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirilmesi olarak tanımlamak mümkün olabilir. Her eğitim yöneticisinin birinci görevi yöneticilik makamını doldurduğu örgütünü ya da birimini etkili bir şekilde yönetmektir (Acet, 2006, s.22). Etkili bir yönetim, örgüt liderliği niteliği taşıyan, sürekli kendini yenileyen yönetmenlerce yapılabilir (Başaran'dan aktaran Aksu, 1994, s.6).

Bu açıklamalar doğrultusunda örgütsel etkililik, örgütün çevreye ussal ve kararlı yaklaşımıyla, nitelikli ürünün maliyetini düşürmekler, iç çatışmaları en aza indirmekle, işgörenin işten doyumunu sağlamakla ve doğaya, kültüre yararlı olmakla sağlanabilir (Başaran, 2004, s.29).

Örgütsel etkililiğin oluşmasında önemli bir değişken de örgüt iklimidir. Karslı (2004) örgüt iklimini bir örgütü diğer örgütlerden farklı kılan kendine özgü kişilik yapısı ve örgüte giren kişilerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duygular bütünü olarak tanımlamaktadır (Acet, 2006, s.43).

Litvin ve Stringer örgüt iklimini, iş çevresinin, bu çevrede yaşayan ve çalışan bireyleri tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak algılanan, onların güdülenmesine ve davranışlarına etkide bulunduğu kabul edilen ölçülebilir özellikler kümesi; Gilmer ise, örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki insanların davranışlarını etkileyen özellikler olarak ifade etmektedir (Aksu, 1994, s.23). Örgütlerin psikolojik iklimine

ilişkin eserinde Gilmer, örgütleri birbirinden ayıran özellikleri sadece fiziksel olarak değil, insanların davranışı ve tutumları üzerinde önemli bir etki gücüne sahip psikolojik özellikler olarak da ele almaktadır. Bireysel özellikler ile işin gerektirdiği niteliklerin etkileşimi sonucu oluşan iklim, gerek işgören, gerekse örgüt bakımından belli bir öneme sahiptir (Topçu, 1998, s.22).

Acet'in (2006) Aydın'dan aktardığına göre açık iklim, örgüt üyelerinin ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu belirtmektedir. Açık iklimde çalışanlar arasında samimi bir ilişki vardır. Çalışanlar bu ilişkiden bir doyum sağlarlar. Böyle bir örgütte insan ilişkileri istenen düzeydedir. Ancak kapalı iklime sahip örgütlerde çalışanların iş doyumunu düşüktür.

Çelik'e (2000) göre örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, gösterilen davranışları etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir. Okulun örgütsel iklimi üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. İklim okulun bireysel kişiliğidir (Acet, 2006, s.43).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi her okulun örgüt iklimi birbirinden farklılıklar göstermektedir. Okulların iklim tipi öğretmenlerin davranışlarına da yansyarak onları olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Aksu, 1994, s.23).

Okullarda görev yapan öğretmenler kendilerini ve mesleki davranışlarını etkileyen birçok faktör ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu faktörlerin kökeni çalıştıkları okuldadır ve daha çok okulların yönetim yapısının işleme ile ilgilidir. Öğretmenler bu işleyişin oluşturduğu havayı algılama düzeyine göre çalışma istek ve davranışı gösterecektir (Oktaylar, 1997, s.2). Dolayısıyla okul yönetiminde insan ilişkileri önemlidir.

Eğitim örgütlerinin hammaddesi insandır. İnsana şekil verecek olan öğretmenlerin olumlu bir iklim ortamında çalışmaları gerekmektedir. Okulda görevli öğretmenlerin zorunlu hizmet yoluyla çalıştırılmasının, okul iklimini olumsuz olarak etkileyeceği ileri sürülebilir (Aksu, 1994, s.25).

Davranış bilimcilerinin üzerinde en çok durdukları ve taraftar oldukları örgüt iklimi açık ya da katılmayı teşvik eden iklimdir. Okul yöneticisi öğretmenlerin yönetime katılmasını sağlarsa, örgütün (okulun) amaçlarının gerçekleşmesi kolaylaşır, çalışanların motivasyonu artar, girişim ve yaratıcılık yetenekleri ortaya çıkar ve yönetimde bir istikrar sağlanır diyebiliriz.

Yönetime katmak, işgörenlerin bilişsel, devinimsel ve duygusal gücünü, örgütsel kararların verilmesine, sorunların çözülmesine katmayı sağlamaktır yönetime katılmayı sağlamak, işgörenlerin sorunlar için takım çalışması yapmasını gerçekleştirmektir. İşgörenlerin yönetime katılması, örgütün amaçlarını gerçekleştirmede işgörenlerin, girişim ve yaratıcılık yeteneklerinin salıverilmesine, yönetmenin ortam hazırlamasıdır (Başaran, 2004, s.128).

Eğitimde yönetime katılma, okulun demokratik yapısının gereğidir. Öğretmenlerin yönetime katılması, çeşitli faydalar sağlayabilir (Aldemir, 1996, s.2):

- Öğretmenleri okulla daha fazla bütünleşmelerinin sağlanabilmesi,
- Eğitim ve öğretimde verimliliği artırılabilmesi,
- Öğretmen-okul yönetimi ilişkilerinde yüksek işbirliği sağlanabilmesi,
- Demokrasinin okul ortamında gerçekleşmesi,
- Öğretmen meslek kuruluşlarının, eğitim-öğretimin geliştirilmesinde güç ve desteğinin, yönetimle işbirliğine kanalize edilebilmesi.

Okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için okul yönetiminin izleyeceği demokratik yöntemler ön şart olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgin'in Başaran'dan (1975) aktardığına göre, okul yönetim biçimi ile toplumu örneklemedikçe, topluma yeni kuşaklar yetiştirme de yetersiz kalacaktır. Okul yönetiminin toplumu örneklemesi ise ancak demokratik bir okul yönetimi anlayışı içerisinde, öğretmenlerin yönetime katılımlarındaki başarılarıyla ancak gerçekleşebilecektir (Bilgin, 1996, s.4).

Demokrasi kültürünün gelişmesi, yönetimin alacağı kararlara ve diğer yönetim işlerine öğretmenlerin katılmasıyla mümkün olabilir. Yöneticiler, öğretmenlerin yönetime katılmasıyla, onların düşünce ve önerilerini ortaya koymalarını

sağlayabilirler (Aldemir, 1996, s.2–3). Eğitim yönetimi sürecinde alınacak kararlara öğretmenlerin katılması, örgüt havasını olumlu yönde etkileyebileceği gibi, örgütün amaçlarına ulaşmasında da sağlıklı, dinamik bir okul örgütünün oluşmasına yardımcı olacaktır.

Öğretmenler belli konularda yönetime katılabilirler (Aldemir, 1996, s.3):

- Eğitim-öğretim konuları ve uygulamaları,
- Personel ve özlük hakları,
- Ders programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi,
- Hizmet içi eğitim faaliyetleri,
- Okulun fiziki yenileştirilmesi ve araç-gereç alımı,
- Kurullar ve mesleki çalışmalar... gibi.

Bir eğitim örgütünde geniş katılımın olması örgütün iklimi açısından daha sağlıklı ve amaçlar açısından bir bütünlük olmasına imkân sağlayabilir. Dolayısıyla yönetim sürecinde etkili kararlar alınması ve çalışanların mesleki niteliklerinin artması sağlandığı gibi örgütün verimliliğinin artması da sağlanmış olacaktır.

Katılmalı yönetimde işgörenler, örgütsel etkililiği düşürecek işlem ve eylemlerden kaçınmakta, örgütsel amaçlara güdülenmektedirler (Başaran, 2004, s.130).

Gregg'e göre; örgüt, sağlıklı karar vermeyi sağlayıcı, yaratıcı planlamaya özendirici, özgür ve etkili iletişimi kolaylaştırıcı, ortak amacın bireyler ve grup tarafından doğru olarak anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlayıcı, istenilen amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda birey ve grup kararlarını eşgüdümleyici, işgörenlerin kişilik ve mesleki gelişimlerini destekleyici ve tüm bireysel ve örgütsel çabaların sürekli olarak değerlendirilmesini garanti edici bir yapıya sahip olmalıdır (Aydın, 1994, s.141). Buna göre sağlıklı bir örgüt (okul) iklimine sahip kurumlarda, etkili bir yönetim ile etkili bir örgütün oluşacağı düşünülebilir.

Eğitimde amaçların açıkça ifade edilebilme güçlüğü, aşırı merkezîyetçilik nedeniyle ortaya çıkan iletişim yetersizliği, geniş bir örgüt yapısına sahip olunmasına karşın çalışanların büyük bölümünün karar sürecinin dışında kalması gibi engeller, Türkiye

eğitim sisteminde örgütsel karar süreçlerini olumsuz etkileyen, daha ussal kararların alınmasını önleyen en önemli etkenlerdir. Oysa bir eğitim örgütü olan okulun amaçları çok net olarak belirlenmeli, amaçlar konusunda örgütte çalışan tüm işğörenler arasında bir bütünlük oluşturulmalıdır. Örgüt içerisinde çok yönlü etkin bir iletişim ağı kurulmalı, örgütün tüm insan kaynaklarından yararlanılmalı ve karar sürecine daha fazla çalışanın katılabileceği daha iyi bir örgüt yapısı kurulmalıdır (Topçu, 1998, s.20).

Yönetim ile yönetime katılma birbiriyle ilişkilendirilebildiği gibi, örgüt iklimi ile de yönetim ilişkilendirilebilir. Çünkü örgüt çalışanlarının yönetime katılması örgüt iklimine göre işler. Eğer örgütsel iklim sağlıklı bir görünüm veriyorsa, örgüt çalışanlarının kurumu benimsemeleri, motivasyonları artacağı gibi yönetime katılma derecelerinin de artacağı düşünölmektedir. Eğitim işğörenlerinin etkin yönetime katılması sağlanırsa, örgütte bir güven ortamı ile birlikte işin ve kurumun benimsenmesi sağlanır. Örgütünü benimseyen çalışanların oluşturduğu bir kurumda sağlıklı bir örgüt havası da hâkim olacaktır. Dolayısıyla kişilerin veya toplumların medeniyet ve gelişmişlik düzeylerini gösterebildikleri ve bunu kuşaktan kuşağa aktarabildikleri eğitim, sosyal bir sistem olan okulların etkililiğinin sağlanması ile işlerliğini ve önemini artıracaktır. Bu durum eğitim örgütlerinin iklimi ve eğitim işğörenlerinin (öğretmenlerin) yönetime katılmaları ile mesleki gelişimlerini sağlamaları açısından son derece önemlidir.

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma dereceleri ve okulların iklim tipi belirlenerek, öğretmenlerin yönetime katılması ile okulların örgütsel iklimi arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin “Okul Yönetimine Katılma” düzeyleri ile “Örgüt İklimi” arasında ilişki var mıdır?

Bu temel sorun çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşleri öğretmenlerin;
 - a. Mesleki kıdemlerine,
 - b. Cinsiyetlerine,
 - c. Çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine,
 - d. Eğitim düzeyine,
 - e. Branşlarına

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşleri öğretmenlerin;
 - a. Mesleki kıdemlerine,
 - b. Cinsiyetlerine,
 - c. Çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine,
 - d. Eğitim düzeyine,
 - e. Branşlarına

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin beklenen durumla ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin yönetime katılma hakkında uygulamadaki durum ve beklenen duruma ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile kendi okullarının iklimine ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okullar tümüyle insanlardan oluşan örgütlerdir. Dolayısıyla insan ilişkileri yönü fazla olduğundan örgüt içerisinde oluşan hava, yönetimi ve çalışanları etkilediği gibi,

sosyal bir sistem olan okulun toplumsal işlevini de etkileyecektir. Sağlıklı bir okul ikliminin oluştuğu bir ortamda, eğitim işgörenlerinin motivasyonun yükselebileceği, yönetimde birlik ve beraberliğin sağlanabileceği ve kurum amaçlarının adım adım ilerleyebileceği düşünülmektedir.

Bir eğitim örgütünün etkililiği, eğitimdeki başarının yanında öğretmenlerin işten doyum düzeyleri ile de ilişkilidir. Çünkü öğretmenlerin işten doyum düzeylerinin eksikliği okulun etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu açıdan okullarımızda sağlıklı bir iklim oluşturmadan öğretmenlerin okulu benimseyip yönetime katılmalarının eksik kalacağı ve dolayısıyla sağlıklı kararların alınamayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada:

1. Okulların temel işgöreni olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi,
2. Eğitimin demokratikleşmesi, eğitimde verimin artırılması ve toplumsal yaşamın demokratikleşmesi için öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerinin incelenmesi,
3. Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasında okul ikliminin ne derece etkili olduğunun belirlenmesi,
4. Öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin ideallerinin belirlenmesi ve sağlıklı bir okul iklimi oluşması açısından önemlidir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıda belirtilen sayıltılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenler anketi içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Örneklem grubu evreni temsil etmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma ile ilgili sınırlamalar şöyledir:

1. Araştırma İstanbul Güngören ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular 2006–2007 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Bu araştırmada geçen bazı temel kavramların tanımları şöyle sıralanabilir:

Karar: Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanabilir. Karar verme yönetim sürecinin kalbidir. Herhangi bir konuda karar verme, yönetimin özüdür, esastır. Yönetim sürecinin niteliği karar verme tarafından belirlenir (Aydın, 1994, s.126).

Katılma: Birbirine dayalı eylemlerden meydana gelen örgütte her üyenin gücüne göre, kendi payına düşeni diğerlerine ilişkin olarak yapmasıdır (Bursalıoğlu, 2005, s.160).

Çatışma: Bireysel açıdan fizyolojik ve sosyo-psikolojik ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halleridir. Örgütsel açıdan ise, örgütte çalışan bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylardır (Eren'den aktaran Erdoğan, 2004, s.129).

İletişim: Enerjinin anlam ve duyguya dönüşmesidir. İnsan için anlamlı olan her durum ve öge iletişim konumunu simgeler (Açıkalın, 1998, s.38).

Öğretmen Grubu Davranışları

Çözülme: Öğretmenlerin birlik olamadıkları, işle ilgili birbirleriyle birleşip grup oluşturamama halini yansıtmaktadır.

Engellenme: Öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine gereksiz meşgul edici görevler vermek amacıyla engellendikleri ya da işleri kolaylaştıracak yerde zorlaştırdıkları kanısının oluşmasıdır.

Moral: Öğretmenlerin sosyal gereksinimlerinin karşılanması ve aynı zamanda işlerinden hoşlanmaları boyutunu yansıtmaktadır.

Samimiyet: Öğretmenlerin, birbirleriyle olan arkadaşça ilişkilerden hoşlanma halini yansıtmaktadır.

Yönetici Davranışları

Uzak Durma: Yöneticilerin, yönetmeliğin gerektirdiği ilkeler ve kurallar doğrultusunda informal ve yüz yüze ilişkilerden daha çok, son derece formal davranış biçimidir.

Yakından Kontrol: Yöneticilerin, sıkı kontrol ve empoze edici davranışlarını, tek yönlü iletişimi ifade etmektedir.

İşe Dönüklük: Örgütü dinamik bir hale getirme çabasında olan yönetici davranışını göstermektedir.

Anlayış Gösterme: Öğretmenlere insanca davranma eğiliminde olan yönetici davranışını açıklar. İnsan ve insan ilişkileri için daha fazla bir şeyler yapmaya çalışan bir yönetici davranışını gösterir.

Örgütsel İklim Tipleri

Açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babaca ve kapalı iklim olmak üzere altı boyutta incelenmektedir.

Açık İklim: Yönetici ve öğretmenler büyük uyum içindedirler. Öğretmenlerin morali yüksektir. Biçimsel işlerle uğraşmazlar. İhtiyaç duyduklarında, okulun yardımcı hizmetleri hazırdır. Görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar. Müdür kişisel kurallar koymaz. Öğretmenlerin eleştirilerine açıktır. Öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri için ortam hazırlar. Açık iklimin en belirgin özellikleri; ortalamaya göre çözülme, engellenme, uzak durma ve yakından kontrol boyutlarının düşük, moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek olmasıdır.

Bağımsız İklim: Öğretmenlerin morali yüksektir ama açık iklimdeki kadar değildir. Okulda sosyal gereksinimlere fazlaca önem verilmesine karşın, yönetici öğretmenlerle arasına psikolojik bir uzaklık koymaktadır. Toplantılar, okul müdürünün duyurularında bulunduğu ve emirler verdiği tek yönlü iletişim kurma biçimidir. Açık iklimden en belirgin farkı, samimiyet ve uzak durma boyutlarının ortalamadan yüksek oluşudur.

Kontrollü İklim: Biçimsel işler ve gereksiz çalışmalar vardır. Sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar için pek zaman yoktur. Öğretmenler birbirleriyle yakın arkadaşlık kurmazlar. Birbirlerinin kişisel sorunlarıyla ilgilenmezler. Moral düşüktür. Müdürün koyduğu kuralların dışına pek çıkılmaz. Okul müdürü emredicidir. Bu iklim tipinin belirgin özellikleri: engellenme ve yakından kontrol boyutlarının olması gerekenden fazla samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarının ise düşük olmasıdır.

Samimi İklim: Örgütsel amaçlara ulaşmada grup etkinlikleri yönetiminin az olmasına karşın, sosyal gereksinimlerin doyumunu yüksektir. Bu iklimde, hem müdür hem de öğretmenlerde göze çarpan bir arkadaşlık tavrı vardır. Okul müdürü aşırı anlayışlıdır. İşgörenler, bir ailenin mutlu üyeleri gibidirler. Bu iklim tipinde, açık iklimde göre çözülme ve anlayış gösterme davranışları yüksek, moral ortalamaya eşit ve işe dönüklük boyutu düşüktür.

Babaca İklim: Öğretmenler arkadaşça ilişkilere girmemektedirler. Hem öğretmenlerle birlik olmak isteyen hem de onları kontrol etmek isteyen başarısız müdür ile bezgin ve moralleri düşük öğretmenlerin bulunduğu okul tipidir. Bu iklim tipi bir çeşit kapalı iklimdir. Okul müdürü, çalışmalarını ile iyi bir örnek olmadığı için öğretmenleri güdüleyemez. Bu iklim tipinde çözülme ve yakından kontrol boyutları ortalamadan çok üzerinde, moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutları düşüktür.

Kapalı İklim: Müdür, öğretmenlerin etkinliklerinin yönlendirilmesinde etkili değildir. Öğretmenler birlikte çalışmazlar. Arkadaşlık davranışları görülmez, moralleri düşüktür. Okul müdürü emredicidir. Çalışmalarıyla iyi örnek olmaz. İşlerin yapılması konusunda kişisel kurallar koyar. Tutarsız davrandığı için beklenen başarıyı gösteremez. Anlayış göstermeyen bir kişi olarak tanınır. Açık iklimde göre çözülme, engellenme, yakından kontrol boyutları çok yüksek; moral, samimiyet, işe

dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir (Aksu, 1994, s.28–30; Dağlı, 1996, s.8–11).

BÖLÜM II

2. YÖNETİM

2.1. YÖNETİM NEDİR?

Yönetim evrensel bir kavramdır. Önceden ne yapacağının kestirilmesi oldukça zor olan insanla uğraşır. İnsanın toplumsal yaşama gereği olan diğer kişilerle ilişkilerini, onların çeşitli etmenler altındaki davranışlarını inceler (Can, 1994, s.21). Bu nedenle yönetimin çeşitli tanımları yapılmıştır. Tosun'a (1979) göre yönetim amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi amacıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder (Gürsel, 1997, s.37)

Yönetim, "hiyerarşideki bir üstün örgütleyici çalışmaları" olarak tanımlanmaktadır. Kısaca açıklamak gerekirse yönetim, toplumsal yaşayışın değişik kesimlerinin düzenli çalışmalarını amaçlamakta, ama her şeyden önce, insanların bir başkasının egemenliğini benimsemelerini, kendilerini dışındaki bir iradeye boyun eğmelerini içermektedir (Fişek, 1979, s.51–52).

Yönetim, bir örgütün saptanan politikalarını uygulamak için sürdürdüğü etkinlikleri düzenleme yollarını ifade eder. Toplumsal bir örgütte yaşamı yöneltme ve kontrol süreci olarak belirir (Güçlüol, 1985, s.1).

Megginson vd. (Aksu, 1994, s.2) yönetimin genel anlamda üç temel işlevinden söz etmektedirler. Bu işlevler:

1. Bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmak,
2. Birbirleriyle çelişkili amaçlar arasında denge sağlamak,
3. Etkililiği ve verimliliği sağlamaktır.

Everard ve Morris (Aksu, 1994, s.2–3) ise yönetimi geniş anlamda;

1. Örgütsel amaçları belirlemek,
2. Gelişmenin nasıl olacağını ya da amacın nasıl gerçekleşeceğini belirlemek,

3. Amacın planlandığı şekilde gerçekleştirilebilmesi için var olan insan, madde ve zaman kaynağını örgütlemek,
4. Süreci kontrol etmek,
5. Örgütsel standartları belirlemek ve gerçekleştirmek, olarak ifade etmişlerdir.

Yönetimin amacı, kaynak israfına yer vermeden, elimizdeki kaynakları en iyi biçimde kullanarak, işlerin daha basit, daha ucuz ve daha iyi yapılmasını sağlamaktadır (Tortop, 1990, s.7).

Özalp yönetimi; bir işletmede amaçlara ulaşmak için işbirliğinin yapılması ve çalışmaların amaç doğrultusunda düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Yönetim faaliyetleri her işletmede organizasyonunda ve diğer organizasyonlarda yer alır. Yönetim faaliyetlerinin bazı özellikleri vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz (Özalp, 1995, s.7–12):

- Yönetim amaca yönelik bir faaliyettir.
- Yönetim bir grup faaliyetidir.
- Yönetim faaliyetinin beşeri özelliği vardır.
- Yönetim bir işbirliği faaliyetidir.
- Yönetim işbölümü ve uzmanlaşma faaliyetidir.
- Yönetim bir koordinasyon faaliyetidir.
- Yönetim bir yetki faaliyetidir.
- Yönetim evrensel özelliğe sahiptir.
- Yönetim basamaksal özelliğe sahiptir.

Kısaca yönetim, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için, insan ve madde kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder. Böylece amaçların gerçekleşmesi için gerekli araçları sağlamış olur. Bunu yaparken yönetim, örgüt içinde ve dışındaki farklı becerileri ve yararları uzlaştırmak zorundadır. Bu ise bilimsel bir koordinasyon gücü ister. Ayrıca, ortak amaçları gerçekleştirebilmek için, bu koordinasyonu, içten gelen bir işbirliği izlemelidir. Böyle bir işbirliğinin doğuşu, bir kararı uygulayacak veya uygulanmasından etkilenecek kişilere, o karar eylemine katılma fırsatı verilmesiyle olanaklıdır. Bu görüş, yönetimi bir karar sorunu olarak almakta ve

yönetim sürecinin kararla başlayıp bittiği tezini savunmaktadır (Bursalıoğlu, 2005, s.15–16).

2.2. YÖNETİMİN TARİHÇESİ

Yönetim insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Ancak, bir disiplin olarak, sistemli bir biçimde incelenmesi oldukça yenidir (Baykal, 1981, s.4). Bununla birlikte, yönetim sanatı yüzyılların deneyimlerinden, devlet yöneticilerinin anılarından ve düşünürlerin öğütlerinden büyük ölçüde yararlanmış, günümüz yönetim uygulamalarında bile kullanılan pek çok ilke, yöntem ve araç kazanmıştır (Kaya, 1996, s.32).

Tablo 2.1.

XIX. Yüzyılın Sonlarına Kadar Yönetim Düşünce ve Uygulamalarında Yer Alan Gelişmeler (Baransel'den aktaran Gürsel, 1997, s.38–39).

Tarih	Yönetim düşünce ve uygulamasına katkıda bulunan kişi ya da toplum	Yönetim düşünce uygulamasında yer alan gelişmeler
M.Ö. 5000	Sümerler	Basit muhasebe kaydı, yönetsel kontrol...
M.Ö. 4000	Mısırlılar	Planlama, örgütlenme...
M.Ö. 2700	Mısırlılar	Şikayetlerin dinlenmesi, yönetimde adil davranmanın öneminin anlaşılması
M.Ö. 2000	Mısırlılar	Danışma hizmetlerinden yararlanma...
M.Ö. 1800	Hamburabi	Asgari ücret, sorumluluğun devredilemeyeceği...
M.Ö. 1600	Mısırlılar	Merkezcil örgüt uygulaması...
M.Ö. 1490	İbraniler	Örgütlenme fonksiyonunun önemi, hiyerarşi...
M.Ö. 1100	Çin	Planlama, örgütlenme, yürütme ve kontrol...
M.Ö. 500	Çin Sun Tzu	Uzmanlaşma ilkesi... Planlama, örgütlenme, yürütme ve kontrol fonksiyonlarına önem verilmesi...
M.Ö. 400	Sokrat (Eski Yunan)	Yönetimin evrenselliğinin belirtilmesi...
M.Ö. 400	Zenon (Eski Yunan)	Yönetimin bir sanat olduğunun ifade edilmesi...
M.Ö. 400	Plato	Uzmanlaşma ilkesinin belirtilmesi...
M.Ö. 325	İskender	Uzman kişilerden yararlanma...
M.Ö. 321	Kautilya (Hindistan)	Devlet yönetim san'atı ve bilimi...
M.Ö. 20	J. Crist	Kumanda birliği, insan ilişkileri...

Tarih	Yönetim düşünce ve uygulamasına katkıda bulunan kişi ya da toplum	Yönetim düşünce uygulamasında yer alan gelişmeler
M.S. 284	Diolection	Yetki devri...
M.S. 571-632	Hz. Muhammed	Hak ve adalet ilkeleri, toplumsal dayanışma ve demokratik yönetim...
M.S. 900	Farabi	Önderlik nitelikleri...
M.S. 1100	Gazali	Yöneticinin özellikleri, yönetimde araştırmanın önemi ve danışmanlık...
M.S. 1500	Sir Thomas More	Uzmanlaşma, kötü yönetim...
M.S. 1525	Niccolo Machiavelli	Yönetimin halk rızasına dayanması, yetkinin yönetilenlerin kabulüne dayanması, liderlik teknikleri...
M.S. 1767	Sir James Steuart	Yetkinin kaynağı teorisi...
M.S. 1776	Adam Smith	Uzmanlaşma ve işbölümü, kontrol kavramları...
M.S. 1810	Robert Owen	Personel Uygulamaları, işçi eğitimi...
M.S. 1832	Charles Babbage	Bilimsel yaklaşım, uzmanlaşma, iş bölümü...
M.S. 1850	James Mill	Kontrol alanı, kumanda birliği...
M.S. 284	Henry Poor	Örgütlenme ilkeleri, haberleşme...
M.S. 1856	Daniel Callum	Örgüt şemaları, sistematik yönetim uygulamaları...
M.S. 1886	Hanry Metcalfe	Yönetim san'atı ve bilimi
	Hanry Towne	Yönetim bilimi...

2.3. YÖNETİM MODELLERİ

Erdoğan (2004, s.21–22) yönetim modellerini 7 başlık altında incelemiştir.

1. Yapısal Modeller: Genel olarak amaç merkezli, rasyonel karar mekanizmalarına dayalı süreçlerin olduğu, Taylor ve Weber'in düşünceleri ile özdeşleşmiş olan modellerdir. Bu modellerde örgütün yapısının oluşturulmasına öncelik verilmektedir. Gerçekten de Taylor ve Weber, örgütün verimliliğini artırmak için, yapısının (işe uygunluk, görev tanımı, hiyerarşi, denetim) verimliliğe yönelik olarak düzenlenmesine önem vermektedirler. Bireyselliğin göz ardı edilmesi, yukarıdan aşağı işleyiş, duruma göre değişmemesi bu modelin temel eksiklikleridir.
2. Yönetimsel Modeller: Fayol, Follet (dinamik yönetim), C. Barnard (işbirliği), H. Simon (rasyonel karar) gibi teorisyenlerin düşüncelerinden esinlenerek

geliştirilen bu modellerde, örgütü verimli kılmak için, yapıdan daha çok etkin bir yönetimin gerekliliği tercih edilir. Yönetim bir süreçler bütünü olarak görülür ve bu süreçler; planlama, örgütlenme, işe alma, yöneltme, koordinasyon, rapor etme, bütçeleme, denetlemedir.

3. Nicel Modeller: Bu modellerde örgüt ve işleyişi, matematiksel modellerle açıklanmaya ve tanınmaya çalışılır. Nicel modeller, örgüte ve yönetime yeni bir görüş getirmekten çok yapısal ve yönetsel kuramların getirdiği örgüt yapısını ve yönetim süreçlerini temel alarak bunları nicel bir yaklaşımla matematiksel modellerle bağlamaya çalışmaktadırlar.
4. Davranışsal Modeller: Bir örgütün var olması için işgörenlerin davranışlarını önemli gören modellerdir. Bu modellerde işgören örgütün en değerli varlığı olarak görülür.
5. Durumsal (öznel) Modeller: “1950’li yıllarda doğan, 1970’li yıllarda benimsenip yaygınlaşan contingency kuramına dayanan modellerdir. Bu kurama göre en iyi örgüt modeli ya da en iyi yönetim biçimi yoktur. En iyi örgüt modeli, örgüte uygun olan, en iyi yönetim biçimi ise yönetilenlerin niteliğine uyandır. Dolayısıyla her örgütün kendi doğasına uygun bir yapısı ve yönetim biçimi olmalıdır. En iyi olarak nitelenen bir örgüt modeli ve yönetim biçimi, uygulanan örgüte uymadığında en kötüye dönüşebilir.”
6. Belirsizliğe Bağlı (esnek) Modeller: Örgütlerin karmaşıklığını ve belirsizliğini vurgulayan bu modelde, örgütler belirgin bir yapıdan çok, gevşek, değişen bir yapıdadır.
7. Demokratik Modeller: Formal modellere karşı geliştirilmiş olup daha çok katılıma dayalı olan modellerdir. Bu modelde kurumun değerlerinin üyeler tarafından paylaşılmasına önem verilir. Çok çeşitliliğin, grup etkinliklerinin, ihtilafların olduğu bir yapıya dayalıdır. Bu tür modellerde amaçlar net olmamakla birlikte, karar alma süreci de oldukça karmaşık bir süreçtir ve pazarlığa ve görüşmeye dayalıdır. İşgörenlerin katılımını özendirmesine rağmen bu tür modeller örgütsel standartların ihmal edilmesine açıktır.

2.4. EĞİTİM VE OKUL YÖNETİMİ

2.4.1. Eğitim Yönetimi

Yönetimi, kısaca “Elde bulunan kaynakları amaçlar doğrultusunda en iyi biçimde kullanmaktır” şeklinde tanımlamıştık. Buradan hareketle Eğitim Yönetimi’ni de eğitim sistemini, mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler olarak tanımlayabiliriz (Erdoğan, 2004).

Eğitim yönetimini öteki yönetimlerden ayıran özellikler eğitimin özelliğinden doğmaktadır. Eğitimin olduğu gibi, eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi, bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirerek, insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip, zenginleştirmeyi amaçlar (Bursalıoğlu, 2005, s.4–5).

Erdoğan’ın Kaya (1993)’dan aktardığına göre eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Erdoğan, 2004, s.81).

Başka bir tanıma göre eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir (Başaran, 1996, s.12).

Kaya’nın Lazarsfeld (1963)’den aktardığına göre, her tür örgütte yönetimin karşı karşıya olduğu bazı önemli görevleri vardır. Bu görevleri şöyle özetleyebiliriz:

1. Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek
2. Bu amaçları gerçekleştirmede öteki insanları inisiyatif ve yaratıcılıklarını ortaya çıkararak kullanmak
3. Öteki insanları (personeli) mutlu etmek, morallerini yükseltmek
4. Örgütü, gelişme için bir değişme (yenileşme) ortamına sokmak
5. Lider ya da liderler seçmek ve yetiştirmek için yöntem geliştirmek

6. Grubun her üyesi tarafından oynanacak rolleri belirlemek için yöntem geliştirmek (Kaya, 1996).

Açıkalın'ın Bursalıoğlu'ndan (1991) aktardığına göre, eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları, eğitimin bütünü ile ilgilidir. Eğitim yönetimi, sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlar. Bu çerçevede Eğitim Yönetimi dendiğinde akla Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitim Müdürlükleri, Ders Araçları Merkezi, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri gibi birimlerin yönetilmesi gelir. Eğitim yönetiminin kapsamı ulusal, çevresi uluslararası boyutlardadır (Açıkalın, 1998, s.2).

Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanı olarak düşünülebilir. Çünkü ülkemizde eğitim etkinliklerinde bulunan okul ve diğer kurumların büyük bir kısmı, devletin belirlediği eğitim politikasını uygulamakla yükümlüdür (Erdoğan, 2004, s.82).

Eğitim yönetimi yönetim biliminin veya Eğitim Bilimlerinin bir ana bilim dalı durumundadır. Eğitim Yönetimi, yönetimin öğeleri konusunda olduğu gibi, Yönetim Bilimleriyle birçok ortak noktaları içerir. Bir yönüyle Eğitim Yönetimi Yönetim Bilimlerinden biri, Yönetim Bilimi alanının bir dalıdır, denilebilir (Güçlüol, 1985, s.6-7). Çünkü eğitim yönetiminin temel çerçevesi, yönetim biliminin temel ilkelerinin eğitim kurumları için uyarlanmış bir halidir (Erdoğan, 2004, s.82). Diğer yandan, bir süreç ve etkinlik alanı olarak Eğitim Yönetimi eğitimin özelliklerini dikkate almak, eğitim-yönetim, öğretim-yönetim ilişkileri ışığında kendine özgü kapsam ve yöntem uyarlamalarını yapmak zorundadır (Güçlüol, 1985, s.6-7).

2.4.2. Eğitim Yönetiminin Özellikleri

Eğitim yönetiminin özellikleri, eğitimin amaç ve işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim yönetimi insan ve eğitim çerçevesinde düşünülebilir. Bu doğrultuda Kaya'nın Campbell (1957)'den aktardığına göre eğitim yönetiminin özellikleri şöyle özetlenebilir (Kaya, 1996, s.45-46):

1. Eğitim doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir. Eğitimin bu niteliği nedeniyle, eğitim örgütleri bir işletme gibi savaştı, dideşken olamaz. Eğitim örgütü insanlar içindir, fakat onları değiştirir. Analar-babalar ise çocuklarında gördükleri bazı değişmelerden kuşkulanırlar. Bu da eğitim yönetimi ile veliler arasında çatışmalara yol açabilir.
2. Eleştirici bir tutum geliştirmek genellikle eğitimin temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi okuldan beklenir. Öte yandan, öğretmenler, ana-babalar ve yöneticiler eleştirici düşüncenin yararı üzerine farklı görüşlere sahip olduklarından, çoğu kez, öğrencilerde eleştirici düşünce geliştirilince de, okul, kurulu düzene karşı insanlar yetiştirmekle suçlanır.
3. Eğitim örgütlerinin (okulların) başarılarını yeterli olarak değerlendirmeyi engelleyen etkenler vardır. Eğitim politikaları öylesine soyuttur ki, başarı ölçütleri geliştirmekte kullanılamazlar. Örneğin; eğitim politikalarında sözü edilen “iyi vatandaş” nedir? Mevcut hükümete karşı eleştirici tutumları kapsıyor mu, kapsamıyor mu? İyi öğretimin ölçütleri nelerdir? Başarılı öğrenci kimdir, nasıl saptanır? Davranış değişmesi uzun yıllarda oluşur. Değerlendirilmesi güçtür. Oysa bir işletme örgütünde değerlendirme yapmak böyle güç değildir. Satışlara, üretim artışlarına, maliyete... bakılır ve verim ölçülür, ilgili personel değerlendirilir.
4. Eğitim, onu denetleyen güçlerin yapısı bakımından da öteki örgütlerden farklıdır. Çeşitli ilgi gruplarına bağlı olan ana-babaların değişik, çoğu kez de çelişik beklentileri vardır. Bu yüzden eğitim yöneticileri değişik baskılar altında bulunurlar.
5. Okul personeli genellikle mesleki öğretim görmüştür. Pek çok öğretmen, yıl olarak, yönetici kadar eğitime sahiptir. Bu durum yöneticinin etkileme gücünü azaltır, denetim alanını daraltır.
6. Eğitim kurumlarının yapısı ve örgütlenmesi özel dikkati gerektirir. Öteki örgütlerden, örneğin hastaneden farklı olarak okul ayrı bir birim olarak anlaşılmaz. Eğitim örgütleri, ülke çapına yayılmış olan eğitim sisteminin bir parçasıdır. Yönetim bu durumu dikkate almak zorundadır.

Eğitim yönetimi bilimi bu özellikleri dikkate alarak, eğitim örgütlerinin en verimli bir biçimde yönetilmesi için gerekli bilgileri sağlar, bu amaçla kuramlar geliştirir, ilkeler ve yöntemler oluşturur.

Temel girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin yönetiminin çok önemli olduğu söylenebilir. Eğitim yönetimi içerisinde yer alan insan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Başaran, 1996, s.139). Buradan insan ilişkilerinin yönetiminin, eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklediği ve etkili olmak isteyen bir eğitim yöneticisinin insan ilişkilerini yönetmek açısından etkin olması gerektiği söylenebilir (Demirtaş, 1997).

Bir eğitim rgt, kimi işlevleri yerine getirmek için yapılandırılır. Eğitim yönetimi ise, bu işlevleri yerine getirmek için eğitim örgütünü işletir. Eğitim yönetiminin işlevleri, Eğitimin eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için yapılacakları gösterir. Okulun eğitim programlarının, ğrenci hizmetlerinin, işgören hizmetlerinin, genel hizmetlerin ve eğitim bütçesinin işleri planlanan düzeyde yapabildiğinde, okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçları da gerçekleştirilmiş olur (Başaran, 1996, s.16).

2.4.3. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2005, s.5).

Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Yani eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır. Eğitim yönetimi ile okul yönetimi arasında kavramsal açıdan bu Şekilde bir fark olmasına karşılık pratikte her iki alanın erevesleri arasında genel olarak önemli farklılıklar bulunmamaktadır (Erdoğan, 2004, s.82–83).

Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de artırmaktadır (Bursalıoğlu, 2005, s.6).

Eğitim ve okul, başka alanlarda ve sektörlerde olmadığı kadar çok sayıda kişi ve kurumların ilgilendiği bir alandır. Başta kamu (devlet), din, siyaset, iş dünyası, toplum ve sivil kuruluşlar olmak üzere birçok kurum, eğitimle yakından ilgilenmek isterler. Çünkü eğitim, yani okullar, bu kurumların ihtiyaç duyduğu ve önemsendiği bilgi, beceri ve değerleri üreten bir sistemdir (Erdoğan, 2004, s.84–85).

Okula sistem yaklaşımı, okulun sorunlarının ilişkili olduğu tüm öğelerle birlikte, bütüncül bir yaklaşımla anlaşılmasını ve çözüm yollarının aranılmasını sağlar. Okulun amaçlarına ulaşmasında etkili olan öğeler iç ve dış olmak üzere iki kısma ayrılır. Okulun her ögesi sistemin bir parçası olarak rolünü gereği gibi oynaması veya oynamaması diğer öğelerin de işleyişini etkiler. Okulun en etkili ve önemli iç ögesi kuşkusuz eğitici personeldir. Bu ögenin başarılı çalışması için etkileşimde bulunduğu diğer öğelerin de işlevlerini yerine getirmelerine bağlıdır (Taymaz, 1995, s.23).

Başaran (1996, s.18–20), okula sistem yaklaşımını, sistemin dokuz ögesi ile açıklamıştır. Bu öğeler:

- Girdi: Sistemin yaşamasını sürdürmesi için girdiler alması gerekir. Okulda, çevresinden girdiler alarak yaşamasını sürdürür. Okulun çevresinden aldığı girdiler, öğrenciler, eğitim işgörenleri, eğitim araç gereçleri, eğitime gereken tüketim girdileri ve eğitim teknolojisidir.
- İşleme: İşleme sistemin üretim sürecini anlatır. Okul, öğrencilerini öbür girdilerinin eliyle ve yardımıyla eğitir. Eğitim, bir üretim sürecidir. Bu süreçle okulun ürettiği ürün, eğitimidir.
- Çıktı: Sistemin çıktısı, ürünüdür. Okulun ürünü ise davranışları, eğitimin amaçlarına uygun olarak değiştirilen ve yeni davranışlar kazandırılan öğrencilerdir.

- Çıktının girdiye dönüşümü: Bir sistemin yaşayabilmesi için çıktısının yeniden sisteme dönmesi gerekmektedir. Tersi olduğunda girdileri (kaynağı) kuruyan sistem ölür.
- Girdilerin giderek artması zorunluluğu: Sistem her seferinde bir öncekinden daha fazla girdi almak zorundadır. Çünkü sistem, işlemesi boyunca giderek güç yitimine uğrar. Okulda, her yıl bir önceki yıldan daha çok girdi alarak güç yitimini azaltmaya çalışır.
- Geri bildirim (dönüt): Dönüt, Sistemin üretim yaparken ve ürünleri çevrece kullanılırken ortaya çıkan sorunlarını örgüte bildiren bilgilerdir.
- Ayıklama: Sistem, kendine gerekmeyen girdilere kapısını kapadığı gibi, kendine gereken girdileri de seçerek alır.
- Dengelenme, durulma sarmalı: Dengelenim, örgütün dış ve iç çevreden gelen sorunlarını çözerken içine düştüğü zorlanmadan, bunalımdan kurtulma savaşıdır. Durulma ise, sorunların çözülmesiyle sağlanan rahat durumdur.
- Çevre: Her sistem bir çevre içinde yaşar. Okulun çevresi girdilerini aldığı, mezunlarını saldıdığı, kendini etkileyen ve kendinin etkilediği öbür örgütlerdir.

Taymaz'ın Aydın (1986)' dan aktardığına göre, toplumsal ve sosyal bir sistem olan okulun yöneticisi çevresini sorunları ile tanımlar çevrenin okula, okulun çevreye etkisini belirler ve okulun amaçlarına uygunluğunu sağlar. Girdisi insan, çıktısı yine insan olan ve süreçte insanların etkin olduğu okul örgütü insan-insan sistemine güzel bir örnektir (Taymaz, 1995, s.23).

Okulun bir sistem olarak aşağıdaki niteliklere sahip olması beklenir (Taymaz, 1995, s.23).

1. Okul bütünü ile açık sistem olmalı, çevredeki sistemlere etkileşimde bulunmalıdır.
2. Okul sistemi alt sistemleri ile bütünlük göstermeli, uyumlu çalışmalıdır.
3. Alt sistemleri oluşturan öğeler ahenkli ve işbirliği içinde çalışmalıdır.
4. Toplumsal çerçevesi ile ilişkileri dirik ve sürekli olmalıdır.
5. Çevredeki yenilik ve değişimlere göre gerekli gelişmeleri sağlayabilmelidir.

6. Çevreden aldığı girdileri iyi bir şekilde işleyerek beklenen çıktıları verebilmelidir.
7. Çevrenin yıpratıcı etkilerinden kendini koruyabilmelidir.
8. Amaçlarına ulaşabilmesi için sürekli bir kontrol ve değerlendirme mekanizmasına sahip olmalıdır.

2.5. EĞİTİM VE OKUL YÖNETİMİNİN SÜREÇLERİ

Yönetim, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Erdoğan, 2004, s.3).

Süreç, olgu yoluyla bir durumdan bir duruma geçmeyi, bir oluşumu anlatan bir kavramdır. Eğitim nasıl ki, eğitilen kişide davranış değişimleri oluşturarak onu bir durumdan bir duruma getiriyor ise yönetim de, örgütü sürekli yaşatarak bir durumdan bir duruma geçirmektedir. Yaşamak, üretim gibi kavramlar birer süreci anlatır. Yönetimde bir oluşumu, bir durumdan bir duruma geçmeyi gösterdiği için bir süreçtir (Başaran, 1996, s.15–16).

Yönetim süreçlerini oluşturan unsurlar hakkında çok değişik görüşler vardır. Bu konudaki ilk girişim Henry Fayol'dan gelmiştir. Henry Fayol'a göre yönetim süreçleri aşağıdaki unsurlardan oluşur (Erdoğan, 2004, s.43).

- Planlama: Geleceğin araştırılması, işleyiş planının hazırlanması için yapılan işler.
- Örgütlenme: Örgütün insan ve madde kaynaklarının amacı gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi, yapılandırılmasıdır.
- Emir Verme: İşgörenlere işlerini yaptırma.
- Eşgüdümleme: Örgütteki tüm etkinlikleri bütünleştirme, birbirleriyle ilişkilendirme.
- Kontrol Etme: Her şeyin önceden belirlenmiş esaslara uyumlu olarak yapılmasını sağlama.

Bundan sonra yönetim süreçleri POSDCORB denilen bir formül içinde, planlama, örgütlenme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme olarak toplanmıştır (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1993).

Luther Gullick yönetim süreçlerini daha da ayrıntılandırarak şu şekilde sıralamıştır (Erdoğan, 2004, s.44):

- Planlama: Belirlenmiş amacın gerçekleştirilmesi için yapılması gereken işlerin, izlenecek yolların ve kullanılacak yöntemin ayrıntılı bir biçimde hazırlanması.
- Örgütlenme: Belirlenmiş hedefi gerçekleştirmek için kurumdaki yetki ve sorumluluk yapısının belirlenmesi, aynı doğrultuda alt birimlerin düzenlenmesi, tanımlanması ve eşgüdümlemesi.
- Personel Alma: Personel ile ilgili işe alma, eğitime ve uygun çalışma koşullarını sağlama gibi işlerdir.
- Yöneltme: Verilen kararları belirli emirlere dönüştürme ve örgüte liderlik hizmetini sunmak için yapılan işlerdir.
- Koordinasyon: Kurumda yapılan işlerin birbirleri ile ilişkilendirilmesidir.
- Bilgi verme: Yöneticinin, kayıtlar, araştırma ve denetleme yolu ile üstlerini haberdar etmesi, olup bitenlerden haberdar olması ve astlarını haberdar etmesi için yaptığı işlerdir.
- Bütçeleme: Mali planlama, muhasebe ve kontrol biçiminde yapılan işlerdir.

Yönetimin gerçekleştirildiği her sektörde işleyen bu süreçler eğitim ve okul yönetimi için de söz konusudur.

Erdoğan'ın Kaya (1993)'dan aktardığına göre, eğitim ve okul yönetimi çerçevesinde yapılan işler; yönetsel ve işlevsel süreçler olmak üzere iki grupta toplanabilir (Erdoğan, 2004, s.87).

Yönetimsel süreçler

Sorun çözme

Karar verme

Planlama

Örgütlenme

İletişim

Değerlendirme

İşlevsel süreçler

Öğrenci işleri

Personel işleri

Öğretim işleri

Eğitim işleri

Okul işleri

BÖLÜM III

3. BİR ÖRGÜT OLARAK OKUL

3.1. ÖRGÜT KAVRAMI

Örgüte ilişkin çalışmalar örgütün varlığı kadar eski olmasa da, pek çok bilim adamının örgütleri farklı açılardan ele almaları nedeniyle, çok sayıda örgüt tanımı yapılmış ve çeşitli örgüt türlerinden söz edilmiştir (Topçu, 1998, s2).

Örgüt, herhangi bir kuruluşu, en kısa yoldan, en az emekle amacına ulaştırmak için, insan ve madde yönünden işlerin bölünmesini ve gene aynı amaç için birleştirilmesini ya da bir araya getirilmesini sağlayan bir yapıdır. Örgütün eski dildeki karşılığı teşkilattır. Bu da, teşkilin yani biçim vermenin çoğuludur. Buna göre örgüt kurmak, herhangi bir kuruluşun, amacını gerçekleştirebilmesi için, gerekli her türlü yapıyı kurması, biçimlendirmesi demek olur (Binbaşıoğlu, 1983, s.9).

Örgütle ilgili en eski tanımlardan birisi Barnard tarafından yapılmıştır. Barnard örgütü, “İki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemi” olarak tanımlamıştır. Yine Barnard, bir örgütün var olabilmesi için üç öğenin varlığını zorunlu görmektedir. Bunlar: (1) Birbiriyle iletişimde bulunabilecek bireyler, (2) amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği ve (3) gerçekleştirilmesi gereken ortak bir amaçtır (Aydın, 1994, s.14).

Örgüt, işbölümü sonucunda ortaya çıkmıştır. Yaşam koşulları karmaşıklaştıkça insanlar, her işi kendileri yapamaz hale geldi. Her işten anlayan adamların ayrı ayrı olması gerekti. Böylece meslekler doğdu. Her meslekte olanlarda tek başına kendi görevlerini yapamaz hale gelince, işleri kümeler halinde çözme ve başarıya yoluna gidildi. Kümeler halinde işleri en iyi biçimde yürütebilmek için kümeyi oluşturan insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek, eldeki araç ve gereçlerden en iyi biçimde yararlanmak gerekirdi. Bunu gerçekleştirmek için örgüt kurulması gerekli oldu (Binbaşıoğlu, 1983, s.9).

Örgüt, insan ve madde yönünden bir kurumun temel yapısıdır. Binbaşıoğlu (1983, s.9–10) örgütü, belirli bir amacın gerçekleşmesi için gerekli iş bölümünü düzenleme, işbirliğini gerçekleştirme ve yetki yapısını oluşturma olarak tanımlamıştır. Bütün bu tanımlardan yola çıkarak örgüt tiplerini belirli açılardan ele alarak sınıflandırabiliriz.

Otorite yapısına göre örgütler hiyerarşik ve demokratik örgütler diye ikiye ayrılabilir. Otorite piramidini ve dolayısıyla hiyerarşik örgütü, ortaya çıkaran güçlerden birisi, örgütün yerine getirmesi gerekli her bir işlevin uzmanlaşmış bir role verilmesidir. Bu temele göre her örgütün başında birisi vardır ve onun emri altında belli sayıda kişi yetkilendirilmiştir. Böylece zamanla örgüt içerisinde aşağıdan yukarıya doğru artan biçimde, otorite (yetki) ile donatılmış örgütsel kademeler oluşur. Hiyerarşik örgüt statü, saygınlık, ödül ve erkin kaynaşmasından ibarettir. Demokratik örgütlerde ise yasama ile yürütme erki birbirinden ayrılmıştır. Otoriter bir yapıda tek bir sistem yasama ve yürütme işlevlerini kendisinde birleştirirken, demokratik bir yapıda üyelerin seçim yapma, karara katılma, veto etme vs. gibi hakları vardır (Can, 1994, s.10–11).

Amaç ve işlevlerine göre ise Katz ve Kahn üretim ya da ekonomi örgütleri, varlık sürdürme örgütleri, uyarlayıcı örgütler ve yönetsel ya da politik örgütler olarak dört grupta incelemiştir.

1. Üretim (ekonomi) örgütleri, temel işlevi üretim olan, mal ve hizmet üretmek amacıyla kurulmuş olan örgütlerdir.
2. Koruma örgütleri, kişilerin diğer örgütlere ve daha geniş bir toplumsal çevreye uyum sağlamaları amacıyla kurulmuştur. Bu tür örgütlerin başında okul örgütleri gelmektedir.
3. Uyumlayıcı örgütler, bilgi yaratan, geliştiren, sıyan ve bu bilgileri karşılaşılan sorunları çözmeye kullanmayı amaç edinmiş örgütlerdir. Bu tür örgütlerin en iyi örnekleri üniversiteler ve araştırma merkezleridir.
4. Yönetsel örgütler ise yönetsel eylemler aracılığıyla kaynaklar kişiler ve alt sistemlerin sorunlarını çözmeye ve aynı zamanda yönetim işlevini yerine getirmek amacıyla kurulmuş örgütlerdir (Topçu, 1998, s.7–8).

Amaç ve işlevlerine göre en genel ve basit anlamda Parsons örgütleri; üretim örgütleri, politik örgütler, birleştirici örgütler, varlık koruyucu örgütler olarak dört grupta incelemiştir (Can, 1994, s.12).

Blau ve Scott ise örgütün var oluşundan ya da sunduğu hizmetten kimin yararlandığı konusu üzerinde durarak örgütleri dört sınıfa ayırmaktadır.

1. Karşılıklı yarar sağlayan örgütler: Bu örgütler öncelikle örgütün üyelerine yarar sağlarlar. Sendikalar, siyasi partiler, meslek kuruluşları, vs.
2. İşletmeler: Öncelikle mal sahiplerine yarar sağlayan örgütlerdir. Sanayi işletmeleri, bankalar, sigorta şirketleri, mağazalar bu türdendir.
3. Hizmet örgütleri: Özellikle müşterilerine yarar sağlayan örgütlerdir. Hastaneler, okullar, sosyal hizmet kuruluşları hizmet örgütlerine örnektir.
4. Kamu yararına çalışan örgütler: Geniş anlamda topluma yarar sağlayan örgütlerdir. Milli Savunma Bakanlığı, Polis Teşkilatı, Maliye Bakanlığı örnek olarak verilebilir (Aydın, 1994, s.17; Can, 1994, s.13).

Joan Woodward örgütleri, kullanılan teknolojilerinin karmaşıklık derecesine göre;

1. Küçük miktarda ve birim üretimde bulunan örgütler,
2. Büyük miktarda ve kitle üretimi yapan örgütler,
3. Süreç üretiminde bulunan örgütler olmak üzere üç grup altında incelemiştir (Can, 1994, s.15).

Bir başka sınıflandırmada Amitai Etzioni tarafından yapılmıştır. Etzioni, sınıflandırmasında ölçüt olarak örgütlerde kullanılan yetkinin türünü almıştır. Buna göre Etzioni örgütleri; (1) zorlayıcı otoritenin egemen olduğu örgütler, (2) faydacılığın, akılcı-hukuksal yetkinin ve ekonomik ödüllendirmenin egemen olduğu örgütler, (3) normatif (kuralcı) otoritenin egemen olduğu örgütler ve (4) karma örgütler olmak üzere dört ana grupta toplamıştır (Aydın, 1994, s.18; Can, 1994, s.16).

Thompson ve Tuden yönetsel işlevlerine göre örgütü dört sınıfa ayırmıştır. Bunlar;

1. Uzmanlardan oluşmuş, programlanmış kararlarla yönetilen, bürokratik örgütler olup, kamu kurumları ve ordu örgütleri bu tipe girerler.
2. Çoğunluğun yargısına dayalı kararlar ve bunların verildiği kolej tipi örgütler. Bu gruba sendikalar ve üniversiteler örnek olarak verilebilir.
3. Uzlaşmaya dayanan kararların alındığı pazarlıkçı-temsili örgütler. Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi gibi uluslar arası örgütler gibi.
4. Esinleme (ilham) sonucu verilen kararlar ve Anomik (umutsuzluk, toplumsal düzensizlik içindeki) örgütler. Bu tür örgütlerde sağlıklı bir yapı söz konusu değildir. Alınan kararlar ve uygulamalar plansızlık ve düzensizlik içindedir (Can, 1994, s.18–19).

Lars Engquvist örgüt sınıflandırmasına yönetsel işlevlerden biri olan yöneltmenin bir bölümünü oluşturan örgütsel iklimi temel olarak almıştır. Kişilerin içinde bulunduğu örgüt ikliminin temel iki boyutunun özgürlük ve güven olduğunu savunur. Bu iki boyut üzerinde dört ayrı tip örgüt iklimi olduğunu ortaya koymuştur.

Şekil 3.1.

Örgütsel İklim Değişkenlerine Göre Örgüt Tipleri (Can, 1994, s.20).



Bireylerin kendilerini güven içerisinde görmedikleri, özgürlüklerinin bulunmadığı örgüt tipi olan diktatör (anomik) yapıları örgütler bu sınıflamadaki en yıkıcı örgütlerdir. Yaratıcılığın olmadığı, sorunların çözümünde liderlere yönelimin olduğu yapıya sahiptirler. Savunmacı bürokratik iklim sınıfında bulunan örgütlerde, bireyler

özgürlükten yoksun ancak kendilerini güven içerisinde hissettikleri bürokratik bir sistem söz konusudur. Bireylerde bağımlılık, usallık ve tek tiplilik eğilimi vardır. Bireylerin özgür ama güven duygusundan uzak olduğu görünüşte yaratıcı iklim (sahte açıklık) tipine sahip örgütler bürokratik örgütlerden daha tehlikelidir. Son olarak en olumlu iklim tipi olarak görülen atılımcı yaratıcı iklim tipinde bireyler hem özgürlüğe hem de yüksek bir güven duygusuna sahiptir. Modern işletmelerin çoğu bu tip örgütlere örnek gösterilebilir (Can, 1994, s.20).

Yaratıcı iklimin oluşturulması, örgütün amaçlarına ulaşması bakımından bir gerekliliktir. Zira ancak bu şekilde örgüt etkili olarak varlığını sürdürebilecektir. Özellikle işletme örgütleri için bu ideal bir iklim tipidir. Yaratıcı ve atılımcı tarafı önde gelmesi gereken eğitim (okul) örgütlerinde de böyle bir iklimin yaratılması bir zorunluluktur (Topçu, 1998, s.12).

3.2. ÖRGÜT VE YÖNETİMİN İLİŞKİLERİ

Örgüt ve yönetimin çeşitli tanımları bunlar arasındaki ilişkiye yön vermektedir. Aslında örgüt bir yapıdır. Bu yapının iyi kurulabilmesi, iyi bir modele dayanmasıyla olanaklıdır. Yönetimin tümü ise, bu yapıyı işleten bir süreçtir. Diğer yandan örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür. Örgütün kendisiyle ilgili diğer örgütlerle olan ilişkileri, bu örgütün bağlarındandır. Bu ilişkiler ne kadar iyi olursa, örgüt o kadar verimli olur. Örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak görülebilir. Bu koalisyonun koşulları, uzlaşma, uyma ve kontroldür. Planlı biçimde koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğu da bir örgüt meydana getirir. Bu koordinasyon ne kadar yaratıcı olursa, örgüt o kadar canlı ve etkili olur. Son olarak, örgüt bir iletişim ağı gibi düşünülebilir. Zaten sistemli bir iletişim olmadan, verimli bir koordinasyon sağlanamaz. Modern örgüt kuramı, sistemin parçalarını kaynaştıran üç süreci, karar, iletişim ve denge olarak kabul etmektedir. Böylece, örgütün bir iletişim ağı gibi görülmesi, modern kuram tarafından da desteklenmektedir (Bursalıoğlu, 2005, s.15).

Diğer yandan örgüt gibi yönetimin de tanımından hareket edecek olursak; yönetim, bir örgütte amaçlara ulaşmak için işbirliğinin yapılması ve çalışmaların amaç doğrultusunda düzenlenmesidir (Özalp, 1995, s.7).

Yukarıdaki tanım ve açıklamalar dolayısıyla, iki önemli noktayı belirtmek yararlı olacaktır. Birincisi, bu tanımlardan hiç birinin eksiksiz olmadığı, fakat her birinin bir gerçeği açıkladığıdır. Bu gerçekler yoluyla, örgüt ve yönetim kavramları değişik açılardan aydınlatılmış bulunmaktadır. İkincisi de, örgüt ve yönetimin ayrı tanımlarını yapmanın, bunların kesin çizgilerle birbirinden ayrılabilmesi anlamına gelmediğidir. Gerçekte, örgüt ile yönetim iç içe işler, fakat bu işleyişin bir savunmasını yapmak gerekirse, başlangıç noktası olarak yönetim değil, örgüt seçilmelidir. Çünkü yönetimin görevi örgütü amaçlarına göre yaşatmaktır, yönetici davranışının kaynağı örgüt ortamıdır ve yöneticinin değer sistemi örgüt değerleri ile tutarlı olmalıdır (Bursalıoğlu, 2005, s.16).

3.3. ÖRGÜT BOYUTLARI

Örgüt ile ilgili çeşitli tanımları inceledikten sonra, örgütü boyutlaştırmak daha yararlı olacaktır. Bu boyutların sayısı çoğaltılabilir, fakat bunlardaki kavram ve süreçlerin özü değişmez. Dolayısıyla örgütü amaç, yapı, süreç ve hava (iklim) olmak üzere dört boyutta inceleyebiliriz.

3.3.1. Amaç

Örgüt, örgüt kurma yetkisini alan bir kimse tarafından belirli amaçlara göre kurulur. Resmi işlerde herkes, rasgele bir örgüt kuramaz. Herkesin kurabileceği örgüt, yasalarda ya da buna dayanan diğer mevzuatta gösterilmiştir. Yasalara göre kurulan örgütlerde görev alacak kimselerin ödev ve sorumlulukları da gene kimi durumlarda yasada, kimi durumlarda da yasaları açıklayıcı ve ayrıntılarını gösterici nitelikte olan tüzük ve yönetmeliklerde gösterilmiştir. Buna, yasalardan, emretmek yetkisini almış olan kimselerin (amirlerin) vereceği karar ya da emirleri de ekleyebiliriz. Bu duruma göre, herhangi bir okula müdür olarak atanan bir kimse, okul örgütünü, yasalara, tüzük ve yönetmeliklere, bilgisine ve eğitim anlayışına göre kurma ve çalıştırma yetkisini almış demektir (Binbaşoğlu, 1983, s.11).

Genel olarak örgütün amacı birçok biçimlerde ifade edilir. Verimi artırmak, emeği azaltmak, madde ve insan kaynaklarını kontrol edebilmek, çatışmayı en az dereceye

indirmek, bireysel sapmayı azaltmak, insan davranışını kestirme olanaklarını çoğaltmak gibi görüşler bunlardan birkaçıdır (Bursalioğlu, 2005, s.19–20).

Örgütün kendi amaçları yanında üyelerinin farklı amaçlarını nasıl gerçekleştirdiğini şöyle bir örnekle açıklamak mümkündür: Bir körfezin karşı kıyısına geçmek isteyen üç kişi bulunmaktadır. Karşıya geçme konusunda bu kişilerin farklı nedenleri vardır; birisi arkadaşı ile buluşmayı, diğeri tedavi olmayı, öbürü ise vergisini ödemeyi amaçlamaktadır. Karşıya geçebilmek için bu kişiler bir kayık kullanmak zorundadırlar. Hava koşulları ve mesafenin uzaklığı nedeniyle bu kişilerin her birinin ayrı bir kayıkla karşıya geçmesi olanaksızdır. Çünkü kürekleri çekmek için en az iki kişiye, suları boşaltmak için de bir kişiye ihtiyaç vardır. Söz konusu üç kişi örgütlenerek güçlerini birleştirmeye ve birlikte gitmeye karar verirler. Burada ortak örgütsel amaç, kayığı körfezin karşı kıyısına ulaştırmaktır. Bu amaç, kayıktakilerin kişisel amaçları ile ilgili, ama onların amaçlarından farklıdır. Bu örgütün çalışmasını sağlayan itici güç, üyelerinin kişisel amaçlarına ulaşabilmelerinin, örgütün amacını gerçekleştirmeye bağlı olduğunu ve bunun için yeterince katkıda bulunmaları gerektiğini görmelerinde yatmaktadır. Örgütsel amaçlar; ortak çaba, yani işbirliği gerektiren amaçlardır (Alıç, 1990, s.17–18).

Bir eğitim örgütünün amaçları, örgüt içinde ve dışındaki değerler üzerine kurulur. Örneğin, bir memleketteki eğitim örgütünün amaçlarını saptamak, sadece o örgüt üyelerinin tekelinde olmamalıdır. Eğitim önce sosyal, sonra politik, daha sonra mesleksi bir girişimdir. Sosyal bir girişimdir, çünkü toplumun yetişmemiş üyelerini eğitmek her şeyden önce, yetişmiş üyelerine düşen bir görevdir. Ayrıca eğitimin girişinin toplumdaki geldiği, çıkışının da topluma gittiği unutulmamalıdır. Politik bir girişimdir, çünkü demokratik memleketlerde düzenli baskı grupları ve güç yapıları, eğitim üzerine doğru veya dolaylı çeşitli etkiler yaparlar. Bu bakımdan, bir eğitim örgütünün amaçlarını kararlaştırmak, örgüt dışındaki değerleri ve bunların sahiplerini dikkate aldığı oranda uygundur (Bursalioğlu, 2005, s.20).

3.3.2. Yapı

Örgütü örgüt yapan onun yapısıdır. Bu yapı bir organizma gibidir; yapısını oluşturan kısımlar arasında ilişkiler vardır. Bu ilişkiler, sağlıklı olacak bir biçimde olmalı ve

bilimsel olarak kurulmalıdır. Görevini yapan bir örgüt, yerini, başka bir örgüte bırakır. Görevini yapamaz duruma geldikçe de değişir. Bunun için, herhangi bir örgüt, zamanla az ya da çok değişikliğe uğrar. Örgütü değişikliğe uğratan şey, eskiden saptanmış olan ya da yeniden belirlenen amaçların ortaya koyduğu yeni gereksinmelerdir (Binbaşıoğlu, 1983, s.11).

Anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü gibi kavramlar, örgütün bu boyutu içinde düşünülebilir.

Örgüt anatomisine ilişkin klasik görüş artık değişmiş ve bir eksen etrafında toplanmış bulunmaktadır. Simon ve taraftarlarının kurdukları bu eksen, karar sürecidir. Örgütün anatomisi, karar verme işlemlerinin dağılımında görülür. Üyelerinin kararlarını etkileme yolları da örgütün fizyolojisini meydana getirir. Bu yollar dış ve iç olmak üzere ikiye ayrılır. İç yollar, üyelerin ihtiyaçlarının giderilmesi ve örgütün benimsenmesidir. Dış yollar enformasyon, hizmet içi eğitim ve yetkidir. (Bursalıoğlu, 2005, s.21). Özalp'e göre yetki, kişiye, örgüt tarafından verilen karar verme ve başkalarının davranışlarını belirleme ve bu davranışları istediği gibi yönlendirme hakkıdır. Eğitim örgütlerindeki öğrenci-öğretmen, öğretmen- müdür ya da öteki ast-üst ilişkileri yetkiye dayalı ilişkilerdir (Alıç, 1990, s.21).

Görülüyor ki, örgütün hem anatomisi hem de fizyolojisi, karar süreci ve karar verme durumunda olan yönetici üzerine dayanmaktadır. Esasen yönetim süreci kararla başlar, kararla biter. Bu bakımdan, karar yetkilerinin doğru veya yanlış dağılımı, örgüt anatomisinin sağlam veya bozuk oluşu ile sonuçlanır. Ayrıca hiyerarşi, rol ve statü kavramları da, örgütün anatomisi ve böylece karar süreci ile yakından ilgilidir (Bursalıoğlu, 2005, s.21).

Bu konuda, örgütün anatomisindeki bağların önem ve yerini de incelemek yararlı olur. Eğer bir birimin, diğer bir birim ile en az bir bağı varsa, o birim örgütün bir parçası sayılabilir. Birimler arasında enformasyon yolları, iş akımı, personel değişimi gibi bağlar, örgütün temel kanallarını yaratır. Birimlerin birbirleri ile ilişkisi, bu bağların sayısına göre değişir. Eğer örgütte kararlılık aranıyorsa, bu bağları azaltacak bir sistem kurmaya çalışılmalıdır (Bursalıoğlu, 2005, s.21-22).

Örgüt yapısının öğelerinden biride hiyerarşidir. Hiyerarşi formal örgütlerin yapısal bir özelliğidir. Geleneksel anlamda hiyerarşi, örgütte konumların yetki ölçütüne göre düzenlenmesidir. Bu düzenleme genellikle piramit gibi bir yapı oluşturmaktadır. Örgütün lideri ya da yöneticisi, örgütün en üst konumunda bulunmakta ve en fazla yetkiye sahip olmaktadır. Yöneticilik konumundan daha aşağılara doğru; yönetici yardımcılığı, bölüm başkanlığı, birim şefliği gibi yetki alanı giderek daralan çeşitli konumlar yer almaktadır. Bu konumlardan her biri, bulunduğu alt sistemdeki birey ve grupların amaçlı etkinliklerini eşgüdümlemekle görevlidir. En altta hiyerarşik yapılmayan temel alt sistem bulunmaktadır (Alıç, 1990, s.24).

Hiyerarşide üst-ast ilişkileri incelendiğinde şu hususlar göze çarpar (Gürsel, 1997, s.26–27):

- Üst-asta emir verir ve böylece astın takdir hakkı sınırlanmış olur. Bu hiyerarşinin yapısı gereğidir.
- Üst, ast tarafından yapılan işlemleri denetler. Böylece, karşılıklı yetki sorumluluk sınırları belirir.
- Üst, asta hatalı işlem ve davranışlarından dolayı disiplin yaptırımları uygular.
- Asta tanınan, hiyerarşi içinde ve hizmet kadroları silsilesinden (sıra) terfi etmektedir.

Hiyerarşi, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için gereklidir. Yönetim yoluyla sağlanan iletişim sonunda, bu amaçlara uygun bir çerçeve ve ortam yaratılmış olur. Dolayısıyla hiyerarşi, örgütün amaç ve yapı boyutları arasındaki bir köprü görevi görmektedir (Bursalıoğlu, 2005, s.22).

Hiyerarşi memurun hareket serbestisini kaldırır. Onu bir otomat haline getirir. Memurlar, ülke çapında hizmetin gereğine göre dağılmışlardır. Bunların keyfi hareketlere, kişisel karar ve işlemlere kalkışmamaları için birbirlerine derece derece bağlanmaları bir zorunluluktur (Gürsel, 1997, s.26).

Klasik ve merkezci eğitim örgütlerinde, genellikle katı bir hiyerarşi vardır. Hâlbuki eğitim girişiminin özelliği gereğince, böyle örgütlerin informal yanı büyük bir önem taşır. Ayrıca gitgide ağırlaşan hiyerarşi içinde, eğitimin kendisine has akıcılığı da

azalır ve eğitim örgütleri, zamanla canlılığını kaybetmek durumuna düşebilirler (Bursalıoğlu, 2005, s.22).

Sonuç olarak Alıç'ın Aydın (1988)'dan aktardığına göre, hiyerarşi; formal örgütlerde alt sistemlerin düzenlenmesini, yetki dağılımını, sorumluluğu, emir komuta zincirini ifade eden bir yapısal özellik olarak incelemeye değer bir öneme sahiptir (Alıç, 1990, s.25).

Örgüt içinde rol, bir makamda bulunan bireyden beklenen davranıştır. Makamların sınıflandırılması ve işlerin çözümlenmesinde rol ve statü gerçekleri esas alınır. Ayrıca rol kavramının yönetimde de büyük bir önemi vardır. Roller özel görevleri, ödülleri, cezalandırmayı hatta davranış ve tutumları belirler (Gürsel, 1997, s.28).

Sosyal hayatta rol, Shakespeare'in "Bütün dünya bir sahnedir, insanlarda sadece bu sahneye girip çıkan ve birçok roller yapan oyuncular" sözünde belki de en iyi açıklanmıştır. Sosyal psikolojide ise, sosyal rol, beklentilerin örgütlenmiş bir örneği olarak tanımlanır. Sosyal rol, insanlar arasında anlaşmayı sağladığı derecede, bireyi de grupla birleştirir. Sosyal roller, bireyler için bir ümit kaynağı olduğu kadar da, düzen kaynağıdır. Sosyal roller toplu veya bireysel, yaygın veya sınırlı, zorunlu veya seçmeli, ahenkli veya ahenksiz olabilir (Bursalıoğlu, 2005, s.23).

Rol ile uyuşum içerisinde olan belirli bazı tutumlarla, işteki davranış rol kimliğini oluşturur. Bireyler, durum ve durumun gerekleri temel değişiklikler gerektirdiği zaman rollerini değiştirmek durumundadırlar. Sözgelimi, bir örgütte belli bir sendikanın işyeri temsilcisi durumundaki işgören yönetsel bir göreve atandığında tutumunu örgüt lehine çevirmek durumundadır (Gürsel, 1997, s.28).

Diğer yandan statü, rolün önemine verilen değer olarak düşünülebilir. Bir hiyerarşi içinde, dereceli statüler bulunur. Statünün servet, bilgi, güzellik, beceri gibi çeşitli kaynakları olabilir. Bireyin davranışına yön ve anlam vermesi bakımından, toplumun yapısında statü kavramının yeri büyüktür. Örgüt içinde statü, görev veya hiyerarşi bakımından olur. Görevsel statünün temeli uzmanlıktır. Hiyerarşik statü ise, hiyerarşideki düzeyin bir sonucudur. Statünün sembolleri, giriş ve atama törenleri,

memuriyet unvan ve terimleri, makamın getirdiği gelir ve koyduğu sınırlar, rütbe, madalya ve benzeri işaretlerdir (Bursalıoğlu, 2005, s.23).

Statü, örgütlerde işğorene verilen unvan ve payelerdir. Bunlar örgütteki insanları birbirinden ayırır ve bunları bir sıraya koyar. Statü bir kıyaslama ve sıralama ifade eder. Statüde bir değer yargısı vardır. Statü, örgütte bir kişinin hakları, imtiyazları (ayrıcalık), ödevleri ve çıkarları ile belli olur veya ters taraftan bakılırsa statü sınırlamalar, davranışlarla ilgili yasaklamalardır (Gürsel, 1997, s.29).

Bir eğitim örgütünde rol ve statü kavram ve davranışları da yukarıdakilerden farklı değildir. Fakat genellikle bunlara ne dikkat edilmiş ne de önem verilmiştir. Böyle bir dikkat ve benimseme, klasik örgüt içinde zaten olanaklı değildir. Fakat modern eğitim yöneticisi bu kavramları hem bilmeli hem de kullanabilmelidir (Bursalıoğlu, 2005, s.23).

Örgütün formal ve informal olmak üzere iki yanı vardır. Formal yanı, örgütün yapısını yansıtır, formal iletişim yoluyla işler, kesinlik ve verim gösterir (Gürsel, 1997, s.30). Formal örgütlerde, her elemanın belirli ve özel işinin olmasının yanı sıra amaçlar arasındaki basamaklar da açıkça belirtilmiştir. Statü, prestij, ücret, rütbe ve formal örgütlerin diğer karakteristikleri iyi bir şekilde sıraya konmuş ve kontrol edilmiştir. Formal örgütler aynı zamanda dayanıklı ve planlı bir yapıya sahiptirler. Şekle vermiş oldukları önem nedeniyle de, genelde esnek bir yapıya sahip değillerdir (Artan, 1986, s.16).

Örgütün informal yanı, kişiler arası ilişkilerden meydana gelir ve informal iletişim yoluyla işler. Bu yan, araştırma, değişme ve bireyin doyumunu yansıtır. İnfomal yanın özelliklerine göre, bireyler kişiler olarak kabul edilir. Araçlardan çok amaçlara önem verilir. İfadeler serbest, işbirliği içtendir. Sınırlama azdır, fakat formal yan özel ve kapalıdır (Bursalıoğlu, 2005, s.24).

İnfomal örgütler bazı konulardaki etkinlikleri ile örgüt için sakıncalı olabilirler. Bunları değişime direnme, rol çatışması, söylentiler ve uyum baskısı olarak sıralayabiliriz. Ancak informal örgüt faaliyetleri, işletme amaçları doğrultusunda ise, birçok konuda yararları da söz konusudur (Artan, 1986, s.18).

Formal örgütün çalışabilmesi, informal örgütün varlığı ile olanaklıdır. Çünkü ikincisi, bir iletişim ve birlik aracı olduğu kadar, bireyin kişiliğini de koruma aracıdır. Formal ve informal örgütler birbirleri için neden ve sonuç olurlar ve birbirleri için gereklidirler (Bursalıoğlu, 2005, s.24).

3.3.3. Süreç

Örgütün bu boyutu yönetim süreçleri kısmında verilmiştir. Böylece yönetim örgütün boyutlarından biri olmakta ve örgütün üstünde değil içinde kabul edilmektedir. Her ne kadar ikisini kesin olarak birbirinden ayırmak olanaklı ve doğru değilse de, hem örgütün amaçlarını, hem de yönetimin görevlerini gerçekleştirmek bakımından, yönetim değil örgüt temel alınmalıdır. Yönetimin görevi örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Yönetim temel kabul edilir ve örgütün üstünde görülürse, örgüt amaçları da geri plana atılır yahut tamamen unutulur. Hâlbuki yönetimden beklenen, örgütün amaçlarını değil, madde ve insan kaynaklarını kontrol altına almak ve önceden kararlaştırılmış olan bu amaçlara doğru yönlendirmektir (Bursalıoğlu, 2005, s.24).

3.3.4. İklim (Hava)

Etimolojik yönden iklim sözcüğü Yunancadan gelmektedir ve eğilim anlamını taşır. Bu sözcük, yalnız ısı ve basınç gibi fiziksel olayları anlatmaz, aynı zamanda örgüt üyelerinden birinin iç çevreyi nasıl betimlediğini de anlatır. Yani psikolojik bir anlamı da vardır. Gilmer, örgüt ikliminin gerçekte tepki gösterilen şey olduğunu, iklimin yalnız bireylerin davranışlarını değil, örgütlerin diğer örgütlerle nasıl etkileştiklerini de gösterdiğini söylemektedir (Ertekin, 1978, s.45).

Örgüt ve yönetim alanında yeni bir kavram olmasına karşın, örgüt iklimi kavramı 1960'lı yıllarda ortaya atılmış ve bilim adamları tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Örgüt ikliminin pek çok tanımı yapılmış ve üzerinde önemle durulan bir kavram olmuştur (Topçu, 1998, s.21).

Örgütü oluşturan personel ögesinin birbirleriyle olan resmi ve gayri resmi ilişkilerin oluşturduğu uyum ya da uyumsuzluğa örgütün havası denir (Binbaşıoğlu, 1983,

s.12). Ertekin ise örgüt iklimini, örgüte kimliğini kazandıran, çalışanlarının davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özelliklerin tümü olarak tanımlamaktadır (Ertekin, 1978, s.6).

Örgütün bu boyutu, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür. Ayrıca örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ile üyelerin ihtiyaçlarının karşılanması arasındaki oranın da bu hava üzerinde etkisi büyüktür (Bursalıoğlu, 2005, s.24). Örgüt iklimi bir bakıma çalışanların işten beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin ölçümüdür (Balcı, 2002, s.184).

Bir okulu diğer okullardan ayırt eden ve okulda çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisi, örgütsel iklim olarak adlandırılmaktadır. Örgütsel iklim bir sosyal sistemin örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışan grubun (öğretmen, öğrenci ve yönetici) oluşturduğu bir sonuçtur. Bu sonuç, paylaşılan değerleri, sosyal inançları ve sosyal standartları kapsar (Aydın, 1993, s.115–116).

Bursalıoğlu'nun Andrew (1966)'dan aktardığına göre, bir eğitim örgütünün havasında rol oynayan en önemli iki etken öğretmen ve yöneticidir. Bu konuda yapılan bir inceleme bir eğitim örgütü havasında sekiz boyut saptamıştır. Öğretmenin olumlu davranış gösterilerini moral ve samimiyet, olumsuzluklarını çözülme ve engelleme simgelemektedir. Yöneticinin bunlara paralel olan davranış gösterileri, kendini işe verme, anlayış gösterme, yüksekte bakma ve yakından izlemedir (Bursalıoğlu, 2005, s.25).

Örgütsel iklimin örgütün içsel özellikleri seti olarak tanımlanması, bir anlamda, kişiliğin tanımını andırmaktadır. Gerçekten de bir okulun iklimi, kabaca o okulun kişiliği olarak düşünülebilir (Aydın, 1993, s.116).

Bu boyutun öğelerinden biri olan kişiler arası ilişkiler, bazı yazarlara göre diğerlerinden daha önemlidir, çünkü örgüt amaçlarının gerçekleşebilmesi için, üyelerin birbiriyle olan ilişkilerini anlamış ve benimsemiş olmaları gerekir. Eğitim örgütleri içinde kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği büyük önem taşımaktadır. Eğitim örgütleri diğerlerine göre daha informal bir yapı ve hava içinde çalışır. Zaten

eğitim girişiminin ham ve işlenmiş maddesi olan insan, bu ilişkilerin hem üreticisi, hem de tüketicisidir (Bursalioğlu, 2005, s.25).

Örgüt iklimi, örgüt çalışanlarının bir parçası olmak durumunda değildir; çalışanların çevrelerinde duyabilecekleri bir şeydir (Balcı, 2002, s.185).

Her birey, bir örgüte girerken, bazı ihtiyaçlar ile beklentilerin etkisi altında davranır. Bu ihtiyaçlar karşılanmaz ve beklentiler gerçekteşmezse, o örgütün bir üyesi olarak, morali bozulur ve verimi düşer. Aslında, beklentiler ile ihtiyaçlar arasında bir neden-sonuç zinciri vardır. Örgütteki beklentiler üstleri ile astları arasında olduğu gibi bunların kendileri veya benimsediği birey yahut gruplar için de söz konusu olabilir. Üstün astından, astın da üstünden bekledikleri daha çok formal davranışı, diğerleri ise informal davranışı yaratır (Bursalioğlu, 2005, s.25).

Dinçer örgüt ikliminin üç değişken grubu içerdiğini belirtmektedir. Bunlar;

1. Çevresel değişkenler (örgütün yapısı gibi bireyin dışındaki değişkenler),
2. Bireysel değişkenler (örgüte bireyin birlikte getirdiği yetenek, davranış ve güdüleri),
3. Sonuç değişkenleri (kişisel ve çevresel değişkenler bağlı olarak düşünölen, tatmin, verimlilik gibi değişkenler).

Bu değişkenler göz önüne alındığında ise örgüt iklimi, çevresel ve bireysel değişkenler arasında bir etkileşim olarak görölebilir (Güçlü, 2003, s.155).

Verim, örgütün verimi ve üyelerin verimi olarak iki türlü kabul edilebilir. Birincisi örgütün amaçlarının gerçekteşme oranı, ikincisi de üyelerinin arasındaki işbirliği derecesi ile ölçölür. Öyleyse, örgütün verimi ortak amaçların gerçekteşmesidir ve kişisel değildir. Bu verim örgütün formal yanı ile ilgilidir. Üyelerin verimi ise bireysel ihtiyaçların karşılanması sonucudur ve kişiseldir. Bu verim de, örgütün informal yanı ile ilgilidir. Bu açıdan ele alındığında iş ve birey arasındaki ilişkiyi dört türlü özetlemek olanaklıdır (Bursalioğlu, 2005, s.26).

Tablo 3.1.
Örgüt Tipi İle Örgüt Havası Arasındaki İlişki.

Örgüt Tipi	Örgüt Özelliği	Örgüt Havası
Verimli Örgüt	İş verimi yüksek Bireysel doyum yüksek	Sosyal hoşgörü, işbirliği, samimiyet, elastikiyet, kendini işe verme.
Verimsiz Örgüt	İş verimi düşük Bireysel doyum düşük	Aşırı konuşma, düşmanlık, engelleme, sosyal ayrılık, direnme, çözülme.
İşe Dönük Örgüt	İş verimi yüksek Bireysel doyum düşük	Verim amacı, gözcülük, Yüksekten bakma, kesin iletişim, kararlı yöntemler.
Bireye Dönük Örgüt	İş verimi düşük Bireysel doyum yüksek	Sınıflama, gruba uyma, kayıрма, çıkar düşkünlüğü, gizlilik yokluğu.

Verimliliğin iki belirleyicisi vardır. Bunlardan birincisi Katz ve Kahn'a göre sistemin çıktısının girdisine oranıdır. Bu oran ne kadar yüksekse, örgüt o kadar verimli sayılır. Bu oran genellikle enerji ya da ekonomik değer cinsinden bir birimle ifade edilmektedir. İkinci belirleyicisi ise, üretim ya da hizmet için kapasitenin ne kadar kullanıldığıdır. Bir örgütün verimli sayılması için kapasitesinin tümünü kullanması gerekir (Alıç,1990, s.183).

Eğitim örgütlerinde verimin sayısallaştırılması, hemen hemen olanaksızdır, çünkü böyle örgütler kar amacı ile kurulmaz ve çalışmaz. Ancak maliyet-verim ilişkilerini modelleştirmek düşünülebilir. Etkili bir eğitim planlaması için, bu modelleri kullanmak gerekir (Bursalıoğlu, 2005, s.26–27).

Özendirme, bir işgörenin kendisi için konulan ölçülerin üstünde bir başarı elde etmesi için onu etkilemeyi anlatmakta; işgöreni üstün başarıya yönlendirmek için kullanılmaktadır (Başaran, 1996, s.56). Özendirme örgüt havasını güzelleştiren

değişkenler arasındadır. Bu etkenler içinde en önemli olanları, örgütü çekici kılan özellikler, koşulların benimsenmiş yöntem ve davranışlara uydurulması, karar sürecine katılma fırsatı ve birlik duygusunun paylaşılmasıdır. Özendirme sistemi mantıksal bir dereceye kadar örgüt koşullarını öyle düzenlemektir ki, her üye kendi gerekseme ve beklentilerini karşılarken, örgütün amaçları da gerçekleşmiş olsun. Örgüt üyelerine kârdan pay vermek, bunun bir örneğidir. Özendirme öğeleri, aslında, olumlu ve olumsuz, yani ödül ve ceza olmak üzere iki grupta düşünülebilir (Bursalıoğlu, 2005, s.26–27).

Ödül ve ceza yönteminin amacı, işgörende eğitimin niteliğini artırıcı davranışların yerleşmesidir. İşgören işini beklenenden iyi yaptığında ödüllendirilir, beklenenden kötü yaptığında cezalandırılır ise veriminin artacağı varsayılmaktadır (Başaran, 1996, s.57).

Örgütün verimi de özendirme öğelerinden biri olmakla beraber, eğitim girişiminde bu, değerlendirilmesi ve kullanılması uzun süre isteyen bir öğedir. Diğer yandan özendirme öğeleri maddesel ve tinsel olarak da gruplandırılabilir. Birinci grupta daha çok maaş, ücret ve buna benzer yararlar bulunmasına karşılık, ikincisi statü ve rol gibi tinsel doyum araçlarını içerir. Bu iki yoldan biri ile kendilerine etki yapılmayan üyeler, örgütte uzun süre kalmazlar (Bursalıoğlu, 2005, s.27).

Özendirme, okulda eğitim işgörenlerini daha çok parasal ödüller göstererek üstün başarıya ulaştırmayı amaçlar. Türkiye Eğitim Sistemi'nde üstün başarılı olan öğretmenlere sunulan ödüller bu amaçlıdır. Ama bu ödüller çok cılızdır. Bu sistemi iyi kuran örgütlerde özendirici ödüller ve sağlanan haklar yüksek düzeyde parasal değerlere ulaşmaktadır (Başaran, 1996, s.56).

Klasik kavram ve ilkelerden kurtulamamış olan birçok eğitim örgütleri, özendirme öğelerine önem vermezler. Böylece, bilhassa uzman eleman ve hizmetlerini, istemeyerek veya isteyerek, kaybetmeyi sürdürürler.

Durgunluk klasik örgütlerin yakalanmış olduğu ve yöneticilerinin çabalarına rağmen, bir türlü kurtulamadığı bir hastalıktır. Örgütün temposunu kişisel çabalarıyla hızlandırmaya çalışan yöneticiler, umdukları sonucu alamadıkça, daha çok çaba ve

aynı zamanda hayret gösterirler. Hâlbuki örgütün temposunu hızlandırmak, örgütteki her parçanın temposunu hızlandırmakla olanaklıdır. Başarılı yönetici, sadece çalışmayı değil, çalıştırmayı da bilen yöneticidir (Gürsel, 1997, s.31).

Örgütte durgunluğun nedeni, karar sürecinde örnek izlemedir. Kararlar hep eski örnekler üzerinden verilince, örgütün temposu da hep aynı kalır. Bu tempoyu hızlandırmayı düşünen yöneticinin, yaratıcı kararlar alması gerekir. Durgunluğun diğer nedenleri arasında, kurumlaşmış alışkanlıklar ve önceden girilmiş yüklenmeler gelir (Bursalıoğlu, 2005, s.27). Örgütte değişiklik yapmak isteyen yöneticinin göreceği direnmenin merkezi, yukarıdaki nedenlerin meydana getirdiği durgunluktur.

Eğitim örgütleri durgunluğa daha açıktır, çünkü bu örgütlere henüz yeterlik ve uzmanlık kavramları girmemiştir. Hâlbuki örgütün temposunu hızlandırmakta, bu iki kavramın rolü büyüktür. Zaten bunlara önem verilmezse, örgütü değiştirmekte olanaksızdır (Bursalıoğlu, 2005, s.28). Örgütsel değişimde en önemli özellik örgütsel amaçların sürekli iyileştirilmesidir. Örgütsel değişme, bilimsel gelişmelerin uygulamaya sokulması sonucu oluşan teknolojik gelişmelere paralel olarak gelişen bir süreç olarak kabul edilebilir. Örgütsel değişme, “örgütün elemanlarında, alt sistemlerinde, bunlar arasındaki ilişkilerde ve örgütle çevresi arasındaki etkileşimde meydana gelebilecek her türlü değişme olarak tanılanmaktadır (Hasanoğlu, 2004, s.52).

Örgütteki her bireyin bir kabul alanı vardır ve birey örgüte katılmadan önce bu alana giren emirleri koşulsuz kabullenmiş durumdadır. Örgütteki diğer bireylerin yararları da, her bireyin kabul alanının sürmesi ile ilgilidir, çünkü bu alanın küçülmesi veya ortadan kalkması, örgütün verimine olumsuz etki yapar. Böylece, kabul alanını sürdürebilmesi için grup bireye baskı yapar. Bu daha çok informal örgütün etkisidir. Ve emirler bütün grupça kabul gördüğü sürece kalır. Kabul alanı örgüte göre değişir. Örgütün amaçları açık ve kesin olduğu zaman, kabul alanı geniş, aksi halde dar olacaktır. Bu kavram, yararlı bir genelleme olmakla beraber, psikolojik ve sosyal etkenleri dikkate almamış ve yetkinin kabulünü adeta otomatik bir duruma sokmuştur (Bursalıoğlu, 2005, s.27–28).

Örgütü belirlenen amaçlar doğrultusunda yaşatmakla görevli yöneticinin, örgüt üyelerini zihinsel açıdan zorlayan, onları düşünmeye iten, neden-sonuç ilişkisi kurduran, fikir ve olguları değişik biçimlerde ilişkilendirmeye yol açan, zekâlarını kullanmayı gerektiren ve çalışacakları çevredeki toplumsal değerleri yaşatmanın gerekliliğini anlamalarına yardımcı olacak örgütsel bir ortam yaratması, örgütsel iklimin oluşup gelişmesi için bir gerekliliktir (Acet, 2006, s.45).

Eğitim örgütlerinin hem yapı hem de havasında, kişiler arası ilişkilerin rolü büyük olduğundan, kabul alanı da o derece önem taşır. Okul daha çok informal bir hava içinde işleyen bir örgüttür. Bu işlemede, grubun birey üzerindeki etkisi, yani bireyin kabul alanı üzerindeki etkisi, formal bir havadakinden daha güçlüdür. Bunun sonucu olarak, kişiler arası ilişkilerden meydana gelen informal örgüt bozuk olduğu zaman, bireyin emirleri kabul alanı daralır. Böylece birey, eskiden koşulsuz kabul ettiği emirleri, kuşku ile karşılamak veya hiç kabul etmemek eğilimini gösterir.

Örgüt havasının öğelerinden biri olan denge, örgütte bireyin emek, beceri ve bağlılık biçiminde yaptığı yardım ile örgütün ücret, güvenlik ve benimseme biçiminde yaptığı karşılık arasında bir ilişkidir. Yani denge, aslında örgütün amaçları ile üyelerinin gereksemelerine verilen önem arasındaki orandır. Üyelerin katılma derecesi ile örgütün buna karşılık sağladığı özendirme, birbiriyle doğru oranlıdır. Diğer yandan, örgütün amaçları ile üyelerinin gereksemeleri arasında ne kadar güçlü bir bağ kurulursa, örgütte o kadar dengeli olur (Bursalıoğlu, 2005, s.29).

Dağlı'nın Hoy ve Miskel (1982)'den aktardığına göre, iklim; okul gruplarının, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin sosyal bir sistemin bireysel ve örgütsel boyutlarını dengede tutmak için çalışırken ortaya çıkan bir sonuçtur (Dağlı, 1996, s.14). Bu tanımla örgüt ikliminin bir boyutu olan denge farklı bir önem kazanmaktadır.

Örgütün yaşaması üyeleri ve müşterilerine çekici gelen amaçları ile olanaklıdır. Yoksa her iki grupta örgütün yaşamasına yardımcı olamazlar. Örgütteki denge, onun yaşaması sorumluluğunu üzerine alan kontrol grubu, yani yönetim tarafından sağlanır. Denge sayesinde sistemin parçaları birbirleri ile ahenkli ilişkiler içinde bulunur ve çalışırlar. Zaten dengesizlik durumuna giren örgüt, sistem olmak özelliğini de tehlikeye sokmuş olur. Sistemin içinde veya dışındaki koşulların

değişmesi sonunda bozulan denge iki türlü sağlanır. Ya sistemin otomatik olarak tekrar eski durumuna dönmesi yoluyla ki o zaman sistem bir ilerleme göstermez yahut da yeni ve yaratıcı programlar yoluyla.

Bir eğitim örgütünün parçalarını kaynaştırmak ve ahenkli bir biçimde çalıştırmak bakımından, dengenin sürekli olarak göz önünde tutulması gerekir. Çünkü böyle bir örgütün üretim hataları derhal göze çarpmaz ve örgütteki dengesizliğin üretim üzerindeki olumsuz etkileri fark edilinceye kadar, madde ve insan yitimi yükselmiş olur. Genellikle eğitim yöneticileri, denge bozukluklarını eskiye dönüş ile gidermeye çalışır. Hâlbuki bu konudaki hedef, dengenin yeni model ve programlar yoluyla yeniden kurulmasıdır (Bursalıoğlu, 2005, s.30).

3.4. OKULUN ÖRGÜT ÖZELLİKLERİ

Örgüt özellikleri açısından değerlendirildiğinde, bürokratik bir yapıya sahip olan, yetki ve sorumluluğun hiyerarşik olarak dağıtıldığı, biçimsel bir yapının bulunduğu eğitim kurumları da birer örgüt olma özelliği taşırlar. Temel girdisi ve çıktısının insan olması ve eğitimin temel hedefi olan “davranış değiştirme” sürecinin oluşturulduğu özel bir çevre olması eğitim örgütlerini ve bu örgütlerin yönetimlerinin önemini arttırmaktadır (Demirtaş, 1997).

Açık birer toplumsal sistem olarak incelenebilen eğitim örgütleri; bölüm, sınıf, yönetim, personel, rol ve statü gibi alt sistemleri içermekte; merkez örgütü, eğitim müdürlüğü, denetim örgütü gibi üst sistemlere bağlı bulunmaktadır. Okulun dışındaki tüm örgütler, okulun çevresini oluşturmaktadır. Okul bir bakıma, çevredeki örgütlerin insan kaynağını sağlamaktadır (Alıç, 1990, s.36).

Okulun örgüt özelliklerine sadece eğitim felsefesi ve ilkeleri açısından bakmamak gerekir; çünkü asker, sanayi, politika ve din kurumları da eğitim hizmetleri görmektedir. Bu bakımdan, okulun özellikleri kurumlaşmış bir düzenin ortamında incelenmelidir. Ayrıca, okul kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür. Amaç ve süreçlerinin modası geçmiş olsa bile, müşteri bulan bir kurumdur. Bütün örgütler gibi okul da çok amaçlıdır. Yani okulun amacı sadece eğitim ve öğretim değildir. Zaten örgütlere evrensel amaçlar koymak yeterli görülmemektedir. Amaçlar birbirinden

bağımsız olamayacağı gibi, çoğu zaman biri diğerine karışır. Örgüt üyelerinin gerçekleştirebilecek ümit ve istekleri, amaçlara katılabilir. Uygulamanın kontrol ve değerlendirilmesi ise, amaçları ölçülebilmesi oranında olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2005, s.33).

Okulun örgüt olarak kendine has özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Bursalıoğlu, 2005, s.33–36):

1. Üzerinde çalıştığı hammadde toplumdaki gelen ve topluma giden insandır.
2. Çeşitli değerler vardır. Bu değerler birbirleriyle etkileşir ve çatışır.
3. Ürünü değerlendirme gücü vardır.
4. Özel bir çevredir.
5. Çevresindeki bütün biçimsel ve doğal örgütler okula yön vermeye veya etkilemeye çalışır.
6. Fikir bağımsızlığı sınıflandırılmaya çalışılır.
7. Kültür aktarımını ve değişimini sağlar.
8. Bürokratik bir kurumdur.
9. Kendine özgü bir kişiliği olduğundan her okulun örgüt havası değişiktir.

BÖLÜM IV

4. ÖRGÜTLERDE YÖNETİME KATILMA

Günümüzde örgüt üyeleri, gerek işletmelerde, gerekse kamu kuruluşları, sendikalar ve mesleki kuruluşlarda çalışanlar olsun, basit birer işgören olmak yerine, çalıştıkları örgütün yönetimine katılmak istemektedirler. Çalışanlar, kendilerini ilgilendiren her türlü kararların görüşülmesine ve sonuçlandırılmasına aktif olarak katılıp, düşüncelerini ifade etmek istemekte veya bu konularda fikirlerinin sorulmasını arzu etmektedirler. Bu konu, yönetsel psikolojinin önemli bir sorunu haline gelmiş bulunmaktadır (Eren, 1996, s.362).

Yönetilenlerin bu tutum değişikliğinin çeşitli nedenleri vardır. En önemlisi, gittikçe kültür düzeyi ve bilgi seviyesi yükselen fertlerin “başkaları tarafından yönetilen bir araç” durumunda olmak istememeleridir. Ayrıca, iş güvenliği ve asgari ücret ile ilgili yasal tedbirlerde çalışan ve yönetilen grupların yetke (otorite) kabul sahalarını daraltmaktadır. Bu durum, Galbraith’in de ifade ettiği üzere, yeni sanayi toplumlarında yetkenin (otorite) kişiselliğe bağlı olmayarak ve daha anonim bir biçimde icra edilmesini zorunlu hale getirmektedir. Şu halde, yönetime katılma, karar verme ve uygulama yetkesini belli ölçüde uygulayıcılara da tanıyarak, genişletme ve anonimleştirme işlemidir (Eren, 1993, s.259).

Günümüzde yönetme erki (gücü) sermaye sahipliği üzerine kurulmayıp, bilgisel ve kişisel yetenekler üzerine kurulmaktadır. Çağımızda geliştirilen haberleşme araçları insanlar arası bilgi alışverişini (bilgi trafiğini) ve kişisel bilgi düzeyini artırmıştır. Böylece, her kimse üyesi bulunduğu örgütün sorunlarını çözme konusunda az çok bilgiye sahiptir. İnsan yargı (muhakeme) gücü olan bir varlıktır. Bu gücü artıran hususlardan biri de bilgi düzeyinin yüksekliğidir. Bilgisel düzeyi ve buna bağlı olarak yargı gücü ve düşünsel faaliyeti artan bir kimsenin kendi düşüncelerini ifade etmek istemesi demokrasinin gereği olan bir koşuldur (Eren, 1998, s.315).

4.1. YÖNETİME KATILMANIN TANIMI

Yönetime katılma modern yönetim tekniklerinden biridir. Katılma hiyerarşiden daha çok uzmanlığa dayanır. Katılnalı yönetim tüm katılımcıların statü farkı olmaksızın eşit söz hakkına sahip olarak karar alabilmelerini ifade eder. Katılnalı yönetim, “kararların sonuçlarından etkilenen, o konuda uzmanlığı olan ve kararları uygulamadan sorumlu olan” herkesin yönetim sürecine katılmasını öngörmektedir (Özden’den aktaran Uygun, 2004).

Yönetime katılma, sınırları özel mülkiyetçe çizilmiş bir alanda ve ortak sorunları çözerek emek verimliliğinin artırılması amacıyla, işçilerle işverenlerin, taraflara karşı görelî bağımsızlığı varsayılan ve yönetim hiyerarşisinde yer alan ortak organlarda işbirliği yapmalarını sağlayan mekanizmanın adıdır (Fişek, 1977, s.45).

Yönetime katılma, tanımından da anlaşılacağı üzere üç önemli özellik taşımaktadır. Bunlardan birincisi; bir örgütün alt yönetim kademelerinin veya işgörenlerinin örgüt politikası ve yönetimi konusundaki kararlara katılmalarıdır. İkincisi; katılanların böyle bir yönetim türü ile psikolojik benlik gereksinmelerini tatmin edecekleri bir demokratik ortama kavuşmalarıdır. Üçüncüsü ise; yönetici (veya işveren) ile işgören arasında bir diyalog ve işbirliğinin geliştirilerek örgütün daha gerçekçi ve ekonomik karar verme olanaklarına, diğere bir deyimle, yönetsel etkinlik ve verimliliğe kavuşturulmasıdır (Eren, 1996, s.363).

4.2. YÖNETİME KATILMA BİÇİM VE DERECELERİ

Genel olarak iki yönetime katılma biçiminden söz edilebilir. Bunlardan birincisi biçimsel (formal) yönetime katılma, ikincisi ise, biçimsel olmayan (informal) yönetime katılmadır.

Biçimsel katılma resmi bir işbirliği türünü temsil etmektedir. İşçi veya işgücü sendikalarının aracılığıyla personel ile patron ve üst kademe yöneticileri bu tür bir işbirliğine itilirler. Böyle bir işbirliğini, ülkenin “iş kanunu” gibi yasal bir araç veya toplu sözleşme gibi özel işgücü-ışveren antlaşmaları zorunlu kılabilir. Ancak, böyle

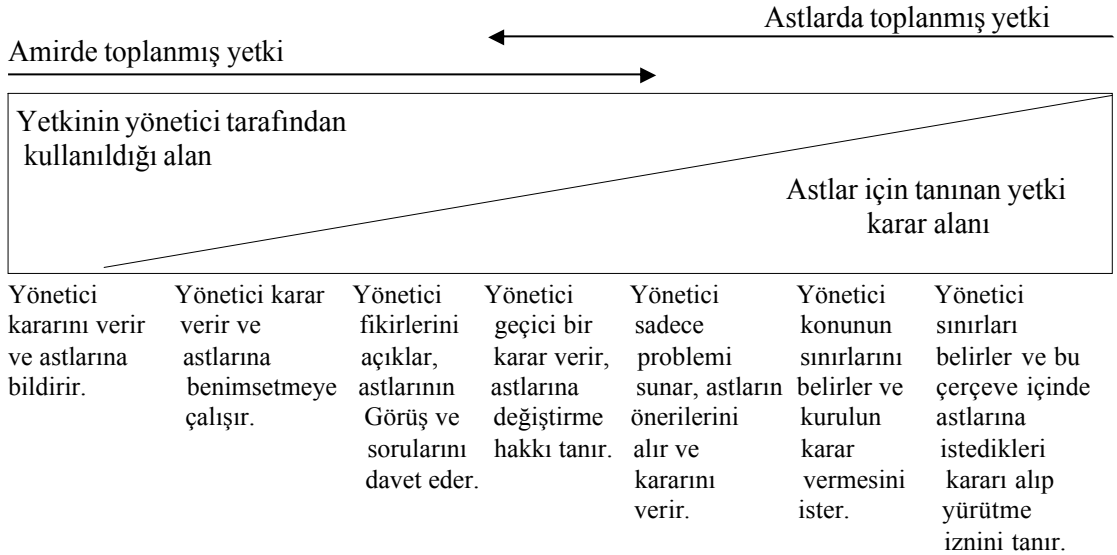
yasal veya özel antlaşmalar sonucu yönetime katılmaya zorlanmış hallerin katılma alanları ile derecesi de çoğu zaman belirlenmektedir (Eren, 1993, s.261).

Biçimsel olmayan (informal) katılmaya daha çok çalışma grupları düzeyinde rastlanmaktadır. Burada ekibin şefi, grup üyelerinin bütünü üzerine etki edecek bazı karar türlerini grup üyeleriyle beraber planlamanın yararını kişisel olarak bilmektedir. Grup kararına konu olan sorunlar işletme sahip ve tepe yöneticilerinden değil, grubu yöneten bir yöneticiden hatta işçi başı (usta, ustabaşı) gibi en alt kademe yöneticilerinin iradelerinden doğmaktadır. Diğer bir deyimle, işletmenin genel yöneticileri ve genel politikası dışında, gayri resmi olarak sınırlı yetkiye sahip bir grup yöneticisi tarafından tanınmaktadır. O halde biçimsel ve biçimsel olmayan katılma türleri ayırımı özellikle bir derece işi olmaktan öteye gitmemektedir (Eren, 1996, s.364).

Biçimsel olmayan yönetime katılma şekli ile ilgili olarak yönetime katılma dereceleri hakkında bilgi için aşağıdaki şekli incelemek yeterli olacaktır.

Şekil 4.1.

Yetkenin Yönetici ve Astlar Arasındaki Dağılımı (Eren, 1998, s.318).



Yönetime katılma esas itibarıyla işgörenlerin örgüt yönetiminde söz sahibi olmaları ve yönetimi astların arzu ve düşünceleri doğrultusunda etkileyebilmeleridir. Önemli olan hususlardan biride bu etkileme işlevinin uygulamada kaç türlü yaklaşım biçimi ile veya yöntemle gerçekleştirildiğinin ortaya konulmasıdır. Uygulamada yönetime

katılma biçimi olarak en zayıfından en etkilisine göre 5 türde incelemek mümkündür (Eren, 1993, s.270):

- Gönüllü katılma (İşveren ve işgören temsilcilerinin kendi isteklerine bağlı olan katılma),
- Temsili katılma (gizli oylama ile yapılan katılma),
- Eşit sayıda katılma (Yasal olarak, işveren temsilcileri ile işgören temsilcilerinin eşit sayıda katıldıkları bir yönetime katılma biçimi),
- Sendikal katılma (katılma hakkının sendikalar vasıtası ile yapıldığı katılma),
- Kendi kendini yönetme-özyönetim (otonomi, sermaye sınıfı temsilcilerinin olmadığı işletme yönetimi).

4.3. OKULDA YÖNETİME KATILMA

Tüm örgütlerde, örgütsel eylemin öncesinde bir karar vardır. Örgütteki bireyler alınan kararlar doğrultusunda örgütsel eylemlerde bulunurken, kendisinin o örgütteki bulunuş biçimine göre sorumluluklar da alır. Bu durum, örgütteki her bireyin örgütsel eylemi gerçekleştirmesindeki sorumluluklarının anlamlı olabilmesi ve kendisine bir şeyler ifade edebilmesi için öncelikle eylemin kökeninde bulunan karar sürecindeki rolünü önemli kılar. Örgütsel eylemin kökeninde olan kararlar ilgili bir etkisi ya da gücü söz konusu olduğunda, bireyin (işgören) örgütsel sorumluluğunu daha etkin biçimde taşıyacağı düşünülmelidir.

Okullarımız tümüyle insanlardan oluşan örgütlerdir. Okulda alınan kararlar öğrenciyi, öğretmeni, destek personelini, veliyi, üst öğretim kurumunu, çevreyi, iş dünyasını ve hatta ülkenin geleceğini etkilemektedir. Alınan kararlar kadar, kararların alınma ve uygulanma sürecinde de tüm kesimlerin katılımı oldukça önemlidir. Katılım salt kararların alınma süreci değildir. Yönetime katılma, karardan etkilenenlerin, doğrudan doğruya ya da temsilciler aracılığıyla, ister örgüt içinden, isterse örgüt dışından, verilecek kararları etkilemesi, alınan kararları uygulaması, uygulama düzeyindeki personelin uygulamadaki durumları rapor ederek, önerilerle birlikte yönetime bildirmesi mekanizmasının işlemesidir (Uygun, 2004).

Katılımcı yönetimin temel ilkesi yönetici ve yönetilenlerin birlikte karar verme sürecidir. Böylece işgörenler kendi üstleriyle birlikte bazı kararlara katılmakta ve belirli bir derecede söz sahibi olarak, karar verme gücüne iştirak etmektedirler (Özalp ve Kırel, 1995, s.231–232). Nitekim öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren önemli konulardaki kararlara katılmalarından doğan olumlu sonuçların rol performansına yansıdığı görülmektedir (Cummings'dan aktaran Aydın, 1993, s.72). Günlük uygulamada bu tür bir katılım birçok faaliyeti içermektedir ve geniş bir şemsiye altında yer almaktadır. Bunlar amaç belirleme, sorun çözme, kararlara doğrudan katılım, başvuru komitelerine kabul edilme, örgüt içi politikaları belirleyen kurullara katılma, yeni işgörenleri seçim işleminde yer alma gibi etkinliklerdir (Özalp ve Kırel, 1995, s.232).

Karara katılma kavramının tanımlanmasında “etki” ve “güç” gibi iki temel kavram kullanılmaktadır (Açıkgöz'den aktaran Yılmaz, 1997, s.8). Örgüt çalışanları alınan kararlardan etkilenen konumunda olmasına rağmen, kararların alınmasında da bir şekilde etkili olabilmektedirler.

Örgütlerde sorunların çözümü için gerçekleştirilen karar verme, yönetimin teknik bir alanı gibi görülürse de oluşumu ve etkisi nedeniyle toplumsal yanı ağır basan bir süreçtir (Açıkalın, 1998). Eğitim örgütlerinde alınan her karar okulun tüm üyelerini etkilediği gibi ulusal eğitim sistemini de etkilemektedir.

Diğer bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de kararı etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Ancak, eğitim örgütlerinde özellikle de okullarda alınacak kararları etkileyen okul içinden ve okul dışından olmak üzere iki etken önem kazanmaktadır. Açıkalın bu etkenleri şöyle sıralamaktadır:

Tablo 4.1.
Okullarda Alınacak Kararları Etkileyen Etmenler (Açıkalın, 1998, s.56).

İç Etkenler	Dış Etkenler
Öğretmenler	Veliler (anne-baba)
Öğrenciler	Baskı grupları
Eğitici olmayan personel	Genel yönetim yapısı
Fiziki durum ve donanım	İş piyasası
	Eğitim üst yönetimi

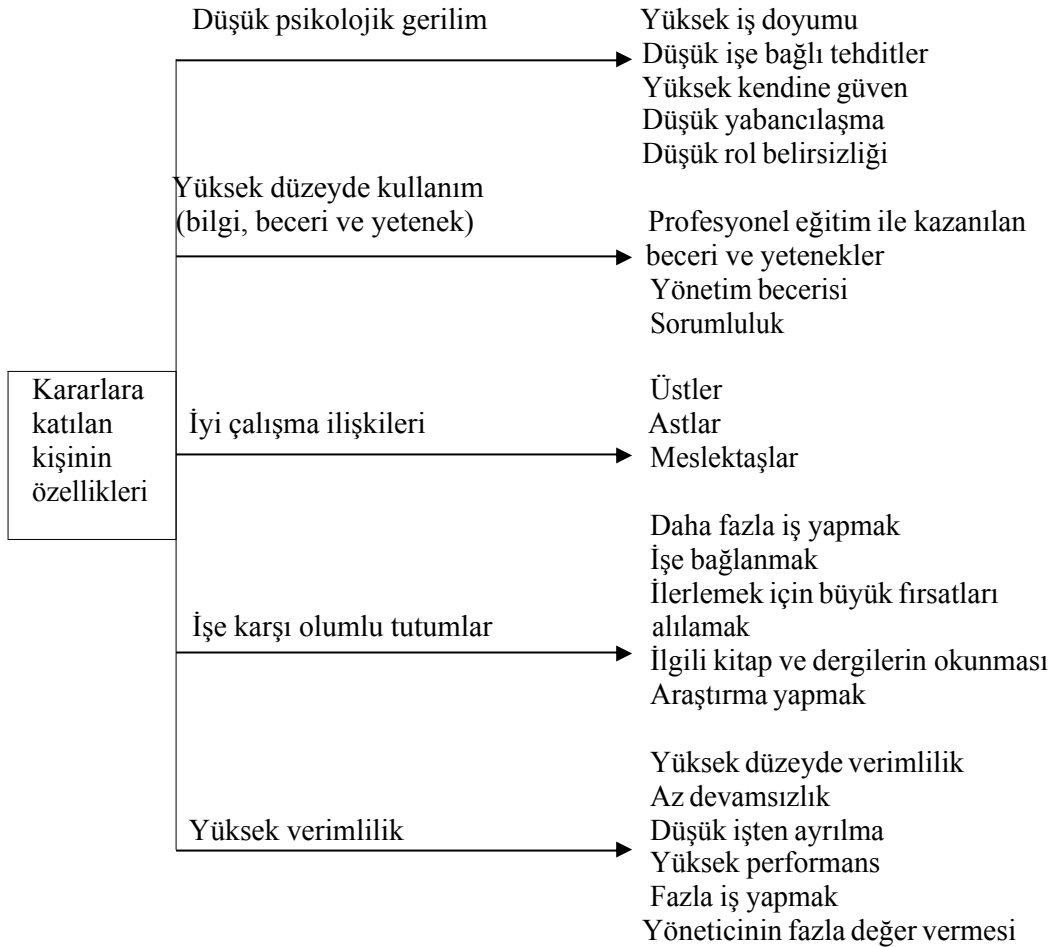
	Bölgenin sosyal ve coğrafi durumu
	Yerel yönetimler
	Okulun yakın çevresi

Karar verme yönetimin merkezinde yer alır. Bu nedenle karar verme yöneticinin temel işlevi ve temel etkinliğidir (Güçlüoğlu, 1985, s.45). Ancak sadece yöneticinin karar sürecinde etkili olması yeterli değildir. Çünkü karar verme örgütsel bir olaydır. Dolayısıyla karar verme sürecinde yönetici örgüt çalışanlarını da karar sürecine katmalıdır.

Katılmanın kişi ve onun işi üzerine etkisi büyüktür. Şöyle ki kişinin işle ilgili kararlara katılma fırsatının olmaması kişiler için önemli bir stres kaynağı olarak ortaya çıkar. Motivasyon azalması ve işten ayrılma eğilimi ortaya çıkar. Dolayısıyla bu durum iş verimliliği üzerinde büyük bir bozucu etki oluşturur (Artan, 1986, s.88).

Şekil 4.2.

Kararlara Katılan Kişinin Özellikleri (Artan, 1986, s.89).



Okullar gibi, geleceğin insanını yetiştirme misyonunu üslenmiş örgütlerde sonuçtan etkilenen tüm kesimlerin fikirlerinin alınması ve uygulamaya geçilmesi önemlidir. Bundan dolayı okul müdürü kilit bir role sahiptir. Okul müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını benimsemeleri, okulda demokratik bir havanın oluşmasına katkıda bulunacağı gibi, okuldan etkilenen tüm kesimlerin istek ve beklentilerinin de karşılanmasını sağlayacaktır. En önemlisi de okulun amaçlarına ulaşması için herkesin tasın altına elini koymasına istekli hale getirecektir. Bunu sağlamak ve başarmak tamamıyla okul müdürünün katılımcı yönetim anlayışını benimsemesinin yanında uygulama yeterliliği ile mümkün olacaktır (Uygun, 2004).

Okul yöneticisinin yönetim biçimi ve tavırları, alınan kararları etkileyecektir. Okul yöneticisinin, otokratik yöntemlere dayalı olarak uygulayacağı sorun çözme yaklaşımlarında, katılım ne kadar olursa olsun beklenen etkililiği sağlamayacaktır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, sorun çözme aşamalarına davet edilmiş olmalarına rağmen, kararın okul yöneticisi tarafından çoktan alındığını ve yöneticinin aldığı kararları değiştirmenin mümkün olmadığını, zamanlarının boşa harcandığını düşünmektedirler (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). Bu olumsuz yönetim anlayışının yanında son yıllarda okullarda uygulanmaya başlanan Toplam Kalite Yönetimi felsefesi ile kararlardan etkilenen tüm kesimlerin yönetime katılması sağlanmaya çalışılmaktadır. Katılımı sağlayacak ve işlevsel hale getirecek olan okulun yöneticisi olduğundan, okul müdürlerinin katılımcı yönetim yeterliliklerinin ortaya çıkarılması ihtiyacı doğmuştur (Uygun, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin ve diğer çalışanların okulda yönetime katılması örgütün yapısı ile çok yakından ilgilidir.

4.4. YÖNETİME KATILMANIN YARARLARI

Yönetime katılmanın yararlarını 7 maddede inceleyebiliriz:

1. Yönetime katılma çalışan kişilerin güdülenmesi açısından gerekli olan bir husustur. Eğer, yönetsel kararları icra eden personel, sorunun belirlenmesine ve çeşitli çözüm alternatiflerinin ortaya çıkarılmasına ve tartışılmasına iştirak ederlerse bu durum, hem uygulama koşullarını iyi bilen personelin güdülenmesine ve hem de nihai kararın kalitesinin iyileştirilmesine hizmet edecektir (Eren, 1996, s.367). Çünkü kararlara katılan, onlara kendinden bir

şeyler veren kişi, bu kararları daha iyi benimser, gerçekleştirilmeleri için daha çok çaba gösterir.

2. Yönetime katılmanın yararlarından biri de çalışma gruplarının tavır ve alışkanlıklarını değiştirmektir. Bir arada yüz yüze ilişkiler kurularak yönetilen küçük bir grubun ideolojisini, eski alışkanlıklarını ve sosyal tutumunu değiştirmek tek bireyinkini değiştirmekten daha kolaydır ve etkisi çok daha yaygın olur. Çünkü kişi, psikolojik olarak, kendi düşüncelerinde yalnız bırakıldığı veyahut ta bir grubun çoğunluk üyeleri tarafından eleştirildiği zaman, kendisini zayıf hissetmekte ve inadı bırakmaktadır. Şu halde yönetime katılma, alt kademelere yenilik, değişiklik, fikirlerinin benimsenmesinde ve sosyal tutumların değiştirilmesinde etkin bir araçtır (Eren, 1998, s.321). Yönetime katılma, katılanların kişiliğini güçlendirir, yaşantı ve yetişmelerini sağlar, birleşme için bir güdülemedir (Bursalıoğlu, 2005, s.160).
3. Yönetime katılma, bazen eğitsel amaçlarla başvuru olan bir araç olmaktadır. Yönetime katılma olgusunda, normal olarak yüz yüze sorun tartışması vardır, bu tartışma tecrübeli yöneticilerle yetişmekte olan uygulayıcı astlar arasında olmaktadır. Böylece astlar uzun yıllar yönetim sorumluluğunu taşımış tecrübeli amirlerini kolayca kavrayabileceklerdir (Eren, 1993, s.265). Ayrıca katılma, çalışanlara saygınlık, güvenlik, yaratıcı gücünü ortaya koyma gibi temel gereksinmelerini karşılar. Dolayısıyla katılanlar, aldıkları sorumluluğu taşımaya alışmış olacaklarından, yönetim kademelerine geçebilecek bilgi, tecrübe ve yeteneğe de kavuşmuş olacaklardır.
4. Yönetime katılma, kişisel amaçlarla örgütsel amaçların dengelenmesinde küçümsenmeyecek bir rol oynar. Yönetime katılma, kişisel amaçları için çalışan personelin bu amaçlarını “en uygun koşullarda” gerçekleştirebildikleri örgüte ve onun amaçlarına da bağlanmış olmaları sonucunu sağlayacaktır (Eren, 1996, s.368). Gerçekleştirilecek amaçların birlikte belirlendiği yerlerde, işveren-işçi, çalıştırıcı-çalışan çatışmalarının kaynağı olan birbirine karşıt amaçların yerini ortak amaçlar almış olur.
5. Astlara kendilerini ilgilendiren konularda düşüncelerini açıklama yetkisi tanınarak klasik yönetim sisteminin katı ve biçimsel (hiyerarşik) yapısından ayrılmasının verimi artırıcı bir yarar getireceği de söz konusu edilmektedir.

Çünkü yönetime katılma psikolojik yönden daha tatmin edici bir iş çevresi yaratmada faydalı olmakta, miktar ve kalite yönünden daha yüksek bir üretim düzeyi elde edilmektedir (Eren, 1998, s.322).

6. Yönetime katılmanın diğer bir yararı da, personele sağladığı üstün moral seviyesi sonucunda, işi terk etme ve işten ayrılmaların azalmasını sağlamasıdır. Ayrıca buna bağlı olarak, işe devamsızlıklar ve geç kalmalar da önemli ölçüde azalacaktır (Eren, 1993, s.266). Bu sayede örgütte bir güven ortamı doğacaktır.
7. Nihayet sonuncu bir yarar da, personelin yönetim kararlarına açıkça veya üstü örtülü bir biçimde karşı koyma durumlarının azalması, sosyal ilişkilerin daha sakin ve dostane bir ortamda yürütülmesinin gerçekleştirilmesidir (Eren, 1998, s.322).

4.5. BAŞKA ÜLKELERDE YÖNETİME KATILMA

Türkçemize katılma olarak tercüme ettiğimiz ve Batı dillerinde “Participation” olarak kullanılan bu ifade, geleneksel yönetim yaklaşımından şimdiye kadar uzanan bir gelişmenin son aşamasını oluşturur.

4.5.1. İsveç’te Yönetime Katılma

İsveç’te yönetime katılmanın başarısı, geniş ölçüde sendikaların konsey çalışmalarına katılan işçi üyeleri titizlikle seçmeleri ve eğitmelerinin bir sonucu olmuştur. Seçilen üyelere, sürekli olarak dersler ve konferanslar düzenlemekte ve işletmenin işleyişi, amaçları, görevleri ve benzeri konularda eğitmeye çalışmaktadırlar. Buna karşılık iş konseyleri, işçinin yönetime katılmasını sağlamakta yeterli olmadığı bir gerçektir (Dicle, 1980, s.106).

4.5.2. İngiltere’de Yönetime Katılma

İngiltere’de yönetime katılma düşüncesinin, on yedinci yüzyıla kadar uzandığı görülmektedir. On yedinci yüzyılda işçilerin sorunlarının çözülmesi amacıyla, atölye komiteleri kurulduğu görülmektedir. Bu komiteler, işverenlere karşı işçilerin temsil edilmesi görevini de üstlenmiştir (Dicle, 1980, s.76).

Ortak danışma sistemi, adı altında gerçekleştirilen İngiliz Yönetime Katılma Uygulaması'nın başlangıcının Birinci Dünya Savaşı'nın çıkmasından hemen sonra 1914 yılına, İngiliz İşçi Partisi'nin savaş hükümetine hizmet sunmasına kadar uzandığını söyleyebiliriz (Fişek, 1979). 1916 yılında İngiltere'de Whitley Raporu, 1918 den itibaren işyerlerinin bazı kesimlerinde karma komitelerin kurulmasını öngörmüştür (Turan'dan aktaran Aldemir, 1996, s.26). Hükümet tarafından kabul edilen bu rapor ile işyerinde ve milli seviyede komitelerin kurulması gerçekleşmiştir.

Yönetime katılma uygulaması açısından, İngiltere'de başlangıç noktası olarak kabul edilen bu komite, sanayi alanında, işçi ve işveren kesimi arasındaki huzursuzluğun giderilmesini sağlayacak tedbirleri almakla görevlendirilmiştir. Ayrıca memur örgütlerinin baskısıyla, memur-devlet ilişkilerine de uygulanmıştır. Bu çalışmalar ileriki yıllar için İngiliz Yönetime Katılma Uygulaması'nın temelini teşkil etmiştir (Kaya'dan aktaran Aldemir,1996, s.26–27). İkinci Dünya Savaşı, işçiyle işverenin birlikte hareket etmesini gerektirmiştir. İngiliz Yönetime Katılma Uygulaması'nda toplu pazarlık düzeniyle yönetime katılmanın, ortak komiteler çerçevesinde uzlaştırılması çabaları olmuştur. Ortak danışma sistemi, verimliliği artırmanın bir aracı olarak görülmüştür. Ortak danışma sistemiyle, işgören temsilcileri aracılığıyla, işgören isteklerinin yönetime iletilmesi ve kararların işgören ve yönetimin ortak çabalarıyla alınması düşünülmüştür (Fişek, 1979).

1960 sonrası, İngiltere'de işçi sendikaları, güçlenen atölye temsilcileri ve İşçi Denetimi Enstitüsü; ... devlet anamalcılığı olarak nitelendirdikleri kamulaştırılmış endüstrilerin, bürokratik yapısının değiştirilmesi yönünde çaba harcamışlardır (Dicle, 1980, s.88).

1968'de İşçi Partisi tarafından başlatılan uygulamaya göre, çalışma hayatını ilgilendiren bütün konularda işçiler, kararlara katılacak, toplu sözleşmeler yönetimin her yanını kapsayacak, böylece işçi temsilcileri, işletmeyle ilgili, her türlü bilgiye sahip olabileceklerdir (Fişek, 1979).

İngiltere'de yönetime katılmada, önemli bir uygulama 1973'te Ortak Pazar'a girmesiyle başlamıştır. Böylece Avrupa Endüstriyel Demokrasi Sistemi benimsenmiştir. 1975'deki İstihdamı Koruma Kanunu ile yönetime katılma konusu

yoğunluk kazanmıştır. Bu kanun toplu sözleşmelerin yapılması için gerekli bilgilerin sendika temsilcilerine verilmesi kuralını getirmiştir (Dicle, 1980, s.86–87).

4.5.3. Almanya’da Yönetime Katılma

Almanya, endüstride demokrasi düşüncesini uygulamaya koyan ilk ülkedir. Almanya, 1849 yılında endüstri konseylerini, 1891 yılında işçi komitelerini kurdu; 1916 yılında da işçi komitelerinin bütün endüstri örgütlerinde kurulmasını zorunlu kıldı. 1922 yılında İşyeri Kurulları Yasası’na göre, endüstri örgütlerinde işveren ve işçi temsilcilerinden oluşan kurullar kuruldu. Bu kurula, işletmelerin yönetim kurullarını denetleme ve üyelerini seçme hakkı verildi ama bu hak, 1933 Anayasası ile kaldırıldı (Başaran, 2004, s.131).

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Alman Sendikalar Birliği, Hitler iktidarının yol açtığı büyük felaketten hareket ederek, 1949’da Münih Temel Programı’nda yönetime katılmayı şöyle belirtmiştir; “Siyasi demokrasi, iktisadi demokrasinin gerçekleşmesi hedefine kâfi gelmemiştir. Bu nedenle siyasi hayatın demokratlaştırılması, iktisadi hayatın demokratlaştırılması ile tamamlanmalıdır. Bu hedefe yönetime katılma ile erişilecektir.” (Akçaylı’dan aktaran Aldemir, 1996, s.24). 1951’de Almanya’da Yönetime Katılma Yasası kabul edildi. Bu yasaya göre çelik ve kömür endüstrisindeki denetim kurullarına işveren ve işçi temsilcilerinden eşit sayıda üye katılıyordu. Denetim kurullarının işçi üyelerinin yüzde kırkı işçilerce, yüzde altmış işçi sendikalarınca seçiliyordu. 1952’de İşyeri Örgütlenme Yasası çıkarıldı. Bu yasa, yönetime katılma olanağını ve alanını daha da genişletti (Başaran, 2004, s.131). 1963 Düsseldorf-Programında, yönetime katılma hedefi açıklanırken, amaç, “bütün vatandaşların iktisadi, kültürel ve politik kararlarda irade sahibi olmaları ve bu kararlara eşit olarak katılabilmeleri” şeklinde ifade edilmiştir (Akçaylı’dan aktaran Aldemir, 1996, s.24).

Almanya’daki işçilerin yönetime katılması ortaklaşa karar ilkesini getirmektedir. Almanya, örgüt (endüstriyel) demokrasisinin öncüsüdür (Başaran, 2004, s.131).

4.5.4. Amerika’da Yönetime Katılma

Amerika’da yönetime katılma, geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Yönetime katılma konusunda sendikaların etkinliği oldukça fazladır. Yönetim ile işgören sendikaları arasındaki ilişkiler, dolaylı olarak, sendikaların aracılığıyla işgörenlerin yönetime katılmalarına zemin hazırlamıştır (Turan’dan aktaran Aldemir, 1996, s.25).

Amerika’da yönetim uygulamaları içinde önemli bir yere sahip olan Scanlon Planı’nın önemli özelliklerinden biri; verimliliğin artması için, işgörenlerin dikkate alınması gerektiğini öngörmesidir. Böylece planın, yönetime katılma açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Bu modelde, işçilerin, işletmenin karına ortak olması şeklinde yorumlanan bir uygulama vardır. Scanlon Planı çerçevesinde kurulması şart tutulan, üretim komiteleri, işçilerin yönetime katılmaları konusunda önemli bir fonksiyona sahiptir (Fişek, 1979).

Amerika’da toplu iş sözleşmesi düzeni içinde, işçi ve işveren temsilcilerinin, birbirlerinin içinde, işçi ve işveren temsilcilerinin, birbirlerinin haklarına saygı göstermeleri, işyerlerindeki problemlerin çözümünde, yönetim ile sendika arasında sağlanan uyumun olumlu bir göstergesi olarak nitelendirilebilir (Turan’dan aktaran Aldemir, 1996, s.25).

4.5.5. Polonya’da Yönetime Katılma

Polonya’da işçilerin yönetime katılmaları, İkinci Dünya Savaşı sonunda kendiliğinden olmuştur. Almanların işgal ettikleri topraklardan çekilmesinden sonra; işçiler, fabrikaların korunması ve yeniden faaliyete geçmeleri için çaba harcamışlar ve işçi komiteleriyle bunu başarabilmişlerdir. 1955 yılında çıkarılan bir kararname ile işçi komitelerinin hukuki varlığı kabul edilmiştir. Kararnamenin ayrıntılı olmaması, uygulamada bir takım aksaklıklara sebep olmuştur. Bu yetersizliğe çözüm yolu getirmek amacıyla 20 Aralık 1958’de İşçilerin İşletmeleri Kendi Kendine Yönetimi Kanunu çıkarıldı (Ünsal’dan aktaran Aldemir, 1996, s.28).

İşçi demokrasisi kavramı altında gerçekleştirilmeye çalışılan Polonya Yönetime Katılma Uygulaması’nda bazı organlar oluşturulmuştur. Bunlar çalışma meclisi, İşçi

Komitesi ve büyük işletmelerde İşçi Komitesi Yürütme Kurulu'ndan meydana gelmektedir (Aldemir, 1996, s.28). Polonya'da işletme düzeyinde yönetime katılma işlevi bu ülkede sendikaların en önemli işlevlerindedir.

Sonuç olarak birçok batılı demokratik ülkede olduğu gibi, Polonya'da da sendikaların toplu iş sözleşmesinden sonra en fazla önem verdiği konulardan biri de yönetime katılma faaliyetidir. Ülkede yönetime katılma faaliyetinin yasal mesnedi olduğu gibi (Polonya İş Kanunu ve Sendikalar Kanunu v.d. kanunlar), sözleşmesel (toplular iş sözleşmelerinde önemli bir bölüm oluşturduğundan) temeli de bulunmaktadır (Korkusuz, 2003, s.98).

4.6. YÖNETİME KATILMANIN TÜRKİYE'DEKİ DURUMU

Türkiye'de işgörenlerin üst düzeyde yönetime katılmalarına olanak sağlayan ilk yasa, 1945 yılında çıkan 4972 sayılı İşçi Sigortaları Kurumu Yasasıdır. Adı sonradan Sosyal Sigortalar Kurumu olarak değiştirilen bu kurumun 9 kişilik yönetim kurulunda iki işçi temsilcisine yer verilmiştir (Mihçioğlu, 1983, s.117).

İkinci uygulama 1960'dan sonra 23 sayılı yasa da yer almıştır. Daha sonra bu yasa uygulanamayınca 1962'de hazırlanan ve 12.03.1964'te kabul edilen 440 sayılı yasa da anlatımını bulmuştur. Bu yasanın sekizinci maddesinde, gerekli yasal koşulları yerine getiren teşekküllerin yönetim kurullarında ve 12'nci maddesinde müesseselerin yönetim komitelerinde birer işçi üyenin bulunacağı öngörülmektedir (Dicle, 1980, s.245).

Planlı iktisadi kalkınma ilkesini kabul etmiş olan anayasa sistemimiz göz önüne alınırsa, yönetime katılma problemi, Türkiye için önem kazanmaktadır. Ülkemizde sendikalar da öteden beri, işçilerin kendilerini kabul ettirme, eşit hak, birlikte müessir olma ve şahsiyetlerini geliştirme bakımından bir imkân, istismar ve imtiyaza karşı bir tedbir olarak ekonominin demokratikleştirilmesini istemektedirler. Yönetime katılma hiçbir zaman, ekonomik gelişme şartlarından ileride düşünülmemelidir (Akçaylı'dan aktaran Aldemir, 1996, s.29-30).

440 sayılı yasanın önemli bir ögesi, işçi temsilcilerinin yönetim kurullarına katılması düşüncesi, işletmelerde demokratik yönetim, işçi hak ve çıkarlarının korunması ve bu düşüncelerin yol açtığı yeni toplumsal anlayıştan kaynaklanmış olmasıdır (Dicle, 1980, s.246).

Türk sendikacılığı geliştikçe, toplu iş sözleşmeleri ile yönetime katılma, yönetime katılmanın bir vasıtası gibi kabul edilmiştir. Toplu iş sözleşmeleri uygulamalarında genellikle disiplin, işletme komitelerinin görevleri gibi, sınırlı konularda yönetime katılma imkânını bulmuşlardır. Toplu iş sözleşmeleri ile kurulan bu kuruluşlarda üye çoğunluğu daima işveren temsilcileri lehine teşekkül etmiştir (Turan'dan aktaran Aldemir, 1996, s.30).

İşçi sendikaları, 1963 yılında çıkan 275 sayılı Toplu İş Sözleşmesi, Grev ve Lokavt Kanunundan yönetime katılmada bir araç olarak da yararlanmışlardır. Burada söz konusu olan, işçi temsilcilerinin birtakım kurul ya da komitelere katılmasıdır (Mihçioğlu, 1983, s.118).

Türkiye'de kanun ve toplu iş sözleşmesi yolu ile yönetime katılmanın sonucu, sembolik katılmadır. Maksat iş yerinde emek ve sermaye temsilcileri arasında bir işbirliği havası yaratmaktır. 440 sayılı kanunun, İktisadi Devlet Teşekküllerinin sadece sanayi, tarım, ulaştırma alanlarında çalışan teşekküllerinin yönetim kurulu ve bu teşekküllere bağlı müesseselerin yönetim komitelerinde işçilere yönetime katılma imkânı sağlaması ve Bakanlar Kurulu'nun önceleri 10.000 veya daha fazla işçi çalıştıran kaydını teamül haline getirmesi, kanun yolu ile Türkiye'de işçilerin yönetime katılma haklarını dar bir sınır içinde tutulmasına sebebiyet vermiştir (Turan'dan aktaran Aldemir, 1996, s.31).

İşçilerin grevli, toplu sözleşmeli sendikal hakları bulunduğu ve yasalarla düzenlendiği ülkemizde, işçilerin yönetime katılma uygulaması yeterli görülmemektedir. Memurların ve yasalarla memur sayılan öğretmenlerin üst düzey yönetime katılmaları yok sayılabilecek kadar azdır. Program geliştirme çalışmaları, kitap inceleme komisyonları ve şuralarda görev alma v.b. örnekler sayılabilir. Bütün yönetsel ve uygulamayla ilgili kararları, tepeden inme kanun, yönetmelik ve genelgeler... v.b. yoluyla elde eden öğretmenlerin, yönetime katılma hakkını kullanabilmesi yeterli

görülmemektedir. Çalıştığı kurum bünyesinde yönetime katılmaları da yöneticilerin kişilik ve tutumuna bağlı kalmaktadır (Aldemir, 1996, s.32–33).

4.7. DEMOKRATİK YÖNETİM VE ÖĞRETMENLERİN YÖNETİME KATILMASI

4.7.1. Demokratik Yönetim ve Yönetici

Demokratikleşme, tüm yurttaşların düşünce biçimlerinde temel bir değişmeyi gerektirir. Demokrasinin işleyiş özelliği, tüm örgütsel eylemlerde yöneticilerin kazandıkları karar yetkilerini, korumalarını ve çalışanlarla paylaşarak genişletmelerini gerektirir. Demokratik yurttaşlar, ancak demokratik okulların ürünleridir (Açıklalın'dan aktaran Aldemir, 1996, s.33).

Okullar diğer örgütler gibi çevreye açık sistemlerdir. Çevredeki gelişme ve değişmelerden etkilenir ve çeşitli etkinlikler yoluyla çevreyi etkilerler. Bu etkileşim sürecinde birçok faktör okulların yönetim ve işleyişine etki eder. Bunun için günümüz okul liderleri okulları etkili yönetmek için sosyal, politik, ekonomik, teknolojik birçok faktörü göz önünde bulundurmaları zorundadırlar. Bu faktörlerden birçoğu okul liderlerinin kontrolleri dışındadır ve sürekli değişmektedir. Okul yöneticisinin artık tek başına bu faktörlerle mücadele ederek, okulu etkili yönetmesi olanaklı değildir. Bu aynı zamanda günümüz dünyasının arzu ettiği demokratik yurttaşlar yetiştirme anlayışına da ters düşmektedir. Bunun için okul yöneticisi okulu etkileyen karmaşık faktörlerin karşılıklı etkileşimine uygun bir biçimde yetki ve sorumluluklarını paydaşlarla paylaşmaya özen göstermelidir. Bir başka ifadeyle okula ilişkin tüm önemli kararlarda ve uygulamalarda, başta öğrenci ve okul çalışanları olmak üzere tüm paydaşların hakları, değerleri, yetkileri ve katılımlarına önem veren bir yönetim anlayışı sergilemelidir. Yani demokratik bir okul yönetimi modelini uygulamalıdır. Çünkü günümüz dünyasının ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikteki bir okulda açık ve demokratik yönetim yaklaşımı, aynı zamanda başarılı ve kalıcı bir liderlik için de tek yoldur.

Demokratik okul yönetiminde herkes, politikaya ilişkin sorular sorma hakkına sahiptir. Ama politikanın uygulanması, statü görevlilerinin sorumluluğundadır. Okul

denen örgütte geniş bir katılımın sağlanması yerinde olur (Aslan'dan aktaran Aldemir, 1996, s.33).

Demokrasiyi yaşam biçimi olarak benimsemiş bir toplumda örgütlerin otokrat bir yönetimle yönetilmesi bir çelişkidir. Üstelik örgüt demokrasisi, örgütsel etkililiği sağlamanın en güvenli ve en insancıl bir yolu olarak görülmektedir. Örgüt demokrasisinin, örgütte insan ilişkilerini geliştirebileceği; işgörenlerin işten doyumunu artıracacağı; örgütün verimlilik, yararlık, sağlık ve diriklik düzeyini yükselteceği, böylece örgütü sürekli yenileşme süreci içinde tutacağı varsayılmaktadır. Etkili örgütler, örgüt demokrasisini gerçekleştirmiş, sürekli yenileşme içinde olan örgütlerdir (Başaran, 2004, s.126).

Demokrasiye, halkın gücüne, eğitimin toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmedeki önemine içtenlikle inanmış olmak, eğitimin temel değer ve ideallerini benimsemek, yönetim alanında yeterli bir eğitime, alt ve üst sistemlerle sağlıklı iletişim ve etkileşimi sürdürecektir beceri ve yeteneklere sahip olmak, eğitim yönetiminde aranacak niteliklerdir (Kaya, 1996).

Örgüt demokrasisi, üstlerin astlarıyla yönetsel erki paylaşmaları; ilgilendiren konularda işgörenlerin karara katılmaları; işgörenlerin görevlerini etkili yapabilmeleri için yetkilendirilmeleri; görelî özgürlüğe kavuşturulmalarıdır. Örgüt demokrasisi, örgütün nasıl yönetileceğini; hangi yöntemleri kullanacağını; başarıya nasıl ulaşılacağını üstlerin astlarla birlikte düşünmesidir. Örgüt demokrasisinin kurulmasında üç yol izlenir. Bunlar görevlere görelî özgürlüğün verilmesi; birim ya da bölümlerin görelî özerkleştirilmesi ve işgörenlerin yönetime katılmasıdır.

Demokrasinin temelinde bulunan insan haklarını sağlamak, eğitimin başlıca görevlerinden biridir. Demokratik bir toplumun politik ve ekonomik bakımlardan yaşayabilmesi, eğitim yoluyla bilgi ve beceri kazanmış nüfusa bağlıdır. Demokrasinin, gözden uzak kalmış kitleleri uyandırması ve duygulandırması, onlara demokratik eğitimin götürülmesi ile olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2005, s.219).

Demokratik yönetici, yönetim yetkisini izleyicilerle paylaşma eğilimi taşır. Bu nedenle amaçların, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında

ve iş emirlerinin meydana getirilmesinde daima astlarına onlardan aldığı fikir ve düşünceler doğrultusunda önderlik davranışını belirlemeye önem gösterir (Eren, 1998).

Demokratik yönetici, katılmayı en yükseğe çıkarmaya, sorumluluğu yaymaya, kişiler arası iyi ilişkileri özendirmeye çalışır. Demokratik yönetici grubun temsilcisi olarak çalışır. Kümenin buyruğunu yürütme veya bu buyruğun üyelerce yürütülmesini özendirip kolaylaştırıcı çareler arar. Demokratik lider kendi başarısını, grup yapısından geçici olarak çekildiğinde, grubun lider olmadan, kendi başına iş görmeyi sürdürme derecesi ile ölçer (Aslan'dan aktaran Aldemir, 1996, s.34).

Özet olarak, kişi ve toplumun her yönden gelişmesine katkıda bulunan okulun, yönetim hedeflerine tam olarak ulaşması ancak demokratik yaşam biçimini özümsemiş, vizyon sahibi, yeniliklere açık, kendini sürekli geliştiren okul yöneticilerinin sisteme girmesini ile olanaklı olacaktır.

4.7.2. Öğretmenlerin Yönetime Katılması

Bir eğitim örgütünde, geniş bir katılımın sağlanmasıyla sağlıklı kararlar verilebileceğine inanılmalıdır (Aydın'dan aktaran Aldemir, 1996, s.34). Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları, okullarda demokratik yönetim biçiminin gelişmesine de katkıda bulunabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin okullarını daha fazla sahiplenmelerini ve iş doyumunu elde etmelerini sağlayacak bir hava oluşmasına da sebep olabilir.

Okul örgütü hammadde ve ürünü insan olan dirik bir yapıya sahiptir. Okulda, eğitim gereksinimlerinin bireysel isteklere dönüşümü bir başlangıç kararıdır. Bu kararlar, bireylerin gereksinimleri ölçülür, biçimlendirilir ve yönlendirilir (Taymaz, 1995).

Türkiye'de eğitim örgütlerimizde en sık uygulanan katılma biçimi, kurullar (Disiplin Kurulları, Görev Yeri Belirleme Kurulu, Öğretmenler Kurulu vb.) yoluyla olmaktadır (Gülmez, 1991). Öğretmen kurulu öğretmenlerin yönetime doğrudan

katılabildikleri en etkili ve demokratik kurullarındandır. Ancak her ne kadar bu kurula katılım doğrudan da olsa demokratik katılım görecelidir.

Çağımızın modern yönetim modeli, “demokratik yönetim” dir. Demokratik yönetime aynı zamanda “katılmalı yönetim” veya “grup yönetimi” ya da “ekip yönetimi” de denmektedir. Demokratik yönetimde kararları çoğunlukla, astların görüş ve önerileriyle, çalışanların desteğiyle, katılmalı biçimde alınmakta, benimsenerek etkinlikle uygulanmaktadır (Aytürk’ten aktaran Aldemir, 1996, s.35).

Evrensel olarak kabul edilen demokratik değerlerin yaşama geçirilmesi uygun ortamlarla olanaklıdır. Bu değerlerin uygulamaya konulacağı en uygun ortamlar okullardır.

Eğitimin demokratikleştirilmesi, öğretmenlerin işten elde ettikleri doyumun ve eğitim verimliliğinin artırılması sonuçta demokratik bir toplumsal yaşam oluşturulması öğretmenlerin kararlara katılmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir (Aldemir, 1996, s.35).

BÖLÜM V

5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

5.1. YÖNETİME KATILMA İLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de yönetime katılma konusunda yapılan çalışmalar yetersiz olmakla beraber, eğitim örgütlerinde yönetime katılmayı hedefleyen çalışmalar da oldukça azdır.

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de eğitim örgütlerinde yönetime katılma konusunda araştırma ve bulgulara yer verilmiştir.

Açıkgöz (1984) “Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı” adlı Ankara ilinde bulunan 15 lisede görevli 412 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında iki kısımdan oluşan “Karara Katılma Anketi” kullanmış ve şu bulguları elde etmiştir (Acet, 2006, s.54–55):

1. Öğretmenlerin karara katılmalarına ilişkin görüşleri “çok az”, kararlara karşı ilgi ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri “biraz” seçeneğinde toplanmıştır.
2. Öğretmenlerin katılma konusuna karşı ilgi, istek ve yeterlik boyutları açısından birbirlerinden anlamlı farklılık göstermektedir.
3. Öğretmenlerin öğretim ve yönetim kararlarına ilişkin ilgi, istek ve yeterlilik boyutlarındaki görüşleri birbirinden farklılık göstermektedir.
4. Durum, istek, ilgi ve yeterlik boyutlarında en yüksek değerler “öğrenci başarısının değerlendirilmesi”, en düşük değerler ise “okulun gelir ve giderlerinin planlanması” kararlarında gözlenmektedir.
5. Öğretmenlerin kişisel değişkenler açısından kararlara katılmada ilgi, istek ve yeterlilik boyutlarına ilişkin anlamlı fark gözlenmemiştir.

Bilgin (1996) “Zonguldak Merkez İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Yönetimlerinde Alınan Kararlara Katılabilme Derecelerinin Değerlendirilmesi” adlı, 16 ilköğretim okulunda görevli 250 sınıf öğretmeni, 221 branş öğretmeni, 14

anasınıfı öğretmeni olmak üzere toplam 485 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında şu sonuçları elde etmiştir:

1. Öğretmenlerin okul yönetimlerince alınan öğretimle ilgili kararlara katılabilme derecelerinin değerlendirilmesi sonucunda;

- Yıllık çalışma programının hazırlanması uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin kararlara her iki kademedeki görev yapan öğretmenlerin bulgularının “çok az” derecede katılabildikleri ve gruplar arasındaki görüş farkının anlamsız olduğu,
- Zümre-sınıf öğretmenlerine ders planlarını birlikte hazırlama ve uygulama ile iş ve işlemlerin yapılmasına ilişkin kararlara her iki kademedeki görev yapan öğretmenlerin “kısmen” katılabildikleri ve gruplar arasındaki görüş farkının anlamsız olduğu,
- Öğretimle ilgili sorunları saptama, bu sorunları öğretmenler kuruluna götürerek alınacak kararlara; her iki kademedeki görev yapan öğretmenlerin “bazen” düzeyinde katılabildikleri ve gruplar arasındaki görüş farkının anlamsız olduğu,
- Ders kitaplarının araç ve gereçlerinin seçilmesi, temini ve kullanılmasına ilişkin kararlara; birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin “kısmen” katılabildikleri, ikinci kademe öğretmenlerinin ise bu konuya ilişkin kararlara “bazen” katıldıkları, gruplar arasındaki görüş farkının anlamlı olduğu,
- Okul ve sınıf kitaplıklarının oluşturulması ve öğrencilerin yararlanması için alınacak kararlara; birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin “kısmen” katılabildikleri, ikinci kademe öğretmenlerinde katılımın “bazen” düzeyinde gerçekleştiği ve gruplar arasındaki görüş farkının anlamlı olduğu

anlaşılmaktadır.

2. Öğretmenlerin okul yönetimince alınan eğitimle ilgili kararlara katılabilme derecelerinin değerlendirilmesi sonucunda;

- Törenler belirli gün ve haftalar, eğitici kolların yürütülmesine ilişkin kararlara; her iki kademedede görev yapan öğretmenlerin “kısmen” katılabildikleri ve gruplar arasındaki görüş farkının anlamlı olduğu,
- Rehberlik hizmetleri disiplin kurulu, onur kurulu çalışmalarının yürütülmesine ilişkin kararlara; birinci kademedede görev yapan öğretmenlerin “çok az” derecede katılabildikleri, ikinci kademe öğretmenlerinin ise bu konuya ilişkin kararlara “bazen” düzeyinde katıldıkları, gruplar arasındaki görüş farkının anlamlı olduğu,
- Eğitimle ilgili sorunları saptama ve bu sorunları öğretmenler kuruluna götürerek çözüm önerileri saptamaya ilişkin kararlara, her iki kademedede görev yapan öğretmenlerin “bazen” katılabildikleri ve gruplar arasındaki görüş farkının anlamsız olduğu,
- Koruma derneği, okul aile birliği, okul kooperatifi kurulması ve yürütülmeye ilişkin kararlara; birinci kademedede görev yapan öğretmenlerin “çok az” derecede katılabildikleri, ikinci kademe öğretmenlerinin ise bu konuya ilişkin kararlara “hiç” katılmadıkları, gruplar arasındaki görüş farkının anlamsız olduğu,
- Kültür ve sportif etkinliklerinin planlanması ile yıl boyunca bu alanda yapılacak etkinliklerin yürütülmesine ilişkin kararlara; her iki kademedede görev yapan öğretmenlerin “bazen” düzeyinde katılabildikleri ve gruplar arasındaki görüş farkının anlamlı olduğu

anlaşılmaktadır.

3. Öğretmenlerin okul yönetimlerinde alınan okul işletmesine yönelik kararlara katılabilme derecelerinin değerlendirilmesi sonucunda;

- Dersliğin ve diğer bölümlerin donanım, bakım, temizlik ve hazırlanmasına ilişkin kararlara birinci kademedede görev yapan öğretmenlerin “kısmen” katılabildikleri, ikinci kademe öğretmenlerinin ise bu konuya ilişkin kararlara “bazen” düzeyinde katıldıkları, gruplar arasındaki görüş farkının anlamlı olduğu,
- Yangından korunma ve sivil savunma tedbirlerinin alınmasına ilişkin kararlara; her iki kademedede görev yapan öğretmenlerin “bazen”

düzeyinde katılabildikleri, gruplar arasındaki görüş farkının anlamsız olduğu,

- Okul bahçe ve tesislerin kullanılmasına ilişkin kararlara, birinci kademe görev yapan öğretmenlerin “bazen” düzeyinde katılabildikleri, ikinci kademe öğretmenlerinin ise bu konuya ilişkin kararlara “çok az” derecede katıldıkları, gruplar arasındaki görüş farkının anlamlı olduğu,
- Okul bütçe ve gelirlerinin saptanması ile yapılacak harcamaların planlanmasına yönelik kararlara her iki kademe görev yapan öğretmenlerin “çok az” derecede katılabildikleri ve gruplar arasındaki görüş farkının anlamsız olduğu,
- Velilerle iyi ilişkiler kurma çevre olanaklarından okulun yararlanmasına ilişkin alınacak kararlara; birinci kademe görev yapan öğretmenlerin “kısmen” katılabildikleri, ikinci kademe öğretmenlerinin ise bu konuya ilişkin kararlara “bazen” düzeyinde katıldıkları gruplar arasındaki görüş farkının anlamlı olduğu,

anlaşılmaktadır.

4. Öğretmenlerin okul yönetimlerince alınacak kararlara katılma ve kararlarda etkili olmaya yönelik düşüncelerin değerlendirilmesi sonucunda;
 - Yönetimce alınacak kararlara katılmanın yararına inanıyor musunuz? Sorusuna; her iki kademe görev yapan öğretmenlerin “büyük ölçüde” yönetimce alınacak kararlara katılmanın yararına inandıklarını, gruplar arası görüş farkının anlamsız olduğu,
 - Okul yönetimimizin almış olduğu kararlar çoğunluğun katılımıyla mı alınmıştır? Sorusuna; her iki kademe görev yapan öğretmenlerin “bazen” düzeyinde alınan kararların çoğunluğunun katılımıyla alındığını ve gruplar arası görüş farkının anlamsız olduğu,
 - Bugünkü ilköğretim mevzuatı yönetime katılmayı sağlayıcı nitelikte midir? Sorusuna; birinci kademe görev yapan öğretmenler “bazen” düzeyinde mevzuatın yönetime katılmayı sağlayıcı nitelikte olduğunu belirtirken, ikinci kademe öğretmenleri ise “çok az” düzeyde

ilköğretim mevzuatının yönetime katılmayı sağladığını belirtmişlerdir. Gruplar arasındaki görüş farkı anlamlı bulunmuştur.

- Okul yönetiminizin aldığı kararların doğru ve yerinde olduğuna katılıyor musunuz? Sorusuna; her iki kademedeki görev yapan öğretmenlerin “bazen” düzeyinde okul yönetimlerinde alınan kararların doğru ve yerinde alınmış kararlar olduğunu ve gruplar arasındaki görüş farkının anlamsız olduğu,
- Okul yönetiminizce alınan kararları kendi aranızda olumsuz yönde eleştirdiğiniz oluyor mu? Sorusuna; her iki kademedeki görev yapan öğretmenlerin “kısmen” alınan kararları kendi aralarında olumsuz yönde eleştirdikleri ve gruplar arasındaki görüş farkının anlamsız olduğu anlaşılmaktadır.

Aldemir (1996) “Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri” adlı, Ankara ilinin Altındağ İlçesinde bulunan 34 ilköğretim okulunda görevli 1039 sınıf öğretmeni ve 652 ders öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmasında şu bulguları elde etmiştir:

1. Öğretmenlerin, okul yönetimine ne derece katıldıklarına ilişkin algıları “kısmen” seçeneğinin üzerinde yer almaktadır.
2. Öğretmenlerin, okul yönetimine ne derece katılmak istediklerine ilişkin görüşleri “kesinlikle olmalıdır” seçeneği üzerinde yer almaktadır.
3. Öğretmenlerin yönetime katılma hakkında uygulamadaki durum ve beklenen duruma ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
4. Sınıf ve ders öğretmenlerinin yönetime katılma dereceleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.
5. Öğretmenlerin kıdemleri ile yönetime katılma dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
6. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yönetime katılma dereceleri arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Yılmaz’ın (1997), Manisa ili, Akhisar ve Soma ilçelerinde ortaöğretim kurumları (Lise, Kız Meslek Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi) ile ilköğretim kurumlarının

yöneticileri ve öğretmenleri evren alınarak yapılan “Okul Yönetimine Katılmada Öğretmenler Kurulunun Etkililiği” adlı araştırmasına 41 yönetici ve 162 öğretmen katılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında yönetici ve öğretmenlerin beklentileri yönetime katılma biçimindedir. Öğretmenlerin beklentileri yöneticilerin beklentilerinden, yönetime katılma açısından daha yüksektir.
2. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında yönetici ve öğretmenlerin beklentilerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri, yönetime katılmada öğretmenler kurulunun etkili olmadığı biçimindedir. Ancak yöneticiler az da olsa öğretmenler kurulunu yönetime katılma açısından etkili görmektedirler. Fakat öğretmenler, öğretmenler kurulunu yönetime katılma açısından etkisiz görmektedirler.
3. Okullarda çalışan yönetici ve öğretmenler, okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulundan şu konularda etkili olmasını beklemektedirler;
 - Eğitsel etkinliklerin gelişmesine engel olduğuna inanılan konularda mevzuatın ayıklanabilmesi, değiştirilebilmesi için bakanlığa öneri getirilebilmesinde.
 - Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi ve sorunların çözümlenmesinde.
 - Öğretmenler kurulunda ve okuldaki işleyişin demokratik kurallara uygun çalışmasında.
 - Öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasının sağlanmasında.
 - Okulun işleyişinde yönetim-öğretmen ilişkilerinin özgürce tartışıldığı bir ortamın hazırlanmasında.
4. Yönetici ve öğretmenler, okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun şu noktalarda etkili olmasını istememektedirler:
 - Kanaat notlarının incelenmesi ve onaylanmasında.
 - Öğretmenlerin uygulayacağı öğretim yöntemleri hakkında karar vermesinde.

- Öğretmenliğe yeni giren aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılıp kaldırılmamasının kararı verilmesinde.
 - Öğretmenlerin okulla ilgili, okul dışı etkinliklere yönlendirilmesinde.
5. Yönetici ve öğretmenler okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun şu noktalarda etkili olduğunu düşünmektedirler:
- Öğretmenler kurulundaki tartışmaların ve konuşmaların tutanaklara geçirilmesinde.
 - Toplantıda ele alınan konuların öneriye dönüştürülüp, oylanarak karara bağlanmasında.
 - Öğretmen-veli ilişkisinin düzenlenmesi ile ilgili yöntemlerin görüşülüp belirlenmesinde.
6. Yönetici ve öğretmenler okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun şu noktalarda etkisiz olduğunu düşünmektedirler:
- Öğretmenlere ceza veya ödül verme konusunda bir komisyon oluşturulmasında.
 - Öğrenci kayıtlarında uygulanacak ilkelerin ve tutumun belirlenmesinde.
 - Eğitsel etkinliklerin gelişmesine engel olduğuna inanılan konularda mevzuatın ayıklanabilmesi, değiştirilebilmesi için bakanlığa öneri getirilmesinde.
 - Yönetici ve öğretmenlerin çalışma koşullarını göz önüne alarak çalışma sürelerinin saptanmasında.
7. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında kadın yönetici ve öğretmenlerin, erkek yönetici ve öğretmenlere göre beklentileri daha yüksektir.
8. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında yönetime katılma boyutlarında, yönetici ve öğretmenlerin en yüksek beklentileri yönetim boyutunda olmaktadır.

9. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında bireysel değişkenlerden yaş ve kıdem değişkeni yönetici ve öğretmenlerin beklentileri ile beklentilerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinde etkili olmamaktadır.
10. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında yönetici ve öğretmenlerin beklentileri ile beklentilerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır.
11. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında cinsiyet değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin beklentilerinde ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark vardır.
12. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında okul türü değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin beklentilerinde beklentilerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark vardır.
13. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında, yönetim boyutları açısından yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine göre yönetim ve çalışma koşulları boyutundaki beklentileri arasında anlamlı farklılık olurken, eğitim ve öğretim boyutunda anlamlı fark olmamaktadır.
14. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında, yönetim boyutları açısından yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine göre eğitim ve öğretim beklentilerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmakta, diğer yönetim ve çalışma koşulları boyutundaki beklentilerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark bulunmamaktadır.
15. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında, yönetime katılma boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin yönetim ve eğitim-öğretim boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.
16. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında okul türü değişkenine göre yönetime katılma boyutlarının tümünde yönetici ve öğretmenlerin hem beklentilerinde, hem de beklentilerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark bulunmaktadır.

Demir (2001) Sakarya ili merkez ilçesinde 116 ilköğretim okulunda 1614 öğretmen ve yöneticiyi evren olarak almış ve araştırmasını 160 öğretmen ve 25 yönetici örneklemini ile yapmıştır. Demir, “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı bu araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okullarında alınan eğitim, öğretim ve yönetim boyutundaki kararlara “her zaman” katılmadıkları yönünde görüş belirtmektedirler.
2. Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğu okullarında eğitim, öğretim ve yönetim boyutundaki kararlara öğretmenlerin “her zaman” katıldıkları yönünde görüş belirtmektedirler.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyete göre değerlendirildiğinde birkaç öğretimsel kararın dışında bayan öğretmenlerin öğretim, eğitim ve yönetim boyutundaki kararlara “her zaman” katılma derecelerinin erkek öğretmenlere oranla biraz daha fazla olduğu görülmektedir.
4. Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki kıdeme göre incelendiğinde öğretim, eğitim ve yönetim boyutundaki kararlara katılma derecelerinin birbirine yakın değerler ifade ettiği görülmektedir.
5. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, okullarda alınan kararlara öğretmenlerin katılmaları konusunda aynı görüşleri paylaşmamaktadırlar.
6. Öğretmenlerin, “yıllık çalışma programının ve öğretim planının hazırlanmasında etkin görev almaları”, “dersliklerin belirlenmesi kararına katılmaları”, “okul aile birliği, okul koruma derneği, okul kooperatifi kurulması ve yürütülmesiyle ilgili kararlarda görüşlerinin alınması”, “okul bütçe gelirlerinin saptanması ile yapılacak harcamaların planlanmasında görüşlerinin alınması”, “okul ve kantin komisyonlarını belirlemede görüşlerinin alınması” konularına hiçbir zaman katılmadıklarını belirtme dereceleri diğer karar konularına oranla daha fazladır.
7. Öğretmenlerin, “yıl içerisindeki ve sonundaki sınavlarda başarısız olan öğrencilerin öğrenim durumlarının incelenmesi ve geliştirilmesi”, “kurulacak eğitici kol ve komisyonlarla bu kollarda görev dağılımı”, “okul etkinlikleriyle ilgili gelişmeler, yenilikler, gelen genelgeler, yönetmelik ve değişikliklerin

zamanında ve usulüne uygun bir şekilde öğretmenlere duyurulması” konularında diğer konulara göre her zaman katıldıklarını belirtme dereceleri daha fazladır.

5.2. ÖRGÜT İKLİMİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Ali Aksu (1994) tarafından Malatya il merkezindeki 22 orta dereceli okulda görev yapan 1058 öğretmenden 338’i üzerinde yaptığı, “Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.
2. Okul müdürlerinin etkililiği, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Okul müdürlerinin etkililiği, öğretmenlerin mesleki kıdemine, buldukları okuldaki kıdemlerine, branşlarına ve bitirdikleri okulun süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3. Örgütsel iklim cinsiyete göre samimiyet boyutunda; mesleki kıdeme göre çözülme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında; görev yaptıkları okuldaki kıdemlerine göre moral, samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarında; bitirdikleri okulun süresine göre çözülme, moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir.

Değişkenler, diğer boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir.

4. Okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

Öte yandan okul müdürlerinin etkililik puanları ile çözülme, engellenme ve uzak durma boyutları arasında ters yönlü negatif ilişkiler bulunmaktadır.

5. Okullar: açık, bağımsız, kontrollü, samimi ve kapalı olmak üzere 5 iklim tipi özelliği göstermektedir.
6. Okul müdürlerinin etkililik puanları ile okulların iklim tipi arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin etkililik puanları arttıkça, okul iklimi açık iklime yönelmekte, okul müdürlerinin etkililik puanları azaldıkça da okul iklimi kapalı iklim özelliğine yönelmektedir.

Abidin Dağlı'nın (1996), "İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi" adlı araştırması, Adana ve Gaziantep il merkezlerindeki 65 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 65 okul müdürü, 206 müdür yardımcısı ve 980 öğretmen (591'i 1. kademe ve 389'u 2. kademe) üzerinde yapılmıştır. Bu araştırma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Müdürlerin, yönetmeliğin gerektirdiği ilkeler ve kurallar doğrultusunda ve yüz yüze ilişkilerden daha çok, son derece formal bir davranış gösterdikleri, kendileri ile yönetilenler arasında belli bir psikolojik uzaklık bıraktıkları ve bununla birlikte çok emir verdikleri ve bir işçi başı rolü oynadıkları, tek yönlü iletişimi ifade ettikleri, öğretmenlerden gelecek tepki ve geri bildirim (feedback) dayalı olmayan bir denetim biçimini uygulama gibi olumsuz davranışlarda buldukları saptanmıştır.
2. Eğitim düzeyine göre, üniversite çıkışlı öğretmenlerin dışında olan ilköğretmen okulu mezunu, eğitim yüksekokulu mezunu, iki ve üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu ve diğer (eğitim ön lisans, açık öğretim fakültesi ön lisans) okul mezunu öğretmenlerde ve cinsiyete göre ise erkek öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine gereksiz meşgul edici görevler verilerek engellenildikleri ya da işlerin güçleştirildiği kanısının oluştuğu gözlenilmiştir. Bu durumda, okul yöneticileri tarafından olumsuz, yani otoriter yapılı bir örgütün (görevlerin kesin tanımı üzerinde durma, formal otoritenin taviz vermeksizin kullanılması) oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Oysa okul yöneticileri, demokratik yapılı veya samimi ortamlı bir örgüt (gruba bağlılık, grup çalışması, işbirlikçi davranış, rahat ve informal bir yapı) oluşturmaya çalışmalıdırlar.
3. I. ve II. Kademe görevli öğretmenlerin, öğretmen grubu davranışlarına ve yönetici davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark

saptanmamıştır. Yani her iki grubun öğretmen grubu davranışlarına ve yönetici davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri birbirine yakındır ve bir görüş birliği söz konusudur.

4. Yönetici ve öğretmen algılarına göre; uyum içerisinde çalışan, yani açık örgütsel iklime sahip ilköğretim okullarının oranı oldukça düşüktür.

Kötü bir iklim tipi olan, ancak bunu kötüden çok, şansızlık ya da başka nedenlerle yardıma muhtaç iklim tipi gibi gösterilebilecek “kapalı” iklim tipi, yönetici algılarına göre ilköğretim okullarının % 6,16’sı, öğretmen algılarına göre ise % 10,76’dır.

Hasan Can Oktaylar (1997) tarafından yapılan “Ağrı İlinde Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun Örgütsel İklimini Algılama Düzeyleri” adlı araştırmasında, ilköğretim okullarında çalışan 147 I. kademe öğretmeni ile çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

1. Öğretmenlerin yönetim kararlarına katılma düzeyi ortalama % 57,2 ile yetersiz bulunmuştur. Bu ise ilköğretim gibi toplumun en önemli ve temel kabul edilen öğretim kademesinde görev alan öğretmenlerin kararlara yeterince katılmadığını göstermektedir. Bu durumun örgütsel iklimi olumsuz etkilediği söylenebilir.
2. Öğretmenlerin planlamaya katılım düzeyi % 63,5 ile yüksek seviyede çıkmıştır. Araştırmada en yüksek oranda olumlu cevap alınan bu alt problemdir. Okullarda öğretmenlerin yönetim kararlarına katılmadaki etkisizliğine göre, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasına etkin bir şekilde katıldıkları görülmekte bu da örgütsel iklim bakımından olumlu görülmektedir.
3. Okullardaki yönetim yetkilerinin dağılımı ve çalışma ortamının verimli eğitim hizmetlerine elverişlilik oranı ortalama % 68,2 ile büyük ölçüde olumsuz çıkmıştır. Bu durum da alt problemler içinde yeterlilik oranı en düşük olanıdır. Alt problemde özellikle eğitim teknolojisinin gerektirdiği araç ve gereçlerin ve sınıf kitaplıklarının ihtiyacı karşılamadaki yetersizliğine verilen cevapların yüksek olması dikkati çekmektedir. Bundan dolayı çalışma

ortamı verimli eğitim hizmete vermeye uygun görülmemiş bu durumun da örgütsel iklimi olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

4. Okullarda öğretmenler ile yöneticilerin kişisel ve mesleki ilişkileri % 55,5 ortalama ile olumlu bulunmuştur. Bu durum okul müdürlerinin okulun yönetim işleri ve kararları dışında kalan planlama çalışmaları ile kişisel ve mesleki ilişkiler konularında öğretmenlerle uyumlu bir çalışma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum da örgütsel iklimin olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.
5. Okullarda insan ve madde kaynaklarının iyi kullanılma oranı % 53,1 ile yeterli bulunmuştur. Bu da örgütsel iklimi olumlu yönde etkilemiştir.
6. Okullarda öğretmenlerin güdülenme ve moral düzeylerinin yeterlilik düzeyi % 50,5 ile olumlu bulunmuştur. Bireyleri görevini yapmaya teşvik eden ve sağlayan şartların oluşturduğu güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması görevin iyi yapılmasını sağladığı gibi morali de yüksek tutar, verimliliği sağlar. Bu konudaki alt probleme verilen cevaplar % 50'nin biraz üzerinde olumlu çıkmıştır. Bu durumunda örgütsel iklimi olumlu etkilediği söylenebilir.
7. Okul-çevre ilişkileri % 63,1 ortalama ile olumlu çıkmıştır. Bu durum sosyal bir kurum olan okulların ve burada görev yapanların çevre ile sağlıklı ilişkiler kurduğunu göstermektedir. Bu durumda örgütsel iklimi olumlu yönde etkilediği görülmektedir.
8. Öğretmenlere mesleki başarıları yönünde gereken önderlik ve yardımların yapılması oranının % 51,5 ile olumsuz yönde olduğu görülmüştür. Bu da okul müdürlerinin önderlik özelliklerine yeterince sahip olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki başarıları yönünde yetişmelerini sağlamak günümüz eğitim anlayışı açısından zorunluluktur. Bu durumun da örgütsel iklimi olumsuz etkilediği görülmektedir.
9. Öğretmenlerin bireysel ihtiyacının karşılanması ile okulun amaçlarının gerçekleşme arasındaki denge oranı % 52,7 ortalama ile yeterli bulunmuştur. Bu denge öğretmenlerin güdülenmesini sağlayarak moral düzeyini yükselten bir durum meydana getirmiştir. Bu durumda örgütsel iklimin olumlu etkilendiği görülmektedir.

Buna göre Oktaylar araştırmasında Ağrı ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun örgütsel iklimini algılama düzeyleri nedir? temel problem cümlesi ortalama % 51,3 oranı ile olumlu çıkmış ve örgütsel iklimin “orta derece” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ömür Acet (2006), “İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, Ordu merkez ve ilçelerinde bulunan 215 ilköğretim okulunda görev alan 4018 öğretmen ile araştırma evrenini oluşturmuştur. Bu okullardan 15 tanesinde çalışan 318 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri genellikle olumludur.
2. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri; toplam hizmet sürelerine, yaşlarına, öğretmenliğe esas öğrenim durumlarına ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
3. Çalıştıkları okulda 1–5 yıl çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, demokratiklik ve karara katılma boyutunda 6–10 yıl grubunda bulunan öğretmenlere göre daha olumludur. Başka bir anlatımla çalıştıkları okuldaki hizmeti 1–5 yıl olan öğretmenler çalıştıkları okulun iklimini, çalıştıkları okuldaki hizmeti 6–10 yıl olan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.
4. Çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre $P < 0,05$ düzeyinde iletişim ve insan ilişkileri boyutunda (3 alt boyut) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farka göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu bulmaktadırlar.
5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri olumludur.
6. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri toplam hizmet sürelerine, yaşlarına, cinsiyetlerine ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
7. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri çalışmakta oldukları okuldaki hizmetleri açısından farklılık göstermektedir.

Bu farklılık 1–5 yıl hizmeti olan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri; 6–10 yıl hizmeti olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin karar verme becerilerini; problemi algılama ve tanımlama, probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme, kararı uygulama ve denetim alt boyutlarında daha olumlu bulmaktadırlar.

8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenliğe esas mezun oldukları okula göre değerlendirilmesinde; okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında farklılık görülmektedir. Bu fark lisansüstü eğitim mezunu grup ile eğitim fakültesi, eğitim yüksek okulu ve diğer gruplarda yer alan öğretmenler arasındadır. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre diğer gruplarda yer alan öğretmenler okul müdürlerinin karar verme becerilerini daha olumlu değerlendirmektedirler. Bir başka anlatımla öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin beklentileri artmaktadır.
9. Öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşleri ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında $P<0,01$ düzeyinde olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır. Bu durum tüm alt boyutlar için geçerlidir.

5.3. YÖNETİME KATILMA İLE İLGİLİ BAŞKA ÜLKELERDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Wong (1983) öğretmenlerin yönetsel, öğretimsel kararlara katılımları ile kararlara katılmama konusundaki tepkilerini endişe, gerilim boyutlarında araştırmıştır. Bu araştırma bulgularına göre;

- Öğretmenler, yönetsel kararlara yeterince katılmaktan yoksun bırakıldıklarından daha fazla katılım istemektedirler.
- Öğretmenler, öğretimsel kararlara katılmakla birlikte daha fazla katılım istemektedirler.

- Katılmamaya ilgili gerilim öğretmenlerin kararlardan yoksun bırakılmalarıyla önemli derecede ilgilidir.
- Kararlara katılmamaya ilgili katılım önemli bir gerilim nedeni değildir (Bilgin, 1996, s.31–32).

Howes ve McCarthy Newyork metropol sahası dışındaki okullarda yönetime katılmanın etkilerini ortaya koymak amacıyla etkinlikleri bir yıl süreyle izlemiş; yönetime katılmanın karar vermede geniş katılım sağladığı ve kabul gördüğünü, yönetici ilişkilerini geliştirdiğini, karar vermede anlaşmazlıkları azalttığı ve eğitim işgörenlerinin yeniliğe açık olmalarını sağladığını belirlemiştir (Sarpkaya, 1996, s.41–42).

Isome'un (1983) araştırmasının amacı; liselerin örgütsel havaları arasındaki ilişkinin çözümlenmesi; müdürlerin liderlik davranışları ve öğretmenlerin kararlara ilgilerinin saptanmasıydı. Bu çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Okulun yönetsel ve örgütsel yapısını belirlemede ve öğrenci gelişmesini ailelere bildirme yöntemlerini geliştirmede öğretmen ilgisi ve katılmalı liderlik davranışı, "Girdi Fırsatı"ndaki varyansa önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Bilgin, 1996, s.33).

Weiss, okullarda karar vermenin paylaşılmasına öğretmenlerin katılımı üzerinde örgütsel yapının etkilerini incelediği çalışmada; katılmada karar verme yapısının öğretmen yaratıcılığını her zaman arttırmadığını, öğretmen moralini yükseltmesine rağmen karar vermede örgüt yöneticisinin belirlediği sınırlar içerisinde kaldıkları, karar vermenin bilgi paylaşımında ve yönetici-öğretmen etkileşiminde etkili olduğunu belirlemişlerdir (Sarpkaya, 1996, s.42).

1993 yılında Amerika'da yapılan bir çalışmada "öğretmenlerin katılımlı karar vermeye yaklaşımları" araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin katılımlı karar vermeye, okulun yönetim yapısındaki tercihlerine ve katılımlı karar vermeye eğitim reformu ilişkisine yaklaşımlarını incelemektir. Long Beach Birleşik okul bölgesinde 15 okuldan 222 öğretmenin katılımıyla araştırma yapılmış ve sonuçlar, öğretmenlerin, eğer bütçe ve müfredat geliştirilmesi üzerinde söz sahibi olacaklarsa, katılmalı karar vermeye katılmak istediklerini göstermektedir. Ancak, işe alma, değerlendirme, işten çıkarma gibi personelle ilgili sorunlardan sorumlu olmak

istememektedirler. Öğretmenler, ailelerin okulda kararlara katılımını olumlu görürken, personel sorunlarını ve yönetime katılmalarını istememektedirler. Bulgular, öğretmenlerin katılımlı karar vermede rol almak istediklerini, ancak okulun idari yapısında değişiklikler olması gerektiğini göstermektedir. Katılımlı karar vermenin işlevsel ve uygulanabilir bir yöntem olması için, tasarlanan yönetim örgütünün tüm parçalarıyla tanımı, amacı, olası sonuçları, içeriği açıkça anlaşılması gerekmektedir. Bu konular çözümlenene kadar, ne bu reform ne de diğer reformlar eğitim kalitesini ve öğrencilerin akademik başarısını etkilemeyeceklerdir (Aldemir, 1996, s.38–39).

Pitkoff, “Okulda Karar Verme” konusunda yaptığı literatür araştırmasında öğretmenlerin katılımıyla ilgili şu bulguları elde etmiştir: Öğretmenler karar vermeye katılmada homojen değildir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılımın sınırlı olduğunu ifade ederken, bir kısmı katılımdan doyum sağladığını belirtmektedir. Öğretmenler, karar vermeye katılmada en çok kendilerine gerekli iş ve zaman süresinde durmakta ve ortaklaşa karar vermede müdürün önderliğini önemli görmektedirler (Sarpkaya, 1996, s.41).

Richardson (1983) araştırmasında ortaokul bölüm başkanlarının kararlara katılmaları ile iş doyumları arasında ilişki olup olmadığı, varsa derecesini saptamaya çalışmıştır. Buna göre:

1. Denetim ve yönetim kararlarına katılmayla iş doyumunu arasında olumlu ancak düşük bir korelasyon bulunmuştur.
2. Kararlara katılmayla bölüm başkanlığındaki kıdem, bölüm başkanlarının boş zamanları, bölüm başkanlığı görevlerine verilen ek destek ve okulun öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
3. Eğitim sistemindeki kıdem, okuldaki kıdem, cinsiyet ve bölüm ile bölüm başkanlarının yönetim kararlarına katılma arasında bir ilişki bulunamamıştır (Bilgin, 1996, s.32–33).

Magrev’in araştırmasında karara katılmanın; öğretmenin morali ve sorumlulukları arasındaki ilişkiyi ve karar verme sürecinde okulun politik kültürüne etkisini irdelenmiş ve şu bulgulara ulaşmıştır: öğretmenlerin kararlara katılma konusundaki

algıları düşük, beklentileri yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin katılımının güncel ve istenilen düzeyleri öğretim boyutunda yönetsel boyuttan daha yüksek çıkmıştır (Sarpkaya, 1996, s.41).

Flannery ise, “Wisconsin’de Öğretmenlerin Karara Katılmaları ve İş Doyumları” üzerinde yapmış olduğu araştırmada şu sonuçları elde etmiştir:

1. Öğretmenlerin iş doyumları karar koşullarına olumlu ve anlamlı olarak bağlıdır.
2. Öğretmenlerin ilgileri ve uzmanlıkları arasında yüksek düzeyde ilişki vardır.
3. Algılanan öğretmen ilgisi ile karar koşulları ve ilgi ile iş doyumunu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır.
4. Algılanan öğretmen etkisi, iş doyumunu ve karar koşulları arasında anlamlı ilişkiler vardır (Açıkgöz, 1984, s.43).

Karara katılımın, öğretmen morali ve örgütsel havayla ilişkisini inceleyen McGrevin (1984), sonuçta kararlara katılmanın moralle ve örgütsel havayla çok ilişkili olduğu bulgusunu elde etmiştir (Bilgin, 1996, s.34–35).

5.4. ÖRGÜT İKLİMİ İLE İLGİLİ BAŞKA ÜLKELERDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Örgütsel iklimin ölçülmesinde öncü niteliği taşıyan ve en iyi bilinen araştırma Halpin ve Croft’un Amerika’da altı değişik bölgeden seçtiği 71 ilkokulda kendilerinin geliştirdikleri, Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (OCDQ) uygulayarak okulların bir profilini çizmek isteğidir. Halpin (1966) birkaç okulu ziyaret eden birinin, bu okullar hakkında hissettiklerinin birbirinden oldukça farklı olduğunu, okullardaki öğretmen ve müdürlerin birlikte çalışmaktan duydukları mutsuzluk veya hüznün öğrenciye yansyacağını belirtmektedir (Dağlı, 1996, s.17).

OCDQ ile toplanan 1151 denekten elde edilen verilerle faktör analizi yöntemiyle 64 sorudan 8 boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutların dördü grup olarak çalışanların özelliklerine, diğer dördü ise lider olarak yöneticinin davranış özelliklerine aittir. OCDQ’deki alt boyutlar şunlardır:

Grup Davranışları

1. Çözülme
2. Engellenme
3. Moral
4. Samimiyet

Yönetici Davranışları

1. Uzak durma
2. Yakından kontrol
3. İşe dönüklük
4. Anlayış göstermek (Aksu, 1994, s.32–33; Dağlı, 1996, s.17).

71 ilkokul, örgütsel iklim tiplerine ayrılarak altı örgütsel iklim tipi saptanmıştır. Bu örgütsel iklim tiplerinin bir doğru üzerinde açıktan kapalıya doğru sıralanmış gibi düşünülmemesi gerekir. Faktör analizi sonucu ortaya çıkartılmış olan bu iklim tipleri şunlardır:

1. Açık iklim
2. Bağımsız iklim
3. Kontrollü iklim
4. Samimi iklim
5. Babaca iklim
6. Kapalı iklim (Aksu, 1994, s.33; Dağlı, 1996, s.17–18).

Açık ve kapalı iklim türleri arasında farklılık vardır. Kapalı iklim kuşkusuz kötü bir iklim tipidir ama bu iklim tipi kötüden çok şanssızlık ya da başka nedenlerle yardıma muhtaç iklim tipi olarak görülebilir (Halpin'den aktaran Aksu, 1994, s.32–33).

Bassou (1987), Hindistan'daki devlet okullarında yaptığı bir çalışmada, okul iklimine ilişkin olarak öğretmenlerle yönetici algıları ve okulun büyüklüğü ile iklim arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını araştırmıştır. 76 okul müdürü ve 325 öğretmene uygulanan örgütsel iklim betimleme anketinden elde edilen verilere göre, okul iklimi konusunda öğretmenlerle müdürlerin algılamaları arasında anlamlı farklılıklar

bulunmaktadır. Müdürlerin açık iklim olarak algıladıkları bazı okulları, öğretmenler kapalı iklim olarak algılamışlardır. Bazı okullar ise hem müdürler hem de öğretmenler açık ya da kapalı iklime sahip olarak benzer biçimde değerlendirmişlerdir. Okulun büyüklüğü ile iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Topçu, 1998, s.38).

Neumann, Reichel ve Saad (1988) tarafından “Örgütsel İklim ve İş Doyumu-İsrail’deki Beduin İlkokullarında Örnek Bir Olay-” adlı bir araştırma, İsrail’deki 185 ilkokul öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan örgütsel iklim anketi 54 soruyu kapsayıp, iki faktörde yoğunlaşmıştır. Bu faktörler, müdür-öğretmen arasındaki ilişkiler ve okulun iklimi hakkındaki negatif görünümlerden oluşmuştur. İş doyumu anketi ise, 23 sorudan oluşup ve başlıca iki faktörle sonuçlanmıştır. Diğer insanlarla birbirini etkileme ve işlem sorunu. Sonuç olarak, iklim faktörünün, iş doyumu modeli üzerinde kuvvetli ve çok anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Dağlı, 1996, s.23).

Cooley (1990) tarafından yapılan bir çalışmada, okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki araştırılmış; müdürlerin demografik değişkenlerinin öğrenci başarısıyla ilişkisi incelenmiştir. Örgütsel iklim betimleme anketinin uygulandığı bu çalışmada 64 likert tipi soru, sekiz boyuta indirgenmiştir. Bunlar Halpin ve Croft’un belirlediği örgütsel iklim boyutlarıdır. Cooley bu boyutlara bağlı olarak altı iklim tipini açık iklimden kapalıya doru sınıflandırmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrenci başarısı ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkiler olmadığını göstermiştir. Yine bu çalışmada elde edilen sonuçlar, müdürler arasındaki demografik değişkenler ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymamıştır (Topçu, 1998, s.40).

Carter (1991) tarafından ise “Müdürlerin Eğitimsel Liderlik Stili İle Okulların Örgütsel İklimi” arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Chicago Devlet Okullarında siyah (zenci), İspanyol ve beyaz etnik toplumlardan yöneticiler, öğretmenler ve uzman personelin, okulun örgütsel iklimi ile müdürün liderlik stiline ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme 45 okuldan; 45 müdür, 197 öğretmen ve 183 uzman personel alınmıştır. Okullardaki müdürlerin, öğretmenlerin ve uzmanların etnik özelliklerinin okul

iklimini ve müdürlerin liderlik stilini etkileme eğiliminde olduğu saptanmıştır (Dağlı, 1996, s.25).

Gardiner (1991), yapmış olduğu çalışmada, bir lisenin örgüt iklimini araştırmış ve bu okulda iki iklim tipi olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar, yöneticiler tarafından algılanan iklim ve personel tarafından algılanan iklimdir. Bu araştırmada mesleki atmosfer ve sahiplik, yöneticilerin algılarını ortaya koyarken; yönetime duyulan şüphe ve korku, öğretimde eksikliğin vurgulanması, yetersiz iletişim, fazla ders saati ve zaman yetersizliği personelin iklim algılamasını ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonucu, genellikle çalışanların işlerinden hoşnut olduklarını, okulda hoşgörülü, yardımcı, ilgi gösterici bir iklimin olduğunu ve birlikte çalışma isteği bulunduğunu göstermektedir (Topçu, 1998, s.38–39)

Warych (1992) ise, “Küçük Kırsal Okul Bölgelerinde Öğrenci Başarısı İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, öğrenci başarısına okul ikliminin ilişkisini açıklamak için, küçük kırsal bölgelerdeki okul ikliminin kalitesini analiz etmektir. Araştırma sonucunda, okul iklimi ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişkinin olduğu, öğretmenin moralinin ve öğretmenin öğrenciye saygısının akademik başarıyla bağlantılı olduğu saptanmıştır (Dağlı, 1996, s.24).

Jones (1991), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin morali ve okul iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Mississippi’deki 15 ilkokul ve 15 lisede yürütülen araştırmada, moral düzeyini ölçmek için Purdue Teacher Opinionaire (PTO), okul iklimini ölçmek için de School Climate Survey (SCS) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, moral düzeyi ile okul iklimine ilişkin algılama arasında anlamlı ve olumlu korelasyon olduğunu göstermiştir (Topçu, 1998, s.49).

“Büyük Kenar İlkokul Bölgelerinde, Okul İkliminde Karar Katılma Sürecinin Etkilerinin Karşılaştırması ve Analizi” konusunda bir araştırma da Searing (1993) tarafından yapılmıştır. Okul değerlendirme surveyinde 11 faktör seçilmiş ve araştırmanın evrenine hem müdür, hem öğretmen hem de idarenin eğitimci olmayan tüm personeli katılmıştır. 11 faktör öğretmen algılarına göre bazen anlamlı bazen de anlamsız çıkmıştır (Dağlı, 1996, s.24).

BÖLÜM VI

6. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmaktadır.

6.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt ikliminin arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, ilişkisel tarama modelinde olan bu araştırmada tesadüfî örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yurtiçinde ve yurt dışında, ilgili literatürün taranması ile anket ve ölçek uygulanması sonucunda elde edilen verilere dayanılarak oluşturulmuştur.

6.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini İstanbul, Güngören ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim (lise) kurumlarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. 2006–2007 öğretim yılında Güngören'de 8 resmi lise vardır. Bu okullarda 314 branş öğretmeni ile birlikte 29 yönetici de görev yapmaktadır. Araştırma evrenini oluşturan okullar ve bu okullarda araştırmaya katılan öğretmen sayıları aşağıdaki Tablo 6.1.'de verilmiştir.

Tablo 6.1.
Araştırma Evreninin Okul Bazında Dağılım Değerleri

Sıra No	Okul Adı	Yönetici		Öğretmen		Toplam
		S	S	S	%	
1	Osman Ülkümen Lisesi	4	41	13		45
2	İzzet Ünver Lisesi	5	80	25		85
3	Güngören Ticaret Meslek Lisesi	4	52	17		56

Sıra No	Okul Adı	Yönetici	Öğretmen		Toplam
		S	S	%	
4	Gençosman İ.M.K.B. Ticaret Meslek Lisesi	2	17	5	19
5	Tozkoparan Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	6	43	14	49
6	Tuncay Azaphan And. İletişim Mes. ve And. Tic. Mes. Lisesi	3	30	10	33
7	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	3	36	11	39
8	Ergün Öner- Mehmet Öner Anadolu Lisesi	2	15	5	17
Toplam		29	314	100	343

Araştırmanın örneklemini, Güngören ilçesinde bulunan 5 ortaöğretim kurumunda (lisede) görev yapan 182 öğretmen oluşturmaktadır. Dönüşümü sağlanan ölçeklerden hatalı doldurulan ölçekler (13 adet) ile görevli buldukları okulda izinli, raporlu ve araştırmaya katılmak istemeyen 27 öğretmen araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırma örneklemini oluşturan okullar ve bu okullarda araştırmaya katılan öğretmen sayıları aşağıdaki Tablo 6.2.'de verilmiştir.

Tablo 6.2.
Araştırma Örnekleminin Okul Bazında Dağılım Değerleri

Sıra No	Okul Adı	Öğretmen	
		S	%
1	Osman Ülkümen Lisesi	39	21
2	İzzet Ünver Lisesi	71	39
3	Tozkoparan Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	37	20
4	Tuncay Azaphan And. İletişim Mes. ve And. Tic. Mes. Lisesi	20	11
5	Ergün Öner- Mehmet Öner Anadolu Lisesi	15	8
Toplam		182	100

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmen sayısı, araştırma evreninin % 57,96 sını oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan 5 lisede çalışan 182 öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin dağılım, Tablo 6.3.'de verilmektedir.

Tablo 6.3.

Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım.

Değişken		Öğretmen sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	87	47,80
	Kadın	95	52,20
Meslek Kıdemi	1-5 Yıl	38	20,88
	6-10 Yıl	73	40,11
	11-15 Yıl	45	24,73
	16-20 Yıl	17	9,34
	20 Yılden fazla	9	4,95
Çalışmakta Olduğu Okulda Hizmet Süresi	1-3 Yıl	85	46,70
	4-6 Yıl	47	25,82
Okulda Hizmet Süresi	7-9 Yıl	33	18,13
	10 Yılden fazla	17	9,34
	Öğrenim Düzeyi	Önlisans	3
Öğrenim Düzeyi	Lisans	175	96,15
	Yüksek Lisans ve üstü	4	2,20
	Branş	Matematik-Fen grubu	59
Sosyal grubu		37	20,33
Türkçe-Dil grubu		47	25,82
Güzel Sanatlar-Spor grubu		10	5,49
Meslek grubu		29	15,93

Araştırma kapsamına alınan 182 öğretmenin toplam hizmet sürelerine dağılımı (meslek kıdemi); 1-5 yıl arası olanların sayısı 38 olup % 20,88 ve 6-10 yıl arası olanların sayısı 73 olup % 40,11'dir. 11-15 yıl arası olanların sayısı 45 olup % 27,73'tür. 16-20 yıl arası olanların sayısı 17 olup % 9,34 ve 20 yıldan fazla hizmet süresi olanların sayısı 9 olup % 4,95'dir.

Cinsiyet değişkenine göre araştırma kapsamına alınan kadın sayısının erkek sayısından fazla olduğu görülmektedir. Buna göre, 87 erkek % 47,8 ve 95 kadın %

52,2 oranında araştırma kapsamındadır.

Çalışmakta olduğu okuldaki hizmet sürelerine göre dağılımı; 1–3 yıl arası olanların sayısı 85 olup, % 46,7 ve 4–6 yıl arası olanların sayısı 47 olup, % 25,82’dir. 7–9 yıl arası olanların sayısı 33 olup, % 18,13’tür. 10 yıldan fazla olanların sayısı ise 17 olup, % 9,34 oranındadır.

Öğrenim düzeyine göre; Önlisans mezunu sayısı 3 olup, % 1,65; lisans mezunu sayısı 175 olup, % 96,15 oranındadır. Yüksek lisans ve üstü mezunların sayısı 4 olup, % 2,2 oranındadır.

Araştırma kapsamına alınan 182 öğretmenin branşlarına göre dağılımı; matematik-fen grubu öğretmenlerinin sayısı 59 olup, % 32,42 oranında, sosyal grubu öğretmenlerinin sayısı 37 olup, % 20,33 oranındadır. Türkçe-dil grubu öğretmenlerin sayısı 47 olup, 25,82 oranında, güzel sanatlar-spor grubu öğretmenlerin sayısı 10 olup, % 5,49 oranındadır. Meslek grubu öğretmenlerinin sayısı ise 29 olup, % 15,93 oranında kapsamaktadır.

6.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Yönetime Katılma Anketi”, “Örgütsel İklim Betimleme Anketi” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu araçlara ait özellikler aşağıda açıklanmaktadır.

6.3.1. Yönetime Katılma Anketi

Aldemir tarafından 1996 yılında öğretmenlerin yönetime ne derece katıldıklarına ilişkin algılarını ve ne derece katılmak istediklerini ölçmek üzere hazırlanmış bir ankettir. Anket 13 maddeden oluşmaktadır. Ancak, Aldemir araştırmasını ilköğretim okullarında yapmış olduğundan hazırlanan sorulardan bir tanesi ortaöğretim kurumları için uygun olmadığından çıkarılmış ve anket 12 soru üzerinden yeniden düzenlenmiştir. Anket, uygulama durumu ve istenen ile ideale ilişkin bilgiler olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ankette her soruya “Aynen var”, “Kısmen var”, “Az var” ve “Hiç yok” değerleri verilerek sırasıyla 4, 3, 2, 1 puan üzerinden her cevap derecelendirilmiştir.

Cevaplara verilen puanlara göre likert tipi bir ölçek kullanılan ankette değerlendirme dört puan üzerinden yapılmıştır. 1’den 4’e kadar puan olan değerlendirme ölçeğinde dört nokta ve üç aralık vardır. Aralıkların puan sınırlarını belirlemek amacıyla aralık sayısı 3, puan sayısı 4’e bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir.



Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda Tablo 6.4.’de verilmiştir.

Tablo 6.4.
Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Aynen var	4	3.25 – 4.00
Kısmen var	3	2.50 – 3.24
Az var	2	1.76 – 2.49
Hiç yok	1	1.00 – 1.75

Anketin geçerlilik ve güvenilirliği Aldemir (1996) tarafından yapılmıştır.

6.3.2. Örgütsel İklim Betimleme Anketi

Araştırmada örgütsel iklimin ölçülebilmesi için, Aksu’nun 1994 tarihinde kullandığı, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen OCDQ Form IV kullanılmıştır. Anket 53 maddeden ve sekiz alt boyuttan oluşmaktadır.

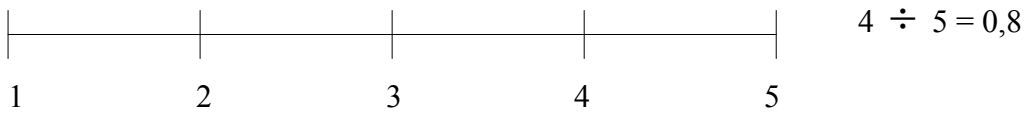
Örgütsel iklimin boyutları ve hangi maddeleri içerdiği aşağıda Tablo 6.5.’de verilmiştir.

Tablo 6.5.
Örgütsel İklimin Boyutları.

Örgütsel İklim Boyutları	Anket Soru Numaraları
Öğretmen Grubu Davranışları	(1 – 30)
1- Çözülme	(1 – 9)
2- Engellenme	(10 – 14)
3- Moral	(15 – 24)
4- Samimiyet	(25 – 30)
Yönetici Davranışları	(31 – 53)
1- Yüksekten Bakma	(31 – 34)
2- Yakından Kontrol	(35 – 38)
3- İşe Dönüklük	(39 – 47)
4- Anlayış Gösterme	(48 – 53)

İlk 30 soru öğretmen grubu davranışlarını, 31 ve daha sonraki sorularda yönetici davranışlarını ölçmektedir.

Ankette ifadeler, “Tümüyle katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Hiç Katılmıyorum (1)” olmak üzere 5 aşamalı likert tipi ölçekte değerlendirilmektedir. 1’den 5’e kadar puan olan değerlendirme ölçeğinde beş nokta ve dört aralık vardır. Aralıkların puan sınırlarını belirlemek amacıyla aralık sayısı 4, puan sayısı 5’e bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir.



Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda Tablo 6.6.’da verilmiştir.

Tablo 6.6.
Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Tümüyle katılıyorum	5	4.20 – 5.00
Katılıyorum	4	3.40 – 4.19
Kararsızım	3	2.60 – 3.39
Katılmıyorum	2	1.80 – 2.59
Hiç katılmıyorum	1	1.00 – 1.79

Anketin sekiz alt boyutunun güvenilirlik katsayıları Aksu (1994) tarafından şu şekilde saptanmıştır:

- Çözülme: 0.84 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.maddeler)
- Engellenme: 0.47 (10, 11, 12, 13, 14.maddeler)
- Moral: 0.81 (15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24.maddeler)
- Samimiyet: 0.78 (25, 26, 27, 28, 29, 30.maddeler)
- Uzak Durma: 0.70 (31, 32, 33, 34.maddeler)
- Yakından Kontrol: 0.75 (35, 36, 37, 38.maddeler)
- İşe Dönüklük: 0.89 (39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47.maddeler)
- Anlayış Gösterme: 0.88 (48, 49, 50, 51, 52, 53.maddeler)

6.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki kıdem yılı, branş ve öğrenim durumları hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

6.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Hazırlanan anketler daha önceden belirlenen örneklem grubuna 2006–2007 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi Nisan ve Mayıs aylarında 195 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmış, 13 ölçeğin eksik doldurulması sebebiyle belirtilen ölçekler araştırma kapsamından çıkartılmıştır.

Anketlerin uygulanması sırasında okullardaki yöneticiler ve bazı öğretmenler araştırmacıya yardımcı olmuşlardır.

6.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Anket verilerinin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows Release 13.0 programından yararlanılmıştır.

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Örgütsel İklim Betimleme Anketi” ve “Yönetime Katılma Anketi”nden aldıkları puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t -testi kullanılmıştır.
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Örgütsel İklim Betimleme Anketi” ve “Yönetime Katılma Anketi”nden aldıkları puanların, meslek kıdemi, çalışmakta olduğu okuldaki kıdemi, branşı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal-Wallis H-Testi kullanılmıştır. Farklılığın olduğu durumlarda tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerinden olan One-Way ANOVA Çoklu Karşılaştırma Scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırmada bağımlı değişken olarak alınan örgütsel iklim, öğretmen davranışı ve yönetici davranışı boyutlarında olmak üzere, toplam sekiz boyut üzerinde, cinsiyet, meslek kıdemi, çalışmakta olduğu okuldaki kıdemi, branşı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Yönetime katılma anketi, öğretmenlerin uygulamadaki ve ideal duruma ilişkin aldıkları puanların cinsiyet, meslek kıdemi, çalışmakta olduğu okuldaki kıdemi, branşı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için iki boyutta incelenmiştir.

- Öğretmenlerin yönetime katılma hakkında uygulamadaki durum ve beklenen duruma ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için İlişkili Ölçümler İçin T-Testi (Paired-Samples T-Test) kullanılmıştır.

- Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile kendi okullarının iklimine ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson momentler çarpımı kolerasyon analizi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde dağılım çözümlenmeleri için frekans analizinden faydalanılmıştır.

Kruskal-Wallis H testi, birbirinden bağımsız iki ya da daha fazla grubun (örneklem) bağımlı bir değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılarak iki dağılım arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu testte ve parametrik olmayan diğer testlerde, gruplara ait ölçümlerin karşılaştırılmasında aritmetik ortalama yerine ortanca (medyan) değer esas alınır. Ortanca (medyan), büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru sıralanan bir serinin orta değeridir (Ural ve Kılıç, 2005, s.245).

Pearson momentler çarpımı korelasyon çalışmaları, iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyini (derecesini-şiddetini-gücünü) ve yönünü belirlemek amacı ile yapılır. Her iki değişkenin de sürekli değişken olması ve değişkenlere ilişkin verilerin normal dağılım göstermesi durumunda değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile belirlenir. Korelasyon katsayısı “r” harfi ile ifade edilir ve -1 ile +1 ($-1 \leq r \leq +1$) arasında bir değer alır. Burada, değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini, rakamların mutlak büyüklüğü, yönünü ise rakamların işareti (pozitif ya da negatif olması) belirler. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının 1,00 veya 1,00'e yakın olması pozitif bir ilişkiyi; -1,00 veya -1,00'e yakın olması, negatif bir ilişkiyi; sıfır ($r = 0$) olması, hiçbir ilişkinin olmadığını gösterir (Ural ve Kılıç, 2005, s.219). Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 1,00–0,70 arasında olması yüksek; 0,70–0,30 arasında olması orta; 0,30–0,00 olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir.

Elde edilen veriler SPSS for Windows 13.0 programında yukarıda belirtilen tekniklerle manidarlık düzeyi 0.05 olarak çözümlenerek bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM VII

7. BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde temel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak elde edilen verilerin istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgulara ilişkin çizelgeler sunulmuş ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

7.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt probleminin birinci bölümü, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri nelerdir? İkinci bölümü ise, bu görüşleri öğretmenlerin; mesleki kıdemlerine, cinsiyetlerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine, eğitim düzeyine, branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Biçiminde belirlenmişti. Buna göre birinci alt problemle ilgili olarak öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri Tablo 7.1.'de verilmektedir.

Tablo 7.1.
Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Çözümlenmeler.

Madde	N	x	SS
1. Okulumuzdaki öğretmenlerin tavırları can sıkıcıdır.	182	2,34	0,906
2. Okulumuzda çoğunluğa her zaman karşı çıkan bir azınlık grubu vardır.	182	2,78	1,15
3. Okulumuzdaki öğretmenler, gruba uyum sağlayamayan diğer öğretmenlere baskı yapmaktadırlar.	182	1,95	0,819
4. Okulumuzdaki öğretmenler, okul müdürünün kendilerine ayrıcalıklı davranmasını beklemektedirler.	182	2,58	1,068
5. Okulumuzdaki öğretmenler, öğretmenler toplantılarında konuşmacıların sözlerini kesmektedirler.	182	2,45	1,105
6. Okulumuzdaki öğretmenler toplantılarda anlamsız sorular sormaktadırlar.	182	2,32	1,029
7. Okulumuzdaki öğretmenler toplantılarda konuyu dağıtmaktadırlar.	182	2,42	0,993
8. Okulumuzdaki öğretmenler arasında dayanışma ve yakınlık yoktur.	182	2,33	1,003

Madde	N	x	SS
9. Okulumuzdaki öğretmenler bu okuldan ayrılmayı düşünmektedirler.	182	2,81	1,073
10. Okulumuzdaki günlük görevler, eğitim-öğretim işini engellemektedir.	182	2,8	1,071
11. Okulumuzdaki öğretmenlerin çok fazla ders dışı işi vardır.	182	2,88	1,004
12. Okulumuzda yönetimle ilgili yazışmaların yükü çok ağırdır.	182	2,93	1,017
13. Okulumuzda, yönetimle ilgili raporların hazırlanması için yeterli zaman verilir.	182	3,21	0,861
14. Okulumuzda, eğitim-öğretim araçlarının kullanımına ilişkin açıklamalar vardır.	182	3,31	0,883
15. Okulumuzdaki öğretmenlerin morali yüksektir.	182	3,04	0,909
16. Okulumuzdaki öğretmenler işlerini büyük bir çaba, enerji ve zevkle yaparlar.	182	3,05	0,962
17. Okulumuzdaki öğretmenler, okulu benimsemektedirler.	182	3,24	1,007
18. Okulumuzda gereksinme duyulduğunda okulun yardımcı hizmetleri hazırdır.	182	3,2	0,913
19. Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının yanlışlarını anlayışla karşılamaktadır.	182	3,42	0,868
20. Okul malzemeleri, sınıf çalışmaları için kullanılmaya hazırdır.	182	3,27	0,986
21. Okul dışındaki öğretmenler, ders dışında bir araya geldiklerinde oldukça neşelidirler.	182	3,85	0,844
22. Okulumuzdaki öğretmen toplantılarında “iş üretelim” havası vardır.	182	3,14	0,953
23. Okulumuzda sınıflarda kullanılmak üzere fazlaca kitap vardır.	182	2,35	1,012
24. Okulumuzdaki öğretmenler, okuldan sonra da bireysel sorunları olan öğrencilerle ilgilenmek için zaman ayırmaktadırlar.	182	3,07	0,981
25. Okulumuzdaki öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okuldaki diğer öğretmenlerdir.	182	2,88	0,858
26. Okulumuzdaki öğretmenler birbirlerinin evlerine gidip gelmektedirler.	182	3,3	0,855
27. Okulumuzdaki öğretmenler, bu okuldaki diğer öğretmenlerin özel yaşamını bilmektedir.	182	2,92	0,919
28. Okulumuzdaki öğretmenler, özel yaşamlarını okuldaki diğer öğretmenlerle konuşmaktadırlar.	182	2,99	0,854
29. Okulumuzdaki öğretmenler, okulda birlikte olmaktan hoşlanmaktadırlar.	182	3,53	0,871
30. Okulumuzdaki öğretmenler, yönetsel işlerde birlikte çalışmaktadırlar.	182	3,12	0,967

Madde	N	x	SS
31. Okulumuzdaki öğretmen toplantıları katı ve kesin bir gündeme göre hazırlanmaktadır.	182	2,77	1,052
32. Okulumuzdaki öğretmen toplantıları, müdürün tek yanlı bilgi verdiği toplantılardır.	182	2,72	1,063
33. Okul müdürümüz, öğretmen toplantılarını bir iş toplantısı gibi sürdürmektedir.	182	2,89	1,035
34. Okulumuzda müdürün koyduğu kurallar tartışılmamaktadır.	182	2,74	1,075
35. Okul müdürümüz, öğretmenlerin konu alanındaki yeterliliklerini kontrol etmektedir.	182	3,02	0,876
36. Okul müdürümüz, öğretmenlerin hatalarını düzeltmektedir.	182	3,08	0,919
37. Okul müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçlükleriyle çalışmalarını sağlamaktadır.	182	3,16	0,829
38. Okulumuzda, öğretmenlerin yapacağı ek görevler açıkça belirtilmektedir.	182	3,41	0,867
39. Okul müdürümüz, gerektiğinde elindeki işini bırakarak öğretmenlere yardımcı olmaktadır.	182	3,1	1,057
40. Okul müdürümüz, çok çalışarak herkese örnek olmaktadır.	182	3,35	0,973
41. Okul müdürümüz yapıcı eleştirilerde bulunmaktadır.	182	3,18	1,016
42. Okul müdürümüz, okul faaliyetleri ile ilgili konuşmalarına çok iyi hazırlanmaktadır.	182	3,41	1,03
43. Okul müdürümüz, öğretmenlerle ilgili eleştirilerin nedenlerini açıklamaktadır.	182	3,31	0,954
44. Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel çıkarlarını, refahlarını gözetmektedir.	182	3,03	1,051
45. Okul müdürümüz, öğretmenlerden önce okula gelmektedir.	182	3,59	1,019
46. Okul müdürümüz, karşılaştığı yeni düşünceleri öğretmenlere anlatmaktadır.	182	3,49	0,985
47. Okul müdürümüzü anlamak kolaydır.	182	3,57	1,079
48. Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olmaktadır.	182	3,07	0,992
49. Okul müdürümüz öğretmenlere kişisel olarak iyilik yapmaktadır.	182	3,12	1,021
50. Okul müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitirmelerine yardımcı olmak için, çalışma saatleri dışında da okulda kalmaktadır.	182	3,15	1,056
51. Okul müdürümüz, çalışma arkadaşları arasındaki küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olmaktadır.	182	3,2	0,989

Madde	N	x	SS
52. Okul müdürümüz, okutulacak derslerin seçiminde öğretmenlere yardımcı olmaktadır.	182	3,13	0,931
53. Okul müdürümüz, öğretmenlerin daha çok ücret almalarını sağlamak için çaba göstermektedir.	182	3,03	1,053
	182	3,02	0,375

Tablo 7.1.'deki bulgulara göre; birinci alt problemin birinci bölümüne ilişkin görüşler: Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,02'dir. Okul iklimi ölçeğinde belirtilen alt boyutlara ilişkin olarak verilen özelliklerden lise öğretmenlerinin; Okulumuzdaki öğretmenler, gruba uyum sağlayamayan diğer öğretmenlere baskı yapmaktadırlar (1,96) maddesi ile bu görüşe katılmadıkları görülmüştür. Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının yanlışlarını anlayışla karşılamaktadır (3,42); Okul dışındaki öğretmenler, ders dışında bir araya geldiklerinde oldukça neşelidirler (3,85); Okulumuzdaki öğretmenler, okulda birlikte olmaktan hoşlanmaktadırlar (3,53); Okulumuzda, öğretmenlerin yapacağı ek görevler açıkça belirtilmektedir (3,41); Okul müdürümüz, okul faaliyetleri ile ilgili konuşmalarına çok iyi hazırlanmaktadır (3,41); Okul müdürümüz, öğretmenlerden önce okula gelmektedir (3,59); Okul müdürümüz, karşılaştığı yeni düşünceleri öğretmenlere anlatmaktadır (3,49); Okul müdürümüzü anlamak kolaydır (3,57) maddelerine katıldıkları görülmüştür.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iklim boyutlarına ilişkin görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapıldığında aşağıdaki Tablo 7.2. elde edilmiştir.

Tablo 7.2.
Öğretmenlerin İklim Boyutlarına İlişkin Görüşlerine Ait Dağılım

İklim Boyutu	N	x	SS
Çözülme	182	2,442	0,350
Engellenme	182	3,026	0,221

İklim Boyutu	N	x	SS
Moral	182	3,163	0,373
Samimiyet	182	3,123	0,250
Uzak Durma	182	2,780	0,076
Yakından Kontrol	182	3,167	0,171
İşe Dönüklük	182	3,336	0,200
Anlayış Gösterme	182	3,116	0,059

Tablo 7.2. incelendiğinde öğretmenlerin iklim boyutlarından çözülme alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması 2,442 olup, “katılmıyorum” seçeneği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Diğer alt boyutlar olan engellenme (3,026), moral (3,163), samimiyet (3,123), uzak durma (2,780), yakından kontrol (3,167), işe dönüklük (3,336) ve anlayış gösterme (3,116) de ise “kararsızım” seçeneği üzerinde toplanmaktadır.

Birinci alt problemin ikinci bölümü ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri onların;

- Mesleki kıdemlerine,
- Cinsiyetlerine,
- Çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine,
- Eğitim düzeyine,
- Branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme ilişkin çözümlenmeler aşağıdaki çizelgelerde verilmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin, okullarının iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre çözümlenmesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.3.

Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımları.

İklim Boyutu	Meslek Kıdemi	N	x	SS
Çözülme	1-5 Yıl	38	22,95	6,476
	6-10 Yıl	73	21,88	6,080
	11-15 Yıl	45	21,67	5,103
	16-20 Yıl	17	21,76	5,815
	20 Yıldan fazla	9	20,44	6,894
	Toplam	182	21,97	5,920
Engellenme	1-5 Yıl	38	15,18	2,967
	6-10 Yıl	73	14,79	2,640
	11-15 Yıl	45	16,16	2,954
	16-20 Yıl	17	14,47	2,348
	20 Yıldan fazla	9	13,89	2,759
	Toplam	182	15,14	2,818
Moral	1-5 Yıl	38	30,76	6,883
	6-10 Yıl	73	31,85	5,823
	11-15 Yıl	45	31,71	5,151
	16-20 Yıl	17	31,94	5,262
	20 Yıldan fazla	9	32,67	7,263
	Toplam	182	31,64	5,886
Samimiyet	1-5 Yıl	38	18,58	4,347
	6-10 Yıl	73	18,68	3,880
	11-15 Yıl	45	18,91	3,825
	16-20 Yıl	17	18,76	3,073
	20 Yıldan fazla	9	19,11	3,983
	Toplam	182	18,75	3,868
Uzak Durma	1-5 Yıl	38	11,53	3,073
	6-10 Yıl	73	11,36	3,016
	11-15 Yıl	45	10,87	2,959
	16-20 Yıl	17	10,47	3,300
	20 Yıldan fazla	9	9,89	4,076
	Toplam	182	11,12	3,092
Yakından Kontrol	1-5 Yıl	38	12,24	2,635
	6-10 Yıl	73	12,67	2,749
	11-15 Yıl	45	12,58	2,169
	16-20 Yıl	17	13,18	2,455
	20 Yıldan fazla	9	13,89	3,100
	Toplam	182	12,66	2,582
İşe Dönüklük	1-5 Yıl	38	29,05	6,476
	6-10 Yıl	73	29,74	6,583
	11-15 Yıl	45	30,24	6,027
	16-20 Yıl	17	32,00	5,350
	20 Yıldan fazla	9	31,78	8,121
	Toplam	182	30,03	6,391

	1-5 Yıl	38	17,76	4,290
	6-10 Yıl	73	18,86	4,439
Anlayış Gösterme	11-15 Yıl	45	18,38	4,371
	16-20 Yıl	17	20,59	5,455
	20 Yıldan fazla	9	19,33	5,979
	Toplam	182	18,70	4,586

Tablo 7.3. incelendiğinde iklim boyutlarına göre en büyük ve en küçük ortalama puanların şu şekilde dağıldığı görülmüştür: Çözülme (22,95) ve uzak durma (11,53) boyutunda meslek kıdemi 1-5 yıl arasında olanlar, engellenme boyutunda meslek kıdemi 11-15 yıl arasında olanlar (16,16), moral (32,67), samimiyet (19,11) ve yakından kontrol (13,89) boyutunda meslek kıdemi 20 yıldan fazla olanlar, işe dönüklük (32,00) ve anlayış gösterme (20,59) boyutunda meslek kıdemi 16-20 arasında olanlar en yüksek ortalama puana; çözülme (20,44) ve engellenme (13,89) boyutunda meslek kıdemi 20 yıldan fazla olanlar, moral (30,76) ve samimiyet (18,58) boyutunda meslek kıdemi 1-5 yıl arasında olanlar, uzak durma boyutunda meslek kıdemi 20 yıldan fazla olanlar (9,89), yakından kontrol (12,24), işe dönüklük (29,05) ve anlayış gösterme (17,76) boyutunda meslek kıdemi 1-5 yıl arasında olanlar, en düşük ortalama puana sahiptir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.4.

Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşleri ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

İklim Boyutu	Meslek Kıdemi	N	$X_{sıra}$	x^2	sd	p
Çözülme	1-5 Yıl	38	98,62	1,240	4	0,871
	6-10 Yıl	73	91,22			
	11-15 Yıl	45	89,39			
	16-20 Yıl	17	88,29			
	20 Yıldan fazla	9	80,33			
	Toplam	182				

Engellenme	1-5 Yıl	38	91,36	8,739	4	0,068
	6-10 Yıl	73	87,12			
	11-15 Yıl	45	108,98			
	16-20 Yıl	17	77,18			
	20 Yıldan fazla	9	67,28			
	Toplam	182				
Moral	1-5 Yıl	38	88,17	1,316	4	0,859
	6-10 Yıl	73	90,87			
	11-15 Yıl	45	91,26			
	16-20 Yıl	17	92,35			
	20 Yıldan fazla	9	110,28			
	Toplam	182				
Samimiyet	1-5 Yıl	38	94,55	0,543	4	0,969
	6-10 Yıl	73	88,51			
	11-15 Yıl	45	93,21			
	16-20 Yıl	17	89,85			
	20 Yıldan fazla	9	97,39			
	Toplam	182				
Uzak Durma	1-5 Yıl	38	97,72	4,135	4	0,388
	6-10 Yıl	73	95,84			
	11-15 Yıl	45	88,47			
	16-20 Yıl	17	80,82			
	20 Yıldan fazla	9	65,39			
	Toplam	182				
Yakından Kontrol	1-5 Yıl	38	82,43	3,897	4	0,420
	6-10 Yıl	73	92,73			
	11-15 Yıl	45	88,90			
	16-20 Yıl	17	99,74			
	20 Yıldan fazla	9	117,22			
	Toplam	182				
İşe Dönüklük	1-5 Yıl	38	86,59	3,047	4	0,550
	6-10 Yıl	73	88,87			
	11-15 Yıl	45	90,53			
	16-20 Yıl	17	106,21			
	20 Yıldan fazla	9	110,61			
	Toplam	182				
Anlayış Gösterme	1-5 Yıl	38	81,75	4,917	4	0,296
	6-10 Yıl	73	95,31			
	11-15 Yıl	45	85,14			
	16-20 Yıl	17	111,65			
	20 Yıldan fazla	9	95,50			
	Toplam	182				

Tablo 7.4.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin okullarının iklim boyutuna ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin, okullarının iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Tablo 7.5.'de görülmektedir.

Tablo 7.5.

Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin t-testi Sonuçları.

İklim Boyutu	Cinsiyet	N	Ort. (X)	s.s	sd	t	p
Çözülme	Bay	87	21,71	5,586	180	-0,554	0,580
	Bayan	95	22,20	6,231			
Engellenme	Bay	87	15,30	2,825	180	0,739	0,461
	Bayan	95	14,99	2,819			
Moral	Bay	87	31,28	5,531	180	-0,792	0,429
	Bayan	95	31,97	6,203			
Samimiyet	Bay	87	17,99	3,844	180	-2,571	0,011
	Bayan	95	19,44	3,778			
Uzak Durma	Bay	87	11,51	3,309	180	1,637	0,103
	Bayan	95	10,76	2,850			
Yakından Kontrol	Bay	87	12,44	2,692	180	-1,141	0,255
	Bayan	95	12,87	2,472			
İşe Dönüklük	Bay	87	29,21	6,839	180	-1,677	0,095
	Bayan	95	30,79	5,887			
Anlayış Gösterme	Bay	87	18,38	4,944	180	-0,896	0,371
	Bayan	95	18,99	4,236			

Tablo 7.5.'de görüldüğü gibi, örgütsel iklimin samimiyet boyutunda öğretmenlerin algısında cinsiyetlerine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir. Ortalamaya bakıldığında bayan öğretmenler erkek öğretmenlere oranla okullarını daha samimi bulmaktadırlar. Bu durumda bayan öğretmenlerin okullarında dostluk için daha çok çaba sarf ettikleri, daha çok arkadaş edindikleri ve erkek öğretmenlere göre durumlarından daha çok memnun oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul ikliminin diğer boyutları (samimiyet boyutu dışında) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin bulunduğu okuldaki kıdemi ile okulun iklimine ait boyutlara ilişkin görüşlerinin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.6.
Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımları.

İklim Boyutu	Okulundaki Kıdemi	<i>f</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Çözülme	1-3 Yıl	85	21,61	6,807
	4-6 Yıl	47	22,94	5,152
	7-9 Yıl	33	22,55	4,855
	10 Yıldan fazla	17	19,94	4,616
	Toplam	182	21,97	5,920
Engellenme	1-3 Yıl	85	15,26	2,904
	4-6 Yıl	47	14,89	2,487
	7-9 Yıl	33	15,39	2,749
	10 Yıldan fazla	17	14,71	3,478
	Toplam	182	15,14	2,818
Moral	1-3 Yıl	85	32,02	6,667
	4-6 Yıl	47	31,02	4,762
	7-9 Yıl	33	30,97	5,758
	10 Yıldan fazla	17	32,71	4,793
	Toplam	182	31,64	5,886
Samimiyet	1-3 Yıl	85	18,94	4,124
	4-6 Yıl	47	17,49	3,867
	7-9 Yıl	33	19,55	3,042
	10 Yıldan fazla	17	19,71	3,368
	Toplam	182	18,75	3,868
Uzak Durma	1-3 Yıl	85	11,20	3,078
	4-6 Yıl	47	12,00	2,851
	7-9 Yıl	33	11,03	2,834
	10 Yıldan fazla	17	8,41	2,980
	Toplam	182	11,12	3,092
Yakından Kontrol	1-3 Yıl	85	12,67	2,656
	4-6 Yıl	47	12,51	2,311
	7-9 Yıl	33	12,45	2,705
	10 Yıldan fazla	17	13,47	2,741
	Toplam	182	12,66	2,582
İşe Dönüklük	1-3 Yıl	85	29,71	6,110
	4-6 Yıl	47	29,91	6,457
	7-9 Yıl	33	28,88	6,599
	10 Yıldan fazla	17	34,24	6,088
	Toplam	182	30,03	6,391

Anlayış Gösterme	1-3 Yıl	85	18,51	4,289
	4-6 Yıl	47	18,38	4,684
	7-9 Yıl	33	18,33	4,754
	10 Yıldan fazla	17	21,06	5,141
	Toplam	182	18,70	4,586

Tablo 7.6. incelendiğinde iklim boyutlarına göre en büyük ve en küçük ortalama puanların şu şekilde dağıldığı görülmüştür: Çözülme (22,94) ve uzak durma (12,00) boyutlarında okulundaki kıdemi 4–6 yıl arasında olanlar, engellenme boyutunda okulundaki kıdemi 7–9 yıl arasında olanlar (15,39), moral (32,71), samimiyet (19,71), yakından kontrol (13,47), işe dönüklük (34,24) ve anlayış gösterme (21,06) boyutlarında okulundaki kıdemi 10 yıldan fazla olanlar en yüksek ortalama puana sahiptir. En düşük ortalama puana göre ise; Çözülme (19,94), engellenme (14,71) ve uzak durma (8,41) boyutlarında okulundaki kıdemi 10 yıldan fazla olanlar, Moral (30,97), yakından kontrol (12,45), işe dönüklük (28,88) ve anlayış gösterme (18,33) boyutlarında okulundaki kıdemi 7–9 yıl arasında olanlar, samimiyet (17,49) boyutunda okulundaki kıdemi 4–6 yıl arasında olanlar şeklindedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.7.

Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Algıları İle Okul Kıdemleri Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

İklim Boyutu	Okulundaki Kıdemi	N	X _{sıra}	x ²	sd	p
Çözülme	1-3 Yıl	85	88,06	4,369	3	0,224
	4-6 Yıl	47	100,94			
	7-9 Yıl	33	96,62			
	10 Yıldan fazla	17	72,68			
	Toplam	182				
Engellenme	1-3 Yıl	85	94,76	1,793	3	0,616
	4-6 Yıl	47	87,54			
	7-9 Yıl	33	95,33			
	10 Yıldan fazla	17	78,71			
	Toplam	182				

Moral	1-3 Yıl	85	94,57	1,806	3	0,614
	4-6 Yıl	47	85,70			
	7-9 Yıl	33	86,55			
	10 Yıldan fazla	17	101,79			
	Toplam	182				
Samimiyet	1-3 Yıl	85	94,83	7,956	3	0,047
	4-6 Yıl	47	73,79			
	7-9 Yıl	33	101,17			
	10 Yıldan fazla	17	105,06			
	Toplam	182				
Uzak Durma	1-3 Yıl	85	92,53	17,344	3	0,001
	4-6 Yıl	47	107,03			
	7-9 Yıl	33	90,45			
	10 Yıldan fazla	17	45,44			
	Toplam	182				
Yakından Kontrol	1-3 Yıl	85	91,62	3,252	3	0,354
	4-6 Yıl	47	86,95			
	7-9 Yıl	33	87,03			
	10 Yıldan fazla	17	112,15			
	Toplam	182				
İşe Dönüklük	1-3 Yıl	85	87,88	9,060	3	0,028
	4-6 Yıl	47	92,05			
	7-9 Yıl	33	81,97			
	10 Yıldan fazla	17	126,59			
	Toplam	182				
Anlayış Gösterme	1-3 Yıl	85	89,74	3,951	3	0,267
	4-6 Yıl	47	88,87			
	7-9 Yıl	33	87,45			
	10 Yıldan fazla	17	115,44			
	Toplam	182				

Tablo 7.7.'de görüldüğü gibi, örgütsel iklimin samimiyet, uzak durma ve işe dönüklük boyutlarında öğretmenlerin algısında okulundaki kıdemlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla One-Way ANOVA Çoklu Karşılaştırma Scheffe testi uygulanmıştır.

Farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testinde örgütsel iklimin samimiyet boyutunda öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem yılları arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Samimiyet boyutunda 4–6 yıl arasında okuldaki kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük ($X=17,49$) ortalamaya, 10 yıldan fazla okuldaki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ($X=19,71$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma göre 10 yıldan daha fazla okulunda hizmet veren öğretmenlerin okul iklimini daha çok samimi buldukları söylenebilir.

Örgütsel iklimin uzak durma boyutunda öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem yılları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.8.
Çoklu Karşılaştırma- Scheffe Testi-Sonuçları

	Yöntem	1–3 Yıl	4–6 Yıl	7–9 Yıl	10 Yıldan fazla
Uzak Durma	1–3 Yıl	-	-	-	2,79*
	4–6 Yıl	-	-	-	3,59*
	7–9 Yıl	-	-	-	2,62*
	10 Yıldan fazla	–2,79*	–3,59*	–2,62*	-

Farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi (Scheffe testi) sonuçlarına ilişkin tablo 7.8. incelendiğinde; 1–3 yıl arasında okul kıdemine sahip öğretmen grupları ile 10 yıldan fazla okul kıdemine sahip öğretmen grupları, 4–6 yıl arasında okul kıdemine sahip öğretmen grupları ile 10 yıldan fazla okul kıdemine sahip öğretmen grupları, 7–9 yıl arasında okul kıdemine sahip öğretmen grupları ile 10 yıldan fazla okul kıdemine sahip öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre, en yüksek performans puanı ($X=12,00$) 4–6 yıl arasında okul kıdemine sahip personele ait olup, 1–3 yıl arasında okul kıdemine sahip personelin performans puanı ($X=11,20$) ise 7–9 yıl ve 10 yıldan fazla okul kıdemine sahip personelin performans puanından daha yüksektir. Dolayısıyla; 4–6 yıl arasında okul kıdemine sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin kendileri ile çalışanlar arasında belli bir psikolojik uzaklık bıraktığı, tek yönlü iletişim içerisinde oldukları, bir işçi başı rolü oynadıkları ve öğretmenlerden gelecek

tepki ve geri bildirim dayalı olmayan bir denetim biçimi uyguladıkları algısında oldukları sonucunu söyleyebiliriz.

Örgütsel iklimin işe dönüklük boyutunda öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem yılları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.9.
Çoklu Karşılaştırma-Scheffe Testi-Sonuçları

	Yöntem	1-3 Yıl	4-6 Yıl	7-9 Yıl	10 Yılden fazla
İşe Dönüklük	1-3 Yıl	-	-	-	-
	4-6 Yıl	-	-	-	-
	7-9 Yıl	-	-	-	-5,36*
	10 Yılden fazla	-	-	5,36*	-

Farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi (Scheffe testi) sonuçlarına ilişkin tablo 7.9. incelendiğinde; 7-9 yıl arasında okul kıdemine sahip öğretmen grupları ile 10 yıldan fazla okul kıdemine sahip öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre, en yüksek performans puanı ($X= 34,24$) 10 yıldan fazla okul kıdemine sahip personele ait olup, 4-6 yıl arasında okul kıdemine sahip personelin performans puanı ($X= 29,91$) ise 1-3 yıl ve 7-9 yıl arasında okul kıdemine sahip personelin performans puanından daha yüksektir. Dolayısıyla; 10 yıldan fazla okul kıdemine sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin örgütü dinamik bir duruma getirme çabalarını niteleyen bir yönetici davranışı gösterdikleri, öğretmenlere insanca davranma eğiliminde oldukları ve insan ilişkileri için daha fazla şeyler yapmaya çalıştıkları algısında oldukları sonucunu söyleyebiliriz.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin, okullarının iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre çözümlenmesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.10.

Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Genel Dağılımları.

İklim Boyutu	Eğitim Düzeyi	N	x	ss
Çözülme	Önlisans	3	20,33	6,658
	Lisans	175	21,99	5,911
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	22,00	7,483
	Toplam	182	21,97	5,920
Engellenme	Önlisans	3	12,00	1,732
	Lisans	175	15,16	2,773
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	16,50	4,359
	Toplam	182	15,14	2,818
Moral	Önlisans	3	32,33	5,686
	Lisans	175	31,54	5,812
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	35,25	9,535
	Toplam	182	31,64	5,886
Samimiyet	Önlisans	3	18,00	2,000
	Lisans	175	18,72	3,890
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	20,50	4,203
	Toplam	182	18,75	3,868
Uzak Durma	Önlisans	3	9,33	3,055
	Lisans	175	11,17	3,106
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	10,25	2,630
	Toplam	182	11,12	3,092
Yakından Kontrol	Önlisans	3	15,33	1,155
	Lisans	175	12,60	2,593
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	13,50	1,732
	Toplam	182	12,66	2,582
İşe Dönüklük	Önlisans	3	36,00	8,000
	Lisans	175	29,82	6,370
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	34,75	0,957
	Toplam	182	30,03	6,391
Anlayış Gösterme	Önlisans	3	22,00	8,000
	Lisans	175	18,55	4,520
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	22,75	2,630
	Toplam	182	18,70	4,586

Tablo 7.10. incelendiğinde iklim boyutlarına göre en büyük ve en küçük ortalama puanların şu şekilde dağıldığı görülmüştür: Çözülme (22,00), engellenme (16,5), moral (35,25), samimiyet (20,5) ve anlayış gösterme (22,75) boyutlarında yüksek lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmen grupları, yakından kontrol (15,33) ve işe dönüklük (36,00) boyutunda önlisans öğrenim düzeyine sahip öğretmen grupları ve uzak durma (11,17) boyutunda lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmen grupları en yüksek performans ortalama puanına sahiptir. Çözülme (20,33), engellenme (12,00), samimiyet (18,00) ve uzak durma (9,33) boyutlarında önlisans öğrenim düzeyine sahip öğretmen grupları ile moral (31,54), yakından kontrol (12,60), işe dönüklük (29,82) ve anlayış gösterme (18,55) boyutlarında lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmen grupları en düşük performans ortalama puanına sahiptir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.11.
Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Algıları İle Eğitim Durumları Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

İklim Boyutu	Eğitim Durumu	N	$X_{sıra}$	x^2	sd	p
Çözülme	Önlisans	3	81,33	0,115	2	0,944
	Lisans	175	91,69			
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	91,00			
	Toplam	182				
Engellenme	Önlisans	3	29,50	4,822	2	0,090
	Lisans	175	92,11			
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	111,50			
	Toplam	182				
Moral	Önlisans	3	101,67	0,988	2	0,610
	Lisans	175	90,77			
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	115,63			
	Toplam	182				

Samimiyet	Önlisans	3	71,67	1,225	2	0,542
	Lisans	175	91,31			
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	114,88			
	Toplam	182				
Uzak Durma	Önlisans	3	61,83	1,277	2	0,528
	Lisans	175	92,32			
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	77,88			
	Toplam	182				
Yakından Kontrol	Önlisans	3	152,67	4,764	2	0,092
	Lisans	175	90,02			
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	110,25			
	Toplam	182				
İşe Dönüklük	Önlisans	3	131,50	5,638	2	0,060
	Lisans	175	89,66			
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	142,00			
	Toplam	182				
Anlayış Gösterme	Önlisans	3	117,17	4,915	2	0,860
	Lisans	175	89,86			
	Yüksek Lisans ve Üstü	4	144,13			
	Toplam	182				

Tablo 7.11.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin okullarının iklim boyutuna ilişkin algıları, öğrenim seviyelerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin, okullarının iklim boyutuna ilişkin görüşlerinin branşlarına göre çözümlenmesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.12.
Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Genel Dağılımları.

İklim Boyutu	Branş	N	x	ss
Çözülme	Matematik-Fen grubu	59	22,46	5,462
	Sosyal grubu	37	23,54	6,466
	Türkçe-Dil grubu	47	21,85	6,650
	Güzel Sanatlar-Spor grubu	10	18,60	5,481

	Meslek grubu	29	20,31	4,244
	Toplam	182	21,97	5,920
Engellenme	Matematik-Fen grubu	59	14,98	2,825
	Sosyal grubu	37	15,89	3,134
	Türkçe-Dil grubu	47	14,55	3,035
	Güzel Sanatlar-Spor grubu	10	15,80	3,458
	Meslek grubu	29	15,21	1,292
	Toplam	182	15,14	2,818
Moral	Matematik-Fen grubu	59	31,51	5,920
	Sosyal grubu	37	31,65	5,818
	Türkçe-Dil grubu	47	32,13	6,629
	Güzel Sanatlar-Spor grubu	10	34,10	6,691
	Meslek grubu	29	30,24	4,077
	Toplam	182	31,64	5,886
Samimiyet	Matematik-Fen grubu	59	19,39	3,562
	Sosyal grubu	37	16,97	4,717
	Türkçe-Dil grubu	47	19,34	3,553
	Güzel Sanatlar-Spor grubu	10	18,70	4,057
	Meslek grubu	29	18,76	3,192
	Toplam	182	18,75	3,868
Uzak Durma	Matematik-Fen grubu	59	11,47	2,818
	Sosyal grubu	37	11,27	3,437
	Türkçe-Dil grubu	47	9,98	3,186
	Güzel Sanatlar-Spor grubu	10	11,30	2,830
	Meslek grubu	29	11,97	2,771
	Toplam	182	11,12	3,092
Yakından Kontrol	Matematik-Fen grubu	59	12,51	2,216
	Sosyal grubu	37	12,11	2,436
	Türkçe-Dil grubu	47	13,26	3,152
	Güzel Sanatlar-Spor grubu	10	13,00	2,357
	Meslek grubu	29	12,62	2,470
	Toplam	182	12,66	2,582
İşe Dönüklük	Matematik-Fen grubu	59	29,63	5,948
	Sosyal grubu	37	30,16	5,737
	Türkçe-Dil grubu	47	31,28	8,316
	Güzel Sanatlar-Spor grubu	10	30,70	6,056
	Meslek grubu	29	28,45	4,163
	Toplam	182	30,03	6,391
Anlayış Gösterme	Matematik-Fen grubu	59	17,66	4,558
	Sosyal grubu	37	19,08	4,418
	Türkçe-Dil grubu	47	20,15	5,221
	Güzel Sanatlar-Spor grubu	10	19,60	3,658
	Meslek grubu	29	17,66	3,362
	Toplam	182	18,70	4,586

Tablo 7.12. incelendiğinde iklim boyutlarına göre en büyük ve en küçük ortalama puanların şu şekilde dağıldığı görülmüştür: Çözülme (23,54), engellenme (15,89) boyutlarında sosyal grubu öğretmenleri, yakından kontrol (13,26), işe dönüklük (31,28), anlayış gösterme (20,15) boyutlarında Türkçe-dil grubu öğretmenleri, moral (34,10) boyutunda güzel sanatlar-spor grubu öğretmenleri, samimiyet (19,39) boyutunda matematik-fen grubu öğretmenleri ve uzak durma (11,97) boyutunda meslek grubu öğretmenleri en yüksek performans ortalama puanına sahiptir. Samimiyet (16,97), yakından kontrol (12,11) boyutlarında sosyal grubu öğretmenleri, engellenme (14,55), uzak durma boyutlarında (9,98) Türkçe-dil grubu öğretmenleri, moral (30,24), işe dönüklük (28,45) boyutlarında meslek grubu öğretmenleri, çözülme (18,60) boyutunda güzel sanatlar-spor grubu öğretmenleri ve anlayış gösterme (17,66) boyutunda hem matematik-fen grubu hemde meslek grubu öğretmenleri en düşük performans ortalama puanına sahiptir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel iklim boyutlarına ilişkin algıları ile branşları arasında ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın, istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.13.
Öğretmenlerin, Okulların İklim Boyutuna İlişkin Algıları İle Branşları Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

İklim Boyutu	Branş	N	$X_{sıra}$	x^2	sd	p
Çözülme	Matematik-Fen grubu	59	97,78	8,622	4	0,071
	Sosyal grubu	37	102,22			
	Türkçe-Dil grubu	47	91,91			
	Güzel sanatlar-Spor grubu	10	61,15			
	Meslek grubu	29	74,84			
	Toplam	182				
Engellenme	Matematik-Fen grubu	59	90,16	3,763	4	0,439
	Sosyal grubu	37	101,97			
	Türkçe-Dil grubu	47	81,09			
	Güzel sanatlar-Spor grubu	10	99,95			
	Meslek grubu	29	94,83			
	Toplam	182				

Moral	Matematik-Fen grubu	59	90,88	3,451	4	0,485
	Sosyal grubu	37	93,18			
	Türkçe-Dil grubu	47	95,30			
	Güzel sanatlar-Spor grubu	10	110,15			
	Meslek grubu	29	78,03			
	Toplam	182				
Samimiyet	Matematik-Fen grubu	59	100,85	8,198	4	0,085
	Sosyal grubu	37	71,27			
	Türkçe-Dil grubu	47	97,95			
	Güzel sanatlar-Spor grubu	10	90,10			
	Meslek grubu	29	88,33			
	Toplam	182				
Uzak Durma	Matematik-Fen grubu	59	97,44	9,292	4	0,054
	Sosyal grubu	37	91,28			
	Türkçe-Dil grubu	47	73,41			
	Güzel sanatlar-Spor grubu	10	94,30			
	Meslek grubu	29	108,03			
	Toplam	182				
Yakından Kontrol	Matematik-Fen grubu	59	87,50	5,576	4	0,233
	Sosyal grubu	37	80,27			
	Türkçe-Dil grubu	47	105,38			
	Güzel sanatlar-Spor grubu	10	97,95			
	Meslek grubu	29	89,24			
	Toplam	182				
İşe Dönüklük	Matematik-Fen grubu	59	89,14	6,439	4	0,169
	Sosyal grubu	37	94,65			
	Türkçe-Dil grubu	47	103,77			
	Güzel sanatlar-Spor grubu	10	90,05			
	Meslek grubu	29	72,91			
	Toplam	182				
Anlayış Gösterme	Matematik-Fen grubu	59	80,44	10,222	4	0,037
	Sosyal grubu	37	96,23			
	Türkçe-Dil grubu	47	108,74			
	Güzel sanatlar-Spor grubu	10	98,55			
	Meslek grubu	29	77,59			
	Toplam	182				

Tablo 7.13.'de görüldüğü gibi, örgütsel iklimin anlayış gösterme boyutunda öğretmenlerin algısında branşlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark

görülmektedir. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla One-Way ANOVA Çoklu Karşılaştırma Scheffe testi uygulanmıştır.

Farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testinde örgütsel iklimin anlayış gösterme boyutunda öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem yılları arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Anlayış gösterme boyutunda matematik-fen grubu öğretmenleri ile meslek grubu öğretmenleri ($X=17,66$) ortalamaya, Türkçe-dil grubu öğretmenlerinin en yüksek ($X=20,15$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, Türkçe-dil grubu öğretmenleri, müdürlerinin öğretmenlerin içinde bulunduğu durumu anlayışla karşılayabildiği, yardımcı olduğu algısına sahiptir diyebiliriz.

7.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci bölümü, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? İkinci bölümü ise, bu görüşleri öğretmenlerin; mesleki kıdemlerine, cinsiyetlerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine, eğitim düzeyine, branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Biçiminde belirlenmişti. Buna göre ikinci alt problemle ilgili olarak öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 7.14.'de verilmektedir.

Tablo 7.14.
Uygulamadaki Yönetime Katılma Ölçeğine İlişkin Çözümlenmeler.

Madde	N	x	SS
1. Okul yönetimine ilişkin kararları, öğretmenlerin, düzenli toplantılarda fikir belirterek etkilemesi.	182	2,54	0,784
2. Öğretmenlerin kurul toplantılarına istekli katılması.	182	2,51	0,778
3. Ders programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması.	182	2,61	0,839
4. Sınıf ve okul gezilerine gözlem ve incelemelere, okul yönetimiyle birlikte, sınıf ve zümre öğretmenlerinin karar vermesi.	182	2,70	0,916

Madde	N	x	SS
5. Her sınıfta okutulacak ders kitaplarının seçimini öğretmenler kurulunun yapması.	182	2,32	1,067
6. Öğretmenin her konuda yönetime katılması ve fikrini belirtmesi.	182	2,32	0,778
7. Öğretmenlerin personel ve özlük haklarıyla ilgili konularda karar vermesi.	182	1,96	0,850
8. Okuldaki dersliklerin dağıtımının, öğretmenler kurulu kararlarına göre yapılması.	182	2,05	0,884
9. Okulun boya, badana,...vb. bakım-onarım işlerinde öğretmenler kurulu kararlarına başvurulması.	182	1,63	0,715
10. Sosyal etkinlikler ve kulüp çalışmalarında öğretmenlerin istek ve yeteneklerinin dikkate alınarak görev dağılımı yapılması.	182	2,51	0,939
11. Belirli gün ve haftalarla, ulusal bayramlardaki etkinliklere öğretmenlerin görüşleriyle karar verilmesi.	182	2,53	0,914
12. Okula yeni araç-gereç alımında okul müdürü ve öğretmenlerin birlikte karar vermesi.	182	2,31	0,825
	182	2,33	0,312

Tablo 7.14.'deki bulgulara göre; ikinci alt problemin birinci bölümüne ilişkin görüşler: Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,33'tür. Uygulamadaki yönetime katılma ölçeğinde belirtilen maddelere ilişkin olarak verilen özelliklerden lise öğretmenlerinin, Okulun boya, badana,...vb. bakım-onarım işlerinde öğretmenler kurulu kararlarına başvurulması (1,63) maddesi ile bu durumun hiç olmadığını belirttikleri görülmüştür. Okul yönetimine ilişkin kararları, öğretmenlerin, düzenli toplantılarda fikir belirterek etkilemesi (2,54), öğretmenlerin kurul toplantılarına istekli katılması (2,51), ders programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması (2,61), sınıf ve okul gezilerine gözlem ve incelemelere, okul yönetimiyle birlikte, sınıf ve zümre öğretmenlerinin karar vermesi (2,70), sosyal etkinlikler ve kulüp çalışmalarında öğretmenlerin istek ve yeteneklerinin dikkate alınarak görev dağılımı yapılması (2,51) ve belirli gün ve haftalarla, ulusal bayramlardaki etkinliklere öğretmenlerin görüşleriyle karar verilmesi (2,53) maddelerinin kısmen var olduğunu belirtmişlerdir. Her sınıfta okutulacak ders kitaplarının seçimini öğretmenler kurulunun yapması (2,32),

öğretmenin her konuda yönetime katılması ve fikrini belirtmesi (2,32), öğretmenlerin personel ve özlük haklarıyla ilgili konularda karar vermesi (1,96), okuldaki dersliklerin dağıtımının, öğretmenler kurulu kararlarına göre yapılması (2,05), okula yeni araç-gereç alımında okul müdürü ve öğretmenlerin birlikte karar vermesi (2,31) maddelerinin ise az olduğunu belirtmişlerdir.

Bu duruma göre; aritmetik ortalamalar düzenlenen ölçeğe göre değerlendirildiğinde, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin yönetime katılma düzeyinin az olduğu sonucuna varılabilir.

İkinci alt problemin ikinci bölümü ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri onların;

- a. Mesleki kıdemlerine,
- b. Cinsiyetlerine,
- c. Çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine,
- d. Eğitim düzeyine,
- e. Branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin çözümlenmeler aşağıdaki çizelgelerde verilmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin, uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre çözümlenmesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.15.

Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımları.

Meslek Kıdemi	N	x	ss
1-5 Yıl	38	27,92	5,278
6-10 Yıl	73	28,01	6,098
11-15 Yıl	45	27,27	5,533
16-20 Yıl	17	29,35	6,031
20 Yıldan fazla	9	29,33	9,760
Toplam	182	28,00	5,979

Tablo 7.15. incelendiğinde, mesleki kıdemi 16–20 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ($X=29,35$) ile en yüksek, mesleki kıdemleri 11–15 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin ($X=27,27$) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin ortalamaları orta düzeydedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.16.

Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Meslek Kıdemi	N	X _{sıra}	x ²	sd	p
1–5 Yıl	38	91,82			
6–10 Yıl	73	92,62			
11–15 Yıl	45	86,54	1,320	4	0,858
16–20 Yıl	17	102,53			
20 Yıldan fazla	9	85,00			
Toplam	182				

Tablo 7.16. incelendiğinde, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında, mesleki kıdemlerine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Tablo 7.17.'de görülmektedir.

Tablo 7.17.

Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki İçin t-testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	Ort. (X)	s.s	sd	t	p
Bay	87	27,33	5,384	180	-1,444	0,151
Bayan	95	28,61	6,443			

Tablo 7.17.'de görüldüğü gibi, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin bulunduğu okuldaki kıdemi ile uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.18.

Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımları.

Okulundaki Kıdemi	N	x	ss
1-3 Yıl	85	28,74	6,446
4-6 Yıl	47	26,79	5,077
7-9 Yıl	33	26,79	4,345
10 Yıldan fazla	17	30,06	7,709
Toplam	182	28,00	5,979

Tablo 7.18. incelendiğinde, okulundaki kıdemi 10 yıldan fazla grubunda yer alan öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ($X=30,06$) ile en yüksek, okulundaki kıdemleri 4-6 yıl ve 7-9 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin ($X=26,79$) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. 1-3 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin ortalamaları ($X=28,74$) orta düzeydedir.

Tablo 7.18.'den elde ettiğimiz ortalamalar arasındaki bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.19.

Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Çalıştıkları Okuldaki Kıdemleri Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Okulundaki Kıdemi	N	X _{sıra}	x ²	sd	p
1-3 Yıl	85	97,29			
4-6 Yıl	47	83,99			
7-9 Yıl	33	82,11	3,666	3	0,300
10 Yıldan fazla	17	101,56			
Toplam	182				

Tablo 7.19.'da görüldüğü gibi, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.20.

Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Genel Dağılımları.

Eğitim Düzeyi	N	x	ss
Önlisans	3	28,00	7,937
Lisans	175	27,93	5,888
Yüksek Lisans ve Üstü	4	31,00	9,557
Toplam	182	28,00	5,979

Tablo 7.20. incelendiğinde, yüksek lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ($X=31,00$) ile en yüksek, lisans mezunu öğretmenlerin ($X=27,93$) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Önlisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($X=28,00$) orta düzeydedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.21.

Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Eğitim Durumu	N	X _{sıra}	x ²	sd	p
Önlisans	3	82,83			
Lisans	175	91,20	0,645	2	0,724
Yüksek Lisans ve Üstü	4	111,13			
Toplam	182				

Tablo 7.21. incelendiğinde, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında, eğitim düzeylerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin branşları ile uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.22.

Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Genel Dağılımları.

Branş	N	x	ss
Matematik-Fen grubu	59	27,24	6,396
Sosyal grubu	37	26,41	4,585
Türkçe-Dil grubu	47	29,66	6,951
Güzel Sanatlar-Spor grubu	10	31,90	5,705
Meslek grubu	29	27,55	3,823
Toplam	182	28,00	5,979

Tablo 7.22. incelendiğinde, güzel sanatlar-spor grubu öğretmenlerinin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ($X=31,90$) ile en

yüksek, sosyal grubu öğretmenlerinin ($X=26,41$) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Diğer branş öğretmenlerinin ortalamaları orta düzeydedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.23.

Öğretmenlerin, Uygulamadaki Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Branşları Arasındaki İlişki İçin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Branş	N	\bar{X} sıra	χ^2	sd	p
Matematik-Fen grubu	59	83,32			
Sosyal grubu	37	79,30			
Türkçe-Dil grubu	47	104,60	10,653	4	0,031
Güzel sanatlar-Spor grubu	10	126,00			
Meslek grubu	29	90,59			
Toplam	182				

Tablo 7.23.'de görüldüğü gibi, uygulamadaki yönetime katılmada öğretmenlerin algısında branşlarına göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla One-Way ANOVA Çoklu Karşılaştırma Scheffe testi uygulanmıştır.

Farklılıkların hangi ikili gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testinde öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma ile ilgili görüşlerinin branşlar arasında önemli bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Güzel sanatlar-spor grubu öğretmenlerinin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ($X=31,90$) ile en yüksek seviyede olması, onların diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla yönetime katılım eğilimi gösterdikleri sonucuna varılabilir.

7.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin beklenen durumla ilgili görüşleri nelerdir?” Şeklinde belirlenmişti. Buna göre üçüncü alt problemle ilgili olarak öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin beklenen durumla ilgili görüşleri Tablo 7.24.’de verilmektedir.

Tablo 7.24.
Yönetime Katılmada Beklenen Duruma İlişkin Çözömler.

Madde	N	x	SS
1. Okul yönetimine ilişkin kararları, öğretmenlerin, düzenli toplantılarda fikir belirterek etkilemesi.	182	3,86	0,361
2. Öğretmenlerin kurul toplantılarına istekli katılması.	182	3,82	0,44
3. Ders programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması.	182	3,79	0,425
4. Sınıf ve okul gezilerine gözlem ve incelemelere, okul yönetimiyle birlikte, sınıf ve zümre öğretmenlerinin karar vermesi.	182	3,74	0,454
5. Her sınıfta okutulacak ders kitaplarının seçimini öğretmenler kurulunun yapması.	182	3,75	0,506
6. Öğretmenin her konuda yönetime katılması ve fikrini belirtmesi.	182	3,84	0,382
7. Öğretmenlerin personel ve özlük haklarıyla ilgili konularda karar vermesi.	182	3,73	0,483
8. Okuldaki dersliklerin dağıtımının, öğretmenler kurulu kararlarına göre yapılması.	182	3,69	0,562
9. Okulun boya, badana,...vb. bakım-onarım işlerinde öğretmenler kurulu kararlarına başvurulması.	182	3,23	0,698
10. Sosyal etkinlikler ve kulüp çalışmalarında öğretmenlerin istek ve yeteneklerinin dikkate alınarak görev dağılımı yapılması.	182	3,84	0,427
11. Belirli gün ve haftalarla, ulusal bayramlardaki etkinliklere öğretmenlerin görüşleriyle karar verilmesi.	182	3,79	0,45
12. Okula yeni araç-gereç alımında okul müdürü ve öğretmenlerin birlikte karar vermesi.	182	3,75	0,495
	182	3,74	0,17

Üçüncü alt probleme ilişkin Tablo 7.24.’deki bulgulara göre; Yönetime katılmada öğretmenlerin, okulun boya, badana,...vb. bakım-onarım işlerinde öğretmenler kurulu kararlarına başvurulması (3,23) maddesi ile “kısmen olmalı” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Diğer maddelerin tümünde ise “kesinlikle olmalı” düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,74’dür. Bu puan, ölçeğe göre “kesinlikle olmalı” cevabına karşı gelmektedir. Yani ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler yönetime katılmada, kesinlikle öğretmenlerin görüşlerinin alınmasını istemektedirler.

7.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin yönetime katılma hakkında uygulamadaki durum ve beklenen duruma ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Şeklinde belirlenmişti. Buna göre dördüncü alt problemle ilgili olarak yapılan İlişkili Ölçümler İçin T-Testi (Paired-Samples T-Test) sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.25.

Öğretmenlerin Yönetime Katılma Hakkında Uygulamadaki Durum ve Beklenen Duruma İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki İçin T-Testi Sonuçları.

Yönetime Katılma	N	Ort.(X)	s.s.	s.d.	t	p
Uygulamadaki Durum	182	28,00	5,979	181	-33,696	0,000
Beklenen Durum	182	44,80	3,009			

Tablo 7.25.’deki test sonuçlarına göre, öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanı $X=28,00$ ve beklenen duruma ilişkin görüşlerinin ortalama puanı ise $X=44,80$ olarak görülmektedir. İkinci alt problemin birinci bölümünde öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 2,33 iken, üçüncü alt problemde öğretmenlerin yönetime katılmada beklenen durumun dercesine ait aritmetik ortalama 3,74 olarak saptanmıştı. Dolayısıyla, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile beklenen duruma

(isteklerine) ilişkin görüşleri arasında, $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin yönetime “az” katılmakta olduğunu ancak “kesinlikle” katılmak istediklerini göstermektedir.

7.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile kendi okullarının iklimine ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Şeklinde belirlenmişti. Buna göre beşinci alt problemle ilgili olarak yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.26.

Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Kendi Okullarının İklimine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.

Boyutlar		Yönetime Katılma Uygulamadaki Durum
Çözülme	r	-0,442**
	p	0,000
	N	182,000
Engellenme	r	-0,041
	p	0,583
	N	182,000
Moral	r	0,569**
	p	0,000
	N	182,000
Samimiyet	r	0,315**
	p	0,000
	N	182,000
Uzak Durma	r	-0,303**
	p	0,000
	N	182,000
Yakından Kontrol	r	0,511**
	p	0,000
	N	182,000

İşe dönüklük	r	0,443**
	p	0,000
	N	182,000
Anlayış Gösterme	r	0,507**
	p	0,000
	N	182,000

Tablo 7.26.'daki verilere göre, öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile kendi okullarının iklimine ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında engellenme alt boyutu haricinde $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeyleri ile iklim boyutlarından “çözülme” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman negatif yönde ($r = -0,442$) orta kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “çözülme” alt boyutuna ilişkin görüşleri azaldıkça, yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri de artmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin birlik olmaları etkin bir şekilde işle ilgili grup oluşturmaları halinde yönetime katılma düzeylerinin artacağını göstermektedir.

Öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeyleri ile iklim boyutlarından engellenme alt boyutu arasında ($p < 0,05$; $p < 0,01$) anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeyleri ile iklim boyutlarından “moral” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde ($r = 0,569$) orta kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “moral” alt boyutuna ilişkin görüşleri arttıkça, yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri de artmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal gereksinmelerinin karşılanması, işlerinden hoşlanmaları arttıkça yönetime katılma eğilimleri de o derece artış gösterecektir. Kısaca moral düzeyinin yüksek oluşu yönetime katılımı arttıracaktır.

Öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeyleri ile iklim boyutlarından “samimiyet” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde ($r = 0,315$) hafif kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “samimiyet” alt

boyutuna ilişkin görüşleri arttıkça, yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri de artmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin birbirleriyle olan arkadaşça ilişkilerinin artması halinde yönetime katılma eğilimlerinin artacağı anlamına gelmektedir. Kısaca öğretmenler arasındaki samimi ilişki boyutu arttıkça yönetime katılım artacaktır.

Öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeyleri ile iklim boyutlarından “uzak durma” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman negatif yönde ($r = -0,303$) hafif kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “uzak durma” alt boyutuna ilişkin görüşleri azaldıkça, yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri de artmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin, kurallar ve ilkeler doğrultusunda, yüz yüze ilişkilerden daha çok formal davranış biçimi sergilemeleri ile öğretmenlerin yönetime katılma eğilimlerinin azalacağı anlamına gelmektedir. Okul yöneticilerinin formal yapıdan uzak, öğretmenlerle iç içe olduğu bir yönetim anlayışı içerisinde olması yönetime katılımında etkili olacaktır.

Öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeyleri ile iklim boyutlarından “yakından kontrol” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde ($r = 0,511$) orta kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “yakından kontrol” alt boyutuna ilişkin görüşleri arttıkça, yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri de artmaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin sıkı kontrol ve dayatıcı davranışları sergilemesi, öğretmenlerin yönetime katılma eğilimlerinin artacağı anlamına gelmektedir. Öğretmenler, yöneticilerin kendilerini yakından kontrol etmeleri halinde, yönetime katılımlarında daha etkili olacağını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeyleri ile iklim boyutlarından “işe dönüklük” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde ($r = 0,443$) orta kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “işe dönüklük” alt boyutuna ilişkin görüşleri arttıkça, yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri de artmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin örgütü dinamik bir hale getirmek için

aba göstermeleri doğrultusunda öğretmenlerin yönetime katılma eğilimlerinin de artacağını göstermektedir. Etkili bir eğitim yöneticisi beraberinde katılımı da getirmektedir.

Öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeyleri ile iklim boyutlarından “anlayış gösterme” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde ($r=0,507$) orta kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “anlayış gösterme” alt boyutuna ilişkin görüşleri arttıkça, yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri de artmaktadır. Dolayısıyla bu durumla ilgili olarak, okul yöneticilerin öğretmenlere karşı insanca davranış sergilemesi, onlarla iyi bir iletişim kurması halinde öğretmenlerin yönetime katılımının artacağı söylenebilir.

BÖLÜM VIII

8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları, bu sonuçların alan yazını ile olan karşılaştırılmaları ve bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öneriler yer almaktadır.

8.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma verilerinin çözümlenmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri genellikle; Çözülme boyutunda “katılmıyorum” seçeneği üzerinde toplanmış iken, engellenme, moral, samimiyet, uzak durma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında “kararsızım” seçeneği üzerinde yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla okullarını daha samimi bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları okuldaki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık örgütsel iklimin samimiyet, uzak durma ve işe dönüklük boyutlarında görülmektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılık örgütsel iklimin anlayış gösterme boyutunda görülmektedir.

2. Öğretmenlerin okul yönetimine ne derece katıldıklarına ilişkin görüşleri “az var” seçeneği üzerinde yer almaktadır.

Öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri, mesleki kademeleri, cinsiyeti, çalıştığı okuldaki kıdemi ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin branşları ile yönetime katılma dereceleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

3. Öğretmenlerin okul yönetimine ne derece katılmak istediklerine ilişkin görüşleri “kesinlikle olmalı” seçeneği üzerinde yer almaktadır.
4. Öğretmenlerin yönetime katılma hakkında uygulamadaki durum ve beklenen duruma ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
5. Öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile kendi okullarının iklimine ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında engellenme alt boyutu haricinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin uygulamadaki yönetime katılma düzeyleri ile iklim boyutlarından: “çözülme” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman ters (negatif) yönde orta kuvvette, “moral” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde orta kuvvette, “samimiyet” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde hafif kuvvette, “uzak durma” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman ters (negatif) yönde hafif kuvvette, “yakından kontrol” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde orta kuvvette, “işe dönüklük” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde orta kuvvette, “anlayış gösterme” alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde orta kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür.

Şimdi, bu araştırma sonuçları ile ilgili araştırmalarda elde edilen sonuçları karşılaştıralım.

Araştırma bulguları, Aksu (1994) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi” çalışmasında, örgütsel iklim cinsiyete göre samimiyet boyutunda anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak bu durum diğer değişkenler için söz konusu değildir. Bu araştırmada, öğretmenlerin

görev yaptıkları okuldaki kıdemlerine göre samimiyet, uzak durma ve işe dönüklük boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmekte iken Aksu (1994)'nin çalışmasında moral, samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarında bir anlamlı farklılık görülmektedir. Benzer şekilde Aksu araştırmasında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamış iken bu çalışmada örgütsel iklimin anlayış gösterme boyutunda bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri ile araştırmanın diğer değişkenleri olan mesleki kıdem ve eğitim durumlarına bakıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiş iken Aksu tarafından yapılan çalışmada, mesleki kıdeme göre çözülme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında; eğitim durumlarına göre çözülme, moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir.

Dağlı'nın (1996), "İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi" adlı araştırmasında yönetici davranışlarının örgütsel iklimin uzak durma ve yakından kontrol alt boyutlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, müdürlerin, yönetmeliğin gerektirdiği ilkeler ve kurallar doğrultusunda ve yüz yüze ilişkilerden daha çok, son derece formal bir davranış gösterdikleri, kendileri ile yönetilenler arasında belli bir psikolojik uzaklık bıraktıkları ve bununla birlikte çok emir verdikleri ve bir işçi başı rolü oynadıkları, tek yönlü iletişimi ifade ettikleri, öğretmenlerden gelecek tepki ve geri bildirim (feedback) dayalı olmayan bir denetim biçimini uygulama gibi olumsuz davranışlarda bulduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri genellikle; Çözülme boyutunda "katılmıyorum" seçeneği üzerinde toplanmış iken, engellenme, moral, samimiyet, uzak durma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında "kararsızım" seçeneği üzerinde yer almaktadır. Görüldüğü üzere bu durum Dağlı'nın yapmış olduğu çalışmadaki gibi kesin bir ifade belirtmemiştir.

Araştırma bulguları, Oktaylar (1997) tarafından yapılan "Ağrı İlinde Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun Örgütsel İklimini Algılama Düzeyleri" adlı araştırmasında, ilköğretim okullarında çalışan 147 I. kademe öğretmeni ile çalışılmış ve öğretmenlerin yönetim kararlarına katılma düzeyi ortalama % 57,2 ile yetersiz olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Nitekim çalışmada

öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri “az var” seçeneği üzerinde toplanmıştı. Bu ise öğretmenlerin kararlara yeterince katılmadığını göstermekte olup örgütsel iklimi olumsuz etkilediği sonucunu çıkarmıştır. Oktaylar incelemiş olduğu bu alt boyuttan sonra araştırmada; ilkökul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun örgütsel iklimini algılama düzeyleri % 51,3 oranı ile olumlu çıkmış ve örgütsel iklimin “orta derece” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada ise örgütsel iklim 8 alt boyutta incelenmiş ve çözülme alt boyutunda “katılmıyorum” seçeneği belirginleşirken, diğer boyutlarda “kararsızım” seçeneği ön plana çıkmıştır. Bu duruma göre kesin bir ifade oluşmamıştır.

Ömür Acet (2006), “İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, Oktaylar (1997)’in yaptığı araştırmaya paralel olarak öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acet yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin; mesleki kıdemlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemekte olduğunu belirlemiş iken bu araştırmada ise sadece mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulguları Acet tarafından yapılan çalışmada diğer değişkenler olan cinsiyet, bulunduğu okuldaki kıdemi ve branşı ile öğretmenlerin örgütsel iklimi algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre Acet’in yapmış olduğu çalışmada erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu bulmakta iken bu araştırmada ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okullarını daha samimi bulmaktadırlar.

Araştırma bulguları, Açıkgöz (1984) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı” çalışmasında, öğretmenlerin karara katılmalarına ilişkin görüşleri “çok az” seçeneğinde toplanmış olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Nitekim araştırmada öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri “az var” seçeneği üzerinde toplanmıştı. Yine Açıkgöz’ün yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kararlara karşı ilgi ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri “biraz” seçeneğinde toplanmış iken bu araştırmada öğretmenler yönetime katılmanın kesinlikle olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bilgin (1996) “Zonguldak Merkez İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Yönetimlerinde Alınan Kararlara Katılabilme Derecelerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin okul yönetimlerinde alınan eğitim, öğretim ile ilgili ve okul işletmesine yönelik kararlara katılabilme derecelerinin değerlendirilmesi sonucunda alt problemlere ilişkin sorulara; “çok az”, “kısmen” ve “bazen” düzeyinde katıldıkları sonucunu elde etmiştir. Dolayısıyla bu sonuç öğretmenlerin okul yönetimlerinde alınan kararlara yeterince katılmadıklarını işaret etmektedir denilebilir. Bu durum araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Günnur Aldemir (1996) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri” adlı çalışmada öğretmenlerin, okul yönetimine ne derece katıldıklarına ilişkin algıları “kısmen” seçeneğinin üzerinde yer almakta iken bu çalışmada “az var” seçeneği üzerinde yer almaktadır. Ancak araştırma bulguları, öğretmenlerin, okul yönetimine kesinlikle katılmak istedikleri sonucu ile paralellik göstermektedir. Yine benzer bir sonuç, öğretmenlerin yönetime katılma hakkında uygulamadaki durum ve beklenen duruma ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu her iki çalışmada da aynıdır. Araştırmalar değişkenler açısından karşılaştırıldığında; Aldemir (1996), sınıf ve ders öğretmenlerinin yönetime katılma dereceleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiş iken bu çalışmada öğretmenlerin branşları ile yönetime katılma dereceleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırma bulguları, Aldemir’in çalışmasındaki diğer değişkenler ile öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu ile paralellik göstermektedir.

Demir (2001), “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarında alınan eğitim, öğretim ve yönetim boyutundaki kararlara “her zaman” katılmadıklarını tespit etmiştir. Bu çalışma içinde, öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerinin az olduğu tespit edildiğinden benzer bir sonuç söz konusudur denilebilir.

8.2. ÖNERİLER

Burada, uygulamacılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler ayrı ayrı sunulmaktadır.

8.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Okul müdürleri olumlu bir iklim oluşturmak için “uzak durma” gibi olumsuz davranışlardan kaçınmalı, “işe dönüklük ve anlayış gösterme” gibi olumlu davranışları benimsemelidir. Öğretmenlerle aralarında belli bir psikolojik uzaklık bulundurmamaları gerekir ve tek yönlü iletişimden kaçınıp birlik beraberliğin sağlanması için çaba sarf etmelidir. Öğretmenlerden gelecek tepki ve önerilere açık olmalı, kendi örnek davranışları ile örnek olmalı, onları güdülemeli, moral ve motivasyonu yükseltmelidir. Pozitif bir iletişim içerisinde olmalı, insanca davranış sergilemelidir. Bunun için yöneticilerin gerekli hizmet içi eğitim programlarına katılmaları ve yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.
2. Sağlıklı bir okul iklimi oluşturmak için, öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli, moral ve motivasyonlarının yükseltilmesi gerekmektedir. Okulda samimi bir havanın oluşması sağlanmalıdır. Akademik bir eğitim ile kendilerini geliştirmelerinin yanında, davranış bilimlerinden de gerekli donanıma sahip olmaları gerekmektedir.
3. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul iklimini daha samimi bulmaktadırlar. Bu durum bayan öğretmenlerin okullarında dostluk için daha çok çaba sarf ettiklerini, sosyal gereksinmelerle ilgili doyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmenlerinde birbirleriyle olan ilişkilerinde daha samimi, dostça ilişkiler içinde olmaları ve sosyal ilişkiler sonucu haz almaları için, insan davranışları konusunda uzman kişilerden eğitim almaları sağlanmalıdır.
4. Okulların yapısı ve işleyişinde demokratik bir hava oluşturulmalı, öğretmenlere daha bağımsız davranma olanağı verilmeli, okul yönetiminde daha çok söz sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu sayede okulu benimsemeleri artacaktır. Öğretmenlerin, hem fiziksel hem de duygusal anlamda yönetime

katılmaları, yaratıcılıklarını daha çok ortaya koyma fırsatını verecek ve gelişimi sağlanacaktır.

5. Öğretmenlerin yönetime katılma eğilimlerinin okul müdürlerinin kişisel özelliklerinin etkisi altında kalmaması için gerekli önlemler alınmalıdır.
6. Okul müdürlerinin etkililiği artıkça, okul içinde oluşacak havada olumlu etkilenecektir. Dolayısıyla dinamik bir örgüt yapısı oluşturulmalı, öğretmenlerin görüşleri de alınarak sağlıklı bir okul iklimi oluşturulmalıdır.

8.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Okul yönetimine katılma ve iş tatmini arasındaki ilişkiler öğretmenler yönünden araştırılmalıdır.
2. Okul yönetimine katılma ile okul yöneticilerinin liderlik tarzları arasındaki ilişki öğretmenler açısından araştırılmalıdır.
3. Yönetime katılma ile okul iklimi arasındaki ilişki, okullar bazında ayrı ayrı ele alınıp araştırma yapılmalıdır.
4. Örgütsel iklim zamanla değişime uğrayacağından, öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri de değişim gösterecektir. Dolayısıyla bu tür çalışmalar periyodik olarak yapılmalıdır.
5. Okul müdürlerinin etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişki öğretmenler açısından okullar bazında detaylı olarak incelenmelidir.

KAYNAKLAR

Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (4. baskı). Ankara: Başak matbaacılık..

Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aldemir, G. (1996). *Öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri (Altındağ örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alıç, M. (1990). *Genel liselerde örgütsel değişme ihtiyacı (Eskişehir’de bir uygulama)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi basımevi.

Artan, İ. (1986). *Örgütsel stres kaynakları ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. İstanbul: Özgün matbaacılık.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi* (3. baskı). Ankara: Şafak matbaacılık.

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler* (4. baskı). Ankara: Hatiboğlu yayınevi.

Aytaç, S. (2003). Çalışma Psikolojisi Alanında Yeni Bir Yaklaşım: Örgütsel Sağlık. “İş, Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 5 (2) http://www.isgucdergi.org/index.php?arc=arc_view.php&ex=163&inc=arc&cilt=5&sayi=2&year=2003 . Web adresinden 13 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.

Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama* (3. baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.

Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme (Kuram uygulama ve araştırma)* (3. baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.

Başaran, İ.E. (1984). *Yönetime giriş*. Ankara: A.Ü.E.B.F. yayınları.

Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül yayınevi.

Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim yönetimi* (5. baskı). Ankara: Yargıcı matbaası.

Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri* (3. baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Baykal, B. (1981). *Organizasyonların yönetimi: İlkeler ve süreçler*. İstanbul: Met/Er Matbaası.

Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği* (3. baskı). Ankara: Binbaşıoğlu yayınevi.

Bilgin, T.F. (1996). *Zonguldak merkez ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yönetimlerinde alınan kararlara katılabilme derecelerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13. baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.

Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim* (3. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çelik, V. (1993). Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 26 (2), 135–145.

Dağlı, A. (1996). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, S. (2001). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirtaş, H. (1997). *Etkili eğitim yöneticisi davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dicle, A. (1980). *Endüstriyel demokrasi ve yönetime katılma*. Ankara: O.D.T.Ü. yayını.

Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi öğretim liderliği* (5. baskı). İstanbul: Sistem yayıncılık.

Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi* (4. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Eren, E. (1996). *Yönetim ve organizasyon* (3. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (5. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE yayınları.

Fişek, K. (1977). *Yönetime katılma*. Ankara: TODAİ yayınları.

Fişek, K. (1979). *Yönetim*. Ankara: A.Ü.S.B.F. yayınları.

Güçlü, N. (2003), Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 147–159. <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf6/Guclu.pdf> . Web adresinden 13 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.

Güçlüol, K. (1985). *Eğitim yönetiminde karar ve örnek olaylar*. Ankara: İM Eğitim araştırma yayın danışmanlık A.Ş.

Gülmez, M. (1991) Öğretmenlerin statüsü tavsiyesinde katılma ve Türkiye'de öğretmen katılımsızlığı. *Amme İdaresi Dergisi*, 24 (3). 3–26.

Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi (Kuramsal ve uygulamalı)*. Konya: Mikro basım yayım dağıtım.

Hasanoğlu, M. (2004). Türk kamu yönetiminde örgüt kültürü ve önemi. *Sayıstay dergisi*, (52). 43–60. <http://www.sayistay.gov.tr/yayin/dergi/icerik/der52m2.pdf> .

Web adresinden 22 Mart 2007 tarihinde edinilmiştir.

Kaya, Y.K. (1996). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama* (6. baskı). Ankara: Bilim yayınları.

Korkusuz, M.R. (2003). Günümüz Polonya'sında işçi sendikalarının yapıları ve mesleki faaliyetleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2). 80–103. <http://www.sbe.deu.edu.tr/yayinlar/dergi/2003sayi2PDF/korkusuz.pdf> .

Web adresinden 13 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.

Mıhçıoğlu, C. (1983). Türkiye'de yönetime katılma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 38 (1–4). 115–122.

<http://kamyon.politics.ankara.edu.tr/dergi/belgeler/sbf/42.pdf> . Web adresinden 16 Haziran 2007 tarihinde edinilmiştir.

Oktaylar, H.C. (1997). *Ağrı ilinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun örgütsel iklimini algılama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özalp, İ. (1995). *Yönetim ve organizasyon*. Cilt 1. Eskişehir: Metin ofset matbaacılık.

Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000), Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, (146).

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/ozdemir.htm> . Web adresinden 13 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (1995). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: ETAM.

Sabuncuoğlu, Z. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi (uygulamalı)* (2. baskı). Bursa: Alfa Aktuel Basım.

Sarpkaya, R. (1996). *Liselerde yönetime katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında ğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi* (3. baskı). Ankara: Saypa Yayınları.

Topçu, İ. (1998). *rgtsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tortop, N. (1990). *Yönetim biliminin temel ilkeleri*. Ankara: TODAİE yayınları.

Tortop, N., İsbir, E.G. ve Aykaç, B. (1993). *Yönetim bilimi*. Ankara: Yargı yayınları.

Uygun, T. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (162). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/uygun.htm> . Web adresinden 22 Mart 2007 tarihinde edinilmiştir.

Yılmaz, S. (1997). *Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Değerli Meslektaşım,

Bir tez çalışmasına esas olmak üzere bu anket, “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki” yi araştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler; ikinci bölümde öğretmenlerin okul yönetimine katılmalarına ilişkin görüşleri ve üçüncü bölümde, öğretmenlerin kendi okullarının iklimine ilişkin görüşleri istenmektedir.

Bu ankette toplanacak bilgiler, bilimsel amaç dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Ankete adınızı, soyadınızı yazmayınız.

Anketleri tam ve içtenlikle doldurmanız araştırmanın sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşmasını önemli ölçüde etkileyecektir.

İşbirliği ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Sadık ÖNER

Yeditepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

1. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

() Bay

() Bayan

2. Meslek Kıdeminiz

() 1–5 yıl

() 6–10 yıl

() 11–15 yıl

() 16–20 yıl

() 20 yıldan fazla

3. Bulduğunuz Okulda Kaç Yıldır

Öğretmenlik Yapmaktasınız? : Yıl

4. Branşınız :

5. En Son Bitirdiğiniz Okul :

2. BÖLÜM

UYGULAMA VE İDEALLE İLGİLİ BİLGİLER

Aşağıdaki anket sorularına verilen cevaplardan, size uygun olanın karşısına lütfen (X) işareti koyunuz.

		BU UYGULAMA				BU UYGULAMA			
		Aynen Var	Kısmen Var	Az Var	Hiç Yok	Kesinlikle Olmalı	Kısmen Olmalı	Az Olmalı	Kesinlikle Olmamalı
1	Okul yönetimine ilişkin kararları, öğretmenlerin, düzenli toplantılarda fikir belirterek etkilemesi.	()	()	()	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerin kurul toplantılarına istekli katılması.	()	()	()	()	()	()	()	()
3	Ders programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması.	()	()	()	()	()	()	()	()
4	Sınıf ve okul gezilerine gözlem ve incelemelere, okul yönetimiyle birlikte, sınıf ve zümre öğretmenlerinin karar vermesi.	()	()	()	()	()	()	()	()
5	Her sınıfta okutulacak ders kitaplarının seçimini öğretmenler kurulunun yapması	()	()	()	()	()	()	()	()
6	Öğretmenin her konuda yönetime katılması ve fikrini belirtmesi.	()	()	()	()	()	()	()	()
7	Öğretmenlerin personel ve özlük haklarıyla ilgili konularda karar vermesi.	()	()	()	()	()	()	()	()
8	Okuldaki dersliklerin dağıtımının, öğretmenler kurulu kararlarına göre yapılması.	()	()	()	()	()	()	()	()
9	Okulun boya, badana,...vb. bakım-onarım işlerinde öğretmenler kurulu kararlarına başvurulması.	()	()	()	()	()	()	()	()
10	Sosyal etkinlikler ve kulüp çalışmalarında öğretmenlerin istek ve yeteneklerinin dikkate alınarak görev dağılımı yapılması.	()	()	()	()	()	()	()	()
11	Belirli gün ve haftalarla, ulusal bayramlardaki etkinliklere öğretmenlerin görüşleriyle karar verilmesi.	()	()	()	()	()	()	()	()
12	Okula yeni araç-gereç alımında okul müdürü ve öğretmenlerin birlikte karar vermesi.	()	()	()	()	()	()	()	()

3. BÖLÜM

OKUL İKLİMİ ANKETİ

Aşağıdaki anket sorularına verilen cevaplardan, size uygun olanın karşısına lütfen (X) işareti koyunuz.

		Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Okulumuzdaki öğretmenlerin tavırları can sıkıcıdır.	A	B	C	D	E
2	Okulumuzda çoğunluğa her zaman karşı çıkan bir azınlık grubu vardır.	A	B	C	D	E
3	Okulumuzdaki öğretmenler, gruba uyum sağlayamayan diğer öğretmenlere baskı yapmaktadırlar.	A	B	C	D	E
4	Okulumuzdaki öğretmenler, okul müdürünün kendilerine ayrıcalıklı davranmasını beklemektedirler.	A	B	C	D	E
5	Okulumuzdaki öğretmenler, öğretmenler toplantılarında konuşmacıların sözlerini kesmektedirler.	A	B	C	D	E
6	Okulumuzdaki öğretmenler toplantılarda anlamsız sorular sormaktadırlar.	A	B	C	D	E
7	Okulumuzdaki öğretmenler toplantılarda konuyu dağıtmaktadırlar.	A	B	C	D	E
8	Okulumuzdaki öğretmenler arasında dayanışma ve yakınlık yoktur.	A	B	C	D	E
9	Okulumuzdaki öğretmenler bu okuldan ayrılmayı düşünmektedirler.	A	B	C	D	E
10	Okulumuzdaki günlük görevler, eğitim-öğretim işini engellemektedir.	A	B	C	D	E
11	Okulumuzdaki öğretmenlerin çok fazla ders dışı işi vardır.	A	B	C	D	E
12	Okulumuzda yönetimle ilgili yazışmaların yükü çok ağırdır.	A	B	C	D	E
13	Okulumuzda, yönetimle ilgili raporların hazırlanması için yeterli zaman verilir.	A	B	C	D	E
14	Okulumuzda, eğitim-öğretim araçlarının kullanımına ilişkin açıklamalar vardır.	A	B	C	D	E
15	Okulumuzdaki öğretmenlerin morali yüksektir.	A	B	C	D	E
16	Okulumuzdaki öğretmenler işlerini büyük bir çaba, enerji ve zevkle yaparlar.	A	B	C	D	E
17	Okulumuzdaki öğretmenler, okulu benimsemektedirler.	A	B	C	D	E
18	Okulumuzda gereksinme duyulduğunda okulun yardımcı hizmetleri	A	B	C	D	E

	hazırdır.					
19	Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının yanlışlarını anlayışla karşılamaktadır.	A	B	C	D	E
20	Okul malzemeleri, sınıf çalışmaları için kullanılmaya hazırdır.	A	B	C	D	E
21	Okul dışındaki öğretmenler, ders dışında bir araya geldiklerinde oldukça neşelidirler.	A	B	C	D	E
22	Okulumuzdaki öğretmen toplantılarında “iş üretelim” havası vardır.	A	B	C	D	E
23	Okulumuzda sınıflarda kullanılmak üzere fazlaca kitap vardır.	A	B	C	D	E
24	Okulumuzdaki öğretmenler, okuldan sonra da bireysel sorunları olan öğrencilerle ilgilenmek için zaman ayırmaktadırlar.	A	B	C	D	E
25	Okulumuzdaki öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okuldaki diğer öğretmenlerdir.	A	B	C	D	E
26	Okulumuzdaki öğretmenler birbirlerinin evlerine gidip gelmektedirler.	A	B	C	D	E
27	Okulumuzdaki öğretmenler, bu okuldaki diğer öğretmenlerin özel yaşamını bilmektedir.	A	B	C	D	E
28	Okulumuzdaki öğretmenler, özel yaşamlarını okuldaki diğer öğretmenlerle konuşmaktadırlar.	A	B	C	D	E
29	Okulumuzdaki öğretmenler, okulda birlikte olmaktan hoşlanmaktadırlar.	A	B	C	D	E
30	Okulumuzdaki öğretmenler, yönetsel işlerde birlikte çalışmaktadırlar.	A	B	C	D	E
31	Okulumuzdaki öğretmen toplantıları katı ve kesin bir gündeme göre hazırlanmaktadır.	A	B	C	D	E
32	Okulumuzdaki öğretmen toplantıları, müdürün tek yanlı bilgi verdiği toplantılardır.	A	B	C	D	E
33	Okul müdürümüz, öğretmen toplantılarını bir iş toplantısı gibi sürdürmektedir.	A	B	C	D	E
34	Okulumuzda müdürün koyduğu kurallar tartışılmamaktadır.	A	B	C	D	E
35	Okul müdürümüz, öğretmenlerin konu alanındaki yeterliliklerini kontrol etmektedir.	A	B	C	D	E
36	Okul müdürümüz, öğretmenlerin hatalarını düzeltmektedir.	A	B	C	D	E
37	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçlükleriyle çalışmalarını sağlamaktadır.	A	B	C	D	E
38	Okulumuzda, öğretmenlerin yapacağı ek görevler açıkça belirtilmektedir.	A	B	C	D	E
39	Okul müdürümüz, gerektiğinde elindeki işini bırakarak öğretmenlere yardımcı olmaktadır.	A	B	C	D	E
40	Okul müdürümüz, çok çalışarak herkese örnek olmaktadır.	A	B	C	D	E

41	Okul müdürümüz yapıcı eleştirilerde bulunmaktadır.	A	B	C	D	E
42	Okul müdürümüz, okul faaliyetleri ile ilgili konuşmalarına çok iyi hazırlanmaktadır.	A	B	C	D	E
43	Okul müdürümüz, öğretmenlerle ilgili eleştirilerin nedenlerini açıklamaktadır.	A	B	C	D	E
44	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel çıkarlarını, refahlarını gözetmektedir.	A	B	C	D	E
45	Okul müdürümüz, öğretmenlerden önce okula gelmektedir.	A	B	C	D	E
46	Okul müdürümüz, karşılaştığı yeni düşünceleri öğretmenlere anlatmaktadır.	A	B	C	D	E
47	Okul müdürümüzü anlamak kolaydır.	A	B	C	D	E
48	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olmaktadır.	A	B	C	D	E
49	Okul müdürümüz öğretmenlere kişisel olarak iyilik yapmaktadır.	A	B	C	D	E
50	Okul müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitirmelerine yardımcı olmak için, çalışma saatleri dışında da okulda kalmaktadır.	A	B	C	D	E
51	Okul müdürümüz, çalışma arkadaşları arasındaki küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olmaktadır.	A	B	C	D	E
52	Okul müdürümüz, okutulacak derslerin seçiminde öğretmenlere yardımcı olmaktadır.	A	B	C	D	E
53	Okul müdürümüz, öğretmenlerin daha çok ücret almalarını sağlamak için çaba göstermektedir.	A	B	C	D	E