



ANKARA

HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KARAR ALMA SÜRECİ KAPSAMINDA ÖĞRETMENLERİN OKUL
YÖNETİMİNE KATILIMI: SAMSUN ATAKUM İLÇESİ ÖRNEĞİ

Salih Engin BAŞ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Mehmet Akif ÖZER

YÜKSEK LİSANS TEZİ
AMME İDARESİ ANABİLİM DALI
KAMU YÖNETİMİ BİLİM DALI

HAZİRAN 2019



**KARAR ALMA SÜRECİ KAPSAMINDA ÖĞRETMENLERİN OKUL
YÖNETİMİNE KATILIMI: SAMSUN ATA KUM İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Salih Engin BAŞ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
AMME İDARESİ ANABİLİM DALI
KAMU YÖNETİMİ BİLİM DALI**

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN 2019

JÜRİ ONAY SAYFASI

Salih Engin BAŞ tarafından hazırlanan “Karar Alma Süreci Kapsamında Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımı: Samsun Atakum İlçesi Örneği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Amme İdaresi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman/Başkan: Prof. Dr. Mehmet Akif ÖZER

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum.~~

Üye: Prof. Dr. Murat AKÇAKAYA

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum.~~

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Emine ÇELİKSOY

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum.~~

Tez Savunma Tarihi: 21 / 06 /2019

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....
Prof. Dr. Figen ZALF

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.



Salih Engin BAŞ
21/06/2019

Karar Alma Süreci Kapsamında Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımı: Samsun Atakum İlçesi
Örneği

Yüksek Lisans Tezi

Salih Engin BAŞ

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Haziran 2019

ÖZET

Tarihsel süreç içerisinde ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasal açıdan yaşanan gelişmeler yönetim anlayışında önemli dönüşümlere neden olmuş ve günümüzde demokratik değerlerin ön planda olduğu bir yönetim anlayışı ortaya çıkmıştır. Örgütteki insan ögesinin ön plana çıkmasıyla verimlilik artışı sağlayan bir araç olarak görülen katılımcılık; Yeni Kamu Yönetimi anlayışı ile birlikte örgütsel demokrasinin temel unsuru ve iyi yönetim ilkelerinden biri olmuştur. Ekonomik, verimli ve etkin olmak isteyen tüm yönetimler, katılımcılığı, karar alma başta olmak üzere tüm yönetsel süreçlerde işlevsel kılmalıdır. Bir örgütün başarılı olması büyük ölçüde karar verme sürecinin iyi işlenmesine bağlıdır. Yönetimin temeli olarak görülen karar alma sürecine astların katılımının sağladığı örgütsel ve kişisel faydalar konusunda literatürde büyük oranda bir tutarlılık bulunmaktadır. Günümüzde yöneticiler tarafından katılımın gerekip gerekmediği değil kimlerin, hangi kararlara, ne düzeyde ve nasıl katılacağı tartışılmaktadır. Astların karar alma sürecine katılımının örgüt yöneticileri tarafından benimsenmesine paralel olarak katılım düzeyi de giderek artmaktadır. Katılımcı yönetim anlayışının yaşama geçirilmesi gereken kurumlardan biri de ülkenin geleceğini şekillendirme işlevi olan okullardır. Okul yöneticileri karar alma süreçlerine dahil etmesi gereken en önemli iç paydaş öğretmenlerdir. Bu çalışmada, öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel hipotezi, öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeylerinin ortalamanın üzerinde tespit edileceği şeklindedir. Bu amaçla Samsun ili Atakum ilçesinde faaliyet gösteren devlet okulu veya özel okul fark etmeksizin ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve okul müdürleri ile yapılan anket çalışması yoluyla elde edilen bilgiler değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeylerinin hem öğretmen hem de okul müdürleri görüşlerine göre “Büyük ölçüde” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcılara göre karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri, görev, okul türü, okul kademesi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma göstermekte iken yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yöneticilik süresi, okulda çalışılan süre değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma ve ilişki göstermemektedir. Son olarak, okul müdürünün iletişim becerisi ile katılım düzeyi arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiş olup okul müdürünün astları ile iletişimi arttıkça katılım düzeyinin de arttığı belirlenmiştir.

Bilim Kodu : 111623

Anahtar Kelimeler : Katılımcılık, Yönetime Katılma, Karar alma, Okul yönetimine katılım

Sayfa Sayısı : 267

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mehmet Akif ÖZER

Participation of Teachers In School Administration Within The Scope of Decision Making Process:
The Sample of Atakum,Samsun

(M.Sc.Thesis)

Salih Engin BAŞ

ANKARA HACI BAYRAM VELI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL FOR ANKARA HACI BAYRAM VELI UNIVERSITY
June 2019

ABSTRACT

Economic, cultural, social and political development that took place during historical process have caused considerable changes in the approaches to management, and now an understanding of management which prioritize democratic values has emerged. Collaboration, which is regarded as a medium that enhanced productivity with the priority attached to human in the organization, has become one of the good governance principles and the main component of organizational corporate democracy with the new public administration. All administrative systems that aim to be economical, productive and effective have to make collaboration, primarily making decision, more functional in all administrative processes. The success of an organization depends on a good decision making process to a great extent. There is not much consistency in the literature regarding the organizational and personal benefits of the participation of subordinates in decision making process, which is seen as the basis of administration. Today, the questions about who will participate, in which decisions, at what level and how are under discussion rather than the requirement of participation. In parallel with the adoption of the subordinates participation in decision making process by the managers of the organization, the rate of participation is gradually increasing. One of the institutions that need to implement the participatory management approach is the school which has the function of shaping the future of the country. Teachers are the most important internal stakeholders that school administrator should include in decision making processes. This study aimed to determine the rate of participation of teachers in school administration within the scope of decision making process. The basic hypothesis of the study is that the rate of participation of teachers in school administration will turn out to be above the average within the scope of decision making process. A survey, was conducted with teachers and school principals working in all primary, secondary and high school, regardless of whether they are public or private school, in Atakum, one of the towns of Samsun, within the scope of the research. As a result of the analysis of the data obtained, it was stated that the rate of participation of teachers in school administration in decision making process was at the 'pretty high' level according to the views of both teachers and school principals. The rate of participation of teachers in school administration in decision making process, according to the participants, shows significant differences regarding the variables of service, type of school, stages of school and the number of teachers in the school while showing no significant differences regarding the variables of age, gender, seniority, educational status, period of office and working period in the school. In conclusion, it was found out that there exists a high positive correlation between the communication skills of the school principal and the the rate of teachers participation and it was stated that the rate of participation increases in line with the communication of the school principal with the teachers.

ScienceCode : 111623

Key Words : Participation, Participation In Administration, Decision-Making, participation In school Administration

PageNumber : 267

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Akif ÖZER

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans eğitimimi almış olduğum TODAİE ailesine, TODAİE bünyesindeki tez yazım sürecimde değerli yardım ve katkıları ile beni yönlendiren çok değerli danışmanım Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK' a, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi bünyesinde tez çalışmamı tamamlamamda büyük destek veren tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Akif ÖZER' e, ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşü ile çalışmama katkı sunan Doç. Dr. Cevat ELMA ve Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ARSLAN' a, tecrübeleri ile çalışmama ışık tutan değerli okul müdürüm Halil ÖZTÜRK' e, ölçek uygulama sürecimde benimle birlikte ter döken yakın çalışma arkadaşlarım Erdal İNCEBACAK, Mehmet BİLİR, Kemal BİLGİN, Adem İREN, Murat BAYHAN, Okan UNCU' ya, manevi desteğini eksik etmeyen anne-babam Gönül ve Abdullah BAŞ' a, çalışmalarımın başından sonuna kadar desteğini bir an olsun esirgemeyen abim Emrah BAŞ' a ve son olarak 3 küçük çocuğuma benim yokluğumu hissettirmeyip çalışmalarım için bana imkan veren kıymetli eşim Nurhan BAŞ' a teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvi
1. GİRİŞ	1
2. YÖNETİM, SÜREÇ, KARAR ALMA VE MODELLER.....	5
2.1. Yönetim Kavramı	5
2.2. Yönetim Süreçleri	7
2.2.1. Karar Alma	8
2.2.2. Planlama	9
2.2.3. Örgütlenme	12
2.2.4. İletişim	14
2.2.5. Eşgüdümleme	21
2.2.6. Etkileme	23
2.2.7. Değerlendirme	26
2.3. Karar Alma	29
2.3.1. Karar Türleri	33
2.3.1.1. Kapsam ve önem derecesine göre kararlar	33
2.3.1.2. Hiyerarşiye göre kararlar	33
2.3.1.3. Programlamaya göre kararlar	34
2.3.1.4. Uygulama süresine göre kararlar	35
2.3.1.5. Karar alıcı sayısına göre kararlar	35
2.3.2. Karar Alma Modelleri	36

	Sayfa
2.3.2.1. Rasyonel karar alma modeli	36
2.3.2.2. Yönetmel (sınırlı rasyonel) karar alma modeli	37
2.3.2.3. Sezgisel karar alma modeli	38
2.3.3. Karar Almanın Aşamaları	40
2.3.4. Karar Alma Sürecini Etkileyen Temel Unsurlar	49
3. YÖNETİME KATILMA, EĞİTİM ve OKUL YÖNETİMİ.....	55
3.1. Yönetime Katılma	55
3.1.1. Katılım Modelleri	63
3.1.1.1. Liderlik davranışları doğrusu	63
3.1.1.2. Karar doğrusu	65
3.1.1.3. Önder-katılım modeli	65
3.1.1.4. Sistem 1- sistem 4 modeli	66
3.1.2. Yönetime Katılmanın Amaç ve Gerekliliği	68
3.1.3. Yönetime Katılmanın Faydaları	70
3.1.4. Yönetime Katılmanın Doğurabileceği Sakıncalar	75
3.1.5. Etkili Bir Yönetime Katılmanın Başlıca Koşulları	79
3.2. Eğitim ve Okul Yönetimi	83
3.2.1. Eğitim Yönetimi	83
3.2.2. Okul Yönetimi ve Yöneticiliği	90
3.2.3. Okul Yönetiminde Katılımcılık	103
3.2.3.1. Okul yönetiminde katılımcılığı sağlamada okul yöneticisinin rolü	108
3.2.3.2. Okul yönetiminde katılıma yönelik yasal mevzuat	111
3.2.3.3. Okul yönetimindeki diğer katılımcı paydaşlar	114
3.2.3.3.1. Veli katılımı	115
3.2.3.3.2. Öğrenci katılımı	118
3.2.3.4. Okul yönetiminde katılıma yönelik bazı uygulamalar	122
3.2.3.4.1. Öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu	122

	Sayfa
3.2.3.4.2. Okul-aile birliği	126
3.2.3.4.3. Okul öğrenci meclisleri	130
3.2.3.4.4. Okul gelişim yönetim ekibi	135
3.3. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımı	138
3.4. Yönetime Katılma ve Karar Alma Sürecine Öğretmen Katılımı İle İlgili Araştırmalar	149
3.4.1. Yönetime Katılma ile İlgili Araştırmalar	149
3.4.1.1. Yurt dışı araştırmalar	149
3.4.1.2. Yurt içi araştırmalar	151
3.4.2. Karar Alma Sürecine Öğretmen Katılımı ile İlgili Araştırmalar	154
3.4.2.1. Yurt dışı araştırmalar	154
3.4.2.2. Yurt içi araştırmalar	156
4. ÖĞRETMENLERİN YÖNETİME KATILIM DÜZEYLERİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BİR ALAN ARAŞTIRMASI.....	167
4.1 Araştırmanın Problemi	167
4.1.1. Problem Cümlesi	172
4.1.2. Alt Problemler	172
4.2. Araştırmanın Amacı	173
4.3. Araştırmanın Önemi	173
4.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	177
4.5. Araştırmanın Metodolojisi	177
4.5.1. Araştırmanın Modeli	177
4.5.2. Evren ve Örneklem	177
4.5.3. Veri Toplama Aracı	179
4.5.4. Verilerin Toplanması	187
4.5.5. Verilerin Analizi	188
4.6. Araştırmanın Hipotezleri	191
4.7. Araştırmanın Bulguları	192

	Sayfa
4.7.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	193
4.7.2. Öğretmenlerin Okullarındaki Karar Alma Süreçlerine Katılım Düzeyine İlişkin Bulgular	194
4.7.3. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Karar Alma Süreçlerine Katılım Düzeyine İlişkin Bulgular	200
4.7.4. Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Karar Alma Süreçlerine Katılım Düzeyine İlişkin Bulgular	205
4.7.5. Öğretmenlerin Karar Alma Süreçlerine Katılım Engellerine İlişkin Bulgular.....	216
4.7.6. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin Karar Alma Süreçlerine Katılım Engellerine İlişkin Bulgular	220
4.7.7. Karar Alma Süreçlerine Katılım Düzeyi İle Katılım Engelleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	224
4.7.8. Öğretmenlerin Okulda Alınan Kararlara Katılım Düzeyi İle Okul Müdürünün İletişim Becerisi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	226
4.8. Hipotez ve Bulguların Özeti	228
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	229
KAYNAKLAR	241
EKLER	261
EK -1. Anket Uygulama İzni	262
EK-2. Anket	263
ÖZGEÇMİŞ	267

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 3.1. Karar Doğrusu	65
Çizelge 3.2. Kabul Alanı ve Katılım	82
Çizelge 3.3. Mintzberg'in Yönetici Rol Parametreleri	96
Çizelge 3.4. Karar Alma Süreçlerine İlişkin Okul Müdürlerinin Yönetmel Rollerini	110
Çizelge 3.5. Mevzuat Gereği Kurulan Ekip, Kurul, Komisyon ve Diğer Katılımcı Oluşumlar	113
Çizelge 3.6. Öğrenci Katılımının Okula ve Öğrencilere Sağlayacağı Faydaları	120
Çizelge 4.1. Araştırma Evrenini Oluşturan Öğretmen Sayıları	178
Çizelge 4.2. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kademesine Göre Dağılımı	179
Çizelge 4.3. Faktör Yükleri Tablosu	182
Çizelge 4.4. Ölçekte Yer Alan Faktörlere Ait Özdeğer ve Açıklanan Varyans	183
Çizelge 4.5. Alt Boyutlar Faktör Yükü, Madde Toplam Korelasyonları ve Varyansları.....	184
Çizelge 4.6. Ön uygulama için Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayıları	186
Çizelge 4.7. Asıl uygulama için Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayıları	187
Çizelge 4.8. Ölçeğin Birinci Bölümüne İlişkin Değişkenler	188
Çizelge 4.9. Alt Problemlere İlişkin Belirtke Tablosu	190
Çizelge 4.10. Katılımcıların Kişisel Özelliklere Göre Frekans Dağılımı ve Yüzdesi	193
Çizelge 4.11. Öğretmenlerin "Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Genel Durum" Alt Boyutuna İlişkin Analiz	195
Çizelge 4.12. Öğretmenlerin "Karar Konularına Katılım Durumu" Alt Boyutuna İlişkin Analiz	196
Çizelge 4.13. Öğretmenlerin "Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri" Alt Boyutuna Ait Analiz	197

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.14. Öğretmenlerin “Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri” Alt Boyutuna İlişkin Analiz	198
Çizelge 4.15. Öğretmenlerin “Karar Alma Sürecine Bağlamında Okul Yönetimine Katılım Düzeyi”ne İlişkin Genel Analiz	199
Çizelge 4.16. Okul Müdürlerinin “Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Genel Durum” Alt Boyutuna İlişkin Analiz	200
Çizelge 4.17. Okul Müdürlerinin “Karar Konularına Katılım Durumu” Alt Boyutuna İlişkin Analiz	201
Çizelge 4.18. Okul Müdürlerinin “Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri” Alt Boyutuna İlişkin Analiz	202
Çizelge 4.19. Okul Müdürlerinin “Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri” Alt Boyutuna İlişkin Analiz	203
Çizelge 4.20. Okul müdürlerinin “Karar Alma Sürecine Bağlamında Okul Yönetimine Katılım Düzeyi”ne İlişkin Genel Analiz.....	204
Çizelge 4.21. A. ve B. Alt boyutlarında Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	206
Çizelge 4.22. Katılım Engelleri Alt boyutlarında Yer Alan Maddelerin Görev Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	207
Çizelge 4.23. Ölçek ve Alt Boyutlarının Görev Değişkenine göre T-Testi Sonuçları ...	208
Çizelge 4.24. Katılım Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	209
Çizelge 4.25. Katılım Düzeyine İlişkin Görüşlerin Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	209
Çizelge 4.26. Katılımcıların Katılım Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri	209
Çizelge 4.27. Katılımcıların Katılım Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	210
Çizelge 4.28. Katılımcıların Katılım Düzeyinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri	210
Çizelge 4.29. Katılım Düzeyinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	210

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.30. Katılımcıların Katılım Düzeyinin Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	211
Çizelge 4.31. Katılım Düzeyinin Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	211
Çizelge 4.32. Katılımcıların Katılım Düzeyinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri	211
Çizelge 4.33. Katılım Düzeyinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	212
Çizelge 4.34. Katılımcıların Katılım Düzeyinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri	212
Çizelge 4.35. Katılım Düzeyinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	212
Çizelge 4.36. Katılımcıların Katılım Düzeyinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri	213
Çizelge 4.37. Katılım Düzeyinin Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	213
Çizelge 4.38. Katılımcıların Katılım Düzeyinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine göre tanımlayıcı İstatistikleri	214
Çizelge 4.39. Katılım Düzeyinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	217
Çizelge 4.40. Öğretmenlerin Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	217
Çizelge 4.41. Öğretmenlerin Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	218
Çizelge 4.42. Öğretmenlerin Katılım Engel Düzeyine İlişkin Genel Sonuçlar	219
Çizelge 4.43. Okul Müdürlerinin Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	221
Çizelge 4.44. Okul Müdürlerinin Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri	222
Çizelge 4.45. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin Katılım Engel Düzeyine İlişkin Genel Sonuçlar	223

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.46. Katılım Düzeyi ile Katılım Engelleri Arasındaki İlişkiye Ait Normallik Testi	225
Çizelge 4.47. Katılım Düzeyi ile Katılım Engelleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	225
Çizelge 4.48. Engel düzeyinin Katılım Düzeyine Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	226
Çizelge 4.49. Katılım Düzeyi ile İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Normallik Testi	226
Çizelge 4.50. Katılım Düzeyi ile İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	227
Çizelge 4.51. İletişim Düzeyinin Katılım Düzeyine Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	227
Çizelge 4.52. Hipotez ve Bulguların Özeti	228

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 2.1: Rasyonel Karar Verme Modelinde Aşamalar	37
Şekil 2.2 : Sezgisel Karar Alma Modeli	40
Şekil 2.3 : Sorunun Belirleniş Durumu	45
Şekil 3.1: Liderlik Davranışları Doğrusu	64
Şekil 3.2 : Okul Yönetim Biçimleri	110
Şekil 3.3 : Katılımcı Karar Alma Süreci İçin Normatif Bir Model	144

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
AB	Avrupa Birliği
BM	Birleşmiş Milletler
GZFT	Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar, Tehditler
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
OGYE	Okul Gelişim Yönetim Ekibi
OAB	Okul Aile Birliği
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TODAİE	Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
YKİ	Yeni Kamu İşletmeciliği
YKY	Yeni Kamu Yönetimi

1. GİRİŞ

Yönetimde yaşanan dönüşüm, demokratik değerlerin yönetime hâkim olduğu bir yönetim anlayışını beraberinde getirmiştir. Bu değerlerin en önemlilerinden biri de katılımcılıktır. Katılımcılık, 1930'lu yıllarda örgütteki insan ögesinin ön plana çıkmasıyla yönetim biliminde yer almaya başlamıştır. Çalışanların örgütteki karar alma süreçlerine katılımının sağlanması ile verimliliğin artacağı anlayışı ile katılımcılık, verimliliği sağlayan bir araç olarak görülmüştür. 1970 öncesinin kuramlarında katılımcılık, verimliliğe ulaşmak için bir araç olarak görülürken 1970'lerden sonra katılımcılığa yüklenen önemin, geniş düzlemlerde daha da arttığı, 1990'lardan sonra ise artık katılım ve çoğulculuğun başlı başına bir amaç olarak var olduğu görülmektedir (Şener, 2005:2).

Yönetimdeki dönüşümü dönemsel olarak incelediğimizde çağdaş yönetim anlayışının bir sonucu olarak karşımıza çıkan önemli kavramlardan biri de yönetişimdir. Yönetişim, “bir toplumsal politik sistemdeki ilgili bütün aktörlerin ortak çabaları ile elde edilen sonuçların oluşturduğu yapı ya da düzen” şeklinde tanımlanmaktadır (TODAİE, 1998:274). Yönetişim; katılım, hukuk devleti, şeffaflık, duyarlık, oydaşmacılık, eşitlik, etkinlik ve verimlilik, sorumluluk ve stratejik vizyon gibi unsurları bünyesinde barındırmaktadır (Özer, 2006:66). Ekonomik, verimli ve etkin olmak isteyen tüm yönetimler, yönetişim ilkelerini, planlama ve karar alma başta olmak üzere tüm yönetsel süreçlerde dikkate almalıdır. Özellikle şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımcılık ve cevap verebilirlik ilkeleri, klasik karar verme model ve yöntemlerinin, birey odaklı olarak değişmesine yol açmaktadır (Özer, 2012b:147). Bu sürecin başarılı bir şekilde sürmesi, karar vericilerin değişimi anlamalarına ve bunu uygulamalarına aktarmalarına bağlıdır. Eğitim sistemimizde, sadece üst düzey planlamalar yapan ve politikalar belirleyen karar vericiler değil, asıl uygulamayı yapan okulların yöneticileri de yönetimde bu demokratik ilkelere göre hareket etmelidir. Bakanlığın 2019-2023 Stratejik Planı'nda da “katılımcılık, şeffaflık ve hesap verilebilirlik” temel değerler arasında gösterilmekte ve yapılan GZFT analizinde¹ “yöneticilerin katılımcılığı desteklemeleri” ifadesi güçlü yönler arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018:33-41).

¹ GZFT Analizi, örgütün Güçlü ve Zayıf yönleri ile örgütü ilgilendiren Fırsat ve Tehditlerin belirlenmesidir.

Eğitim sistemimizin ana hizmet birimi olan okullar, birer açık sistem örgütleridir. Girdisi ve çıktısı insan olan okullar, çevre ile sürekli bir etkileşim halindedir. Bu sebeptendir ki okullar, toplumun beklentilerini ve sınırlamalarını dikkate almalı ve toplumsal yaşama uyumlu, istedik davranışlar sergileyen bireyler yetiştirmelidir. Günümüz toplumları demokratik değerleri içselleştirmeye çalışan ve bunu başardıkça da uygarlık seviyesini artıran bir yapıya sahiptir. Gelişmiş ülkelerin en önemli ortak özelliklerinden biri de demokratik değerlere sahip olmalarıdır. Atatürk'ün koyduğu çağdaş uygarlık seviyesine çıkma hedefi ülkemizde de ileri demokrasinin hakim olmasına bağlıdır. İlan ettiği cumhuriyet rejimi ile halkı 'kul' bilincinden iktidarın kaynağı konumuna yükselten Atatürk, demokratik bilincin yerleşmesi adına "Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyetini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir." diyerek Türk gençliğine, "Yeni nesil sizlerin eseri olacaktır" diyerek öğretmenlere ve cumhuriyeti ilan ettiği gün olan 23 Nisan'ı çocuklara armağan ederek çocuklara büyük bir misyon yüklemiştir. Yeni nesillerin bu bilinçle yetiştirilmesi ancak demokrasiyi benimsemiş olan bir eğitim sistemiyle mümkündür. "Demokrasinin bir ülkede yaşayabilmesi için o ülkenin kurumlarında bunun yaşaması gerekmektedir"

(Kepenekçi, 2003:45). Bunun için hem mevzuatın hem de ana hizmet birimleri olarak okul yönetimlerinin demokratik değerlere eğitimin her aşamasında yer vermesi gereklilik arz etmektedir. Bu demokratik değerlerden biri de bu araştırmanın konusu olan katılımcılıktır.

Günümüzde özel sektörde olduğu gibi kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde de katılımcı bir yönetim anlayışı hakimdir. Çalışanlar, bulunduğu örgütlerde yönetime katılımı talep etmekte ve bunu bir yetkilendirme ile değil, kendini sorumlu hissederek gönüllü olarak yerine getirmektedir. Vaktinin büyük bir bölümünü iş yerinde geçiren günümüz çalışanı kendi potansiyelini kullanmak ve kendini gerçekleştirmek istemekte ve bu yöndeki kaygıları maddi kaygılarının bile önüne geçmektedir. Yaptığı işten haz alamayan çalışanlar en kısa sürede kendi potansiyelini kullanabileceği alanlara yönelmektedir. Artık çalışanlar, basit birer işgören olmak yerine çalıştıkları örgütün yönetimine katılmak istemekte; kendilerini ve çalıştıkları örgütlerini ilgilendiren her türlü kararın alınmasına ve eyleme geçirilmesine aktif olarak katılıp, görüş ve düşüncelerinin dikkate alınmasını, yani 'tam katılımı' talep etmektedir (Uygun, 2004:1). İnsanın sadece programlandığı işi yapan bir makine olmadığı, görüş ve düşüncelerinin de var olduğu ve bu görüş ve düşüncelerinin de dikkate alınması

gerektiği 20. yuzyılın başlarında bilimsel yonetime yapılan en temel eleştiri idi. Bu eleştirinin uzerinden bir asır geğmiş ve gunumuz yonetim anlayışı katılımcı yonetime bir zorunluluk haline getirmiştir. Ozel sektorde olduğu gibi kamu yonetiminde de ęalıřanlarının potansiyelini ortaya ęıkaran ve bu potansiyelden azami olęude yararlanan yonetimler, kaliteli hizmet sunmakta ve buyoluce hizmet verdiği kitlenin memnuniyetini kazanmaktadır. Zaten kamu sektorunde de biręok mevzuatta katılımcılığa yonelik maddelere artarak yer verilmesi kamu yonetiminin katılımcılığa verdiği değerini ortaya koymaktadır.

Katılımcılığa okul yonetimindeki tum yonetsel sureğlerde yer verilmelidir. Ozellikle karar alma sureci katılımcılığa yonelik uygulamalar için buyuk onem taşımaktadır. Karar alma, evrensel olarak seçenekler arasından seçim yapma sureci olarak tanımlanabilir. Karar alma, diğer butun yonetsel sureğleri kapsamaktadır (Lunenburg, Ornstein ve Allan, 2013:135). Planlama, organizasyon, personel istihdamı, yonlendirme, koordine etme ve denetleme alanlarının hepsi karar vermeyi içermektedir. Orneğin yonetime sureğ olarak ilk inceleyen kuramcı olan Henry Fayol, 'Genel ve Endustriyel Yonetim' adlı kitabında planlamayı, "geleceğe yonelik kararlar almak" şeklinde tanımlamıştır. Benzer şekilde okul yonetiminde planlama ile ilgili yapılan "Okulun eğitsel, orgutsel ve yonetsel amaçlarını geręekleřtirmek için gereken girdilerin sağlanma ve kullanma yollarının kararlaştırılması sureci" tanımı da planlama surecinin karar alma ile ilişkisini ortaya koymaktadır (Başaran, 2008:290). Diğer sureğler için de durum benzerdir.

Okul ile ilgili hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere hangi adımlarla ulaşılacağına karar verilmesi sadece okul idaresini ilgilendiren bir sureğ değildir ęunku bu hedeflere ulaşmada oğretmenlere buyuk iş duşmektedir. "Orgut açısından işleri bizzat yapanlar olarak işgorenlerin geręekçi fikirlerinden yararlanan yonetim daha geręekçi kararlar olarak yonetsel etkinliği ve verimliliği artırma olanaklarına kavuşmaktadır" (Bakan ve Buyukbeşe, 2008:33). Okul hedeflerinin okul idaresi ve oğretmenler de dahil olmak uzere ilgili paydaşlar ile birlikte belirlenmesi ve atılacak adımlara yonelik kararların ortaklaşa alınması, uygulamada oğretmenlerin değişime direnę gostermesini engeller ve işe sahip ęıkmasını sağlayarak iş doyumunu ve motivasyonu sağlar. ęalıřanların benimsemedikleri kararlara sahip ęıkmadıđı ve hatta direnę gosterdiği literaturun onemle vurguladığı bir noktadır. Karar alma surecinde birliktelik sağlanması, herkesin duşuncelerini ve varsa itirazlarını paylaşmasını sağlar. Kararlar mutabakat ile alınır ve kolay uygulanır. Aksi takdirde alınan kararlar kağıt uzerinde kalır ve daha da onemlisi orgutsel iklimde olumsuzluklar yaşanabilir.

Okul yöneticileri, gün içerisinde etki alanı geniş ya da dar kapsamlı onlarca karar almaktadır. Öğretmenlerin alınan bu çok sayıdaki kararların hepsine katılımının sağlanması mümkün değildir ve boşa zaman kaybı olacağı için de gereksizdir. Öğretmen katılımının sağlanması gereken kararlar, öğretmenleri doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren durumlar başta olmak üzere karar alınacak konuda yeterliliği olduğu durumlar ve okullarda oluşturulan kurul, komisyon ve ekipler gibi yetkili kılınığı durumlar ile ilgili kararlardır.

Bu alışma ile öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada yer alan araştırma ile mevcut durumun bir fotoğrafı çekilmiş ve katılımın önündeki engeller belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, 3 ana bölümden oluşmaktadır. 1. ve 2. bölüm, araştırmamızın kavramsal çözümlerinin yapıldığı bölümdür. Bu bölümde yönetim süreçleri hakkında genel bilgi verildikten sonra karar alma ve yönetime katılma kavramları derinlemesine irdelenmiş ve çalışmanın asıl konusunu teşkil eden öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılımına yer verilmiştir. 2. bölümün sonunda ise bu temel kavramlarımızla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır. 3. ve son bölümde ise problem durumu ve araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler verildikten sonra araştırma problemimiz çerçevesinde oluşturduğumuz alt problemlerimize ait bulgular yer almaktadır. Çalışma, tezin sonucu ve öneriler kısmı ile son bulmaktadır.

2. YÖNETİM, SÜREÇ, KARAR ALMA VE MODELLER

2.1. Yönetim Kavramı

Yönetim kavramı evrensel bir kavram olup farklı dönemlere, koşullara ve bilim dallarına göre yönetim bilimciler tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiş çok yönlü bir olgudur. Bu bağlamda yönetim kavramına yönelik farklı disiplinlere göre yapılan tanımlamalar aşağıda verilmiştir.

Türk Dil Kurumuna (TDK) göre yönetim², “ Yönetme işi, çekip çevirme, idare; Bir girişime ilişkin işleri belirli bir anlayış içinde “yürütme” olarak ifade edilen tanımlar kullanılırken İngilizcede yönetim kavramı “management”, administration ” olarak ifade edilmektedir.

Yönetim sözcüğü genellikle hem bir faaliyet, hem de bu faaliyeti yerine getiren kuruluşları ifade etmek için kullanılır. Dolayısıyla yönetim kavramı kimi durumlarda maddi anlamda (faaliyet), kimi durumlarda yapısal anlamda (teşkilat), kimi durumlarda da her iki anlamı kapsar şekilde kullanılmaktadır. Anayasa'nın 125'inci maddesinde yer alan “İdarenin her türlü eylem ve işlemlerine karşı yargı yolu açıktır” hükmündeki ‘idare’ deyimini ‘teşkilat’ anlamında, 126'ncı maddesinde yer alan “illerin idaresi yetki genişliği esasına dayanır” hükmündeki ‘idare’ deyimini ‘yönetimsel faaliyet’ anlamında kullanılmıştır. Anayasanın 123'üncü maddesinde yer alan “idare kuruluş ve görevleriyle bir bütündür ve kanunla düzenlenir” hükmündeki ‘idare’ deyimini ise, yönetimin hem teşkilat hem de yönetimsel faaliyet yönünü içeren geniş bir biçimde kullanılmıştır (Gözübüyük, 2001:1).

Beşeri bilimler alanındaki temel kavramlardan biri olan yönetim, genel olarak “belli bir amaca ulaşmak isteyen birden fazla insanın gerçekleştirdiği işbirliğine dayanan faaliyettir” biçiminde tanımlanabilir. Bu tanıma göre yönetim insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, dönemselsel olarak farklı amaçlara ulaşmak için farklı metotlar kullanılarak yönetim faaliyetlerinin meydana geldiği bilinmektedir (Parlak, 2005:3).

² <http://sozluk.gov.tr/> resmi internet adresinden eklenmiştir.

Simon'a göre yönetim, işlerin yapılmasını sağlama sanatıdır. Ancak hiçbir eylem karar vermeden yapılamaz. Bu yüzden yönetim kuramı yapma kadar karar verme süreciyle de ilgilenmelidir (Taş, 2002:537). Karar verme yönetimin kalbidir. Yönetim olgusu, örgütün insan ve madde kaynaklarıyla verimli bir şekilde çalışarak, amaçlanan örgütsel hedeflere ulaşmasının bilimsel sanatıdır (Werner, 1993:10). Bu nedenle yönetim, ister bir şirket, isterse bir sendika, cezaevi ya da hastane olsun, her türlü örgütte olmazsa olmaz bir süreçtir. Drucker'a (1994:232) göre yönetim insanlara göre bir şeydir. Görevi insanları ortak performansı başarabilir duruma getirmek ve onların güçlü yanlarını etkili kılmak, zayıflıklarını da önemli olmaktan çıkarmaktır. Günümüzde yönetme işi kalkınmanın temel unsurlarından sayılmaktadır. Yönetim, önceden saptanmış ve belirtilmiş bir amacın gerçekleştirilmesi için insan gücü, para, zaman, malzeme ve yer unsurlarının daha verimli, daha ekonomik ve daha iyi bir biçimde kullanılması anlamına gelmektedir. Bu nedenle iyi bir yönetim, kalkınmanın daha ucuz ve daha çabuk sağlanmasında önemli bir etkidir (Drucker, 1996:20). Yönetim, insan ve diğer kaynakları mümkün olan en iyi şekilde birleştirerek, örgütsel amaçlara etkin ve verimli ulaşma sürecidir (Güçlü, 2003:63).

Yönetim; teknik, beşeri ve kavramsal olmak üzere üç boyutu olan bir faaliyetler topluluğu olarak ifade edilebilir. Teknik boyut, yöneticinin uzmanlığı; beşeri boyut, insan kaynaklarını örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için eşgüdümlemesi; kavramsal boyut ise yöneticinin örgütü bir bütün olarak görmesi ile ilgilidir (Maya, 2011:14-15). Klasik açıdan yönetim, "örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için her türlü girdilerin sağlanması ve kullanılma süreci" olarak tanımlanırken bilişsel ve sembolik açılardan yönetim, "örgütsel anlam ve sembollerin oluşturulması ve sürdürülmesi süreci" olarak tanımlanabilir (Şişman, 2002:24). Fayol yönetimi; planlama, örgütlenme, emir verme, eşgüdüm sağlama ve denetlemeyi kapsayan bir süreç olarak görürken Taylor açısından yönetimin görevi, insan, para, malzeme, makine ve yöntemi en etkili bir biçimde koordine ederek örgütün verimini arttırmaktır (Kaya, 1986:50-52).

Yönetim, yönetim fonksiyonlarının yerine getirilmesini sağlayan üç başlıkta ele şöyle açıklanabilir (Genç, 2012:23-24):

- *Süreç olarak yönetim:* Yönetim faaliyeti bir yerde başlayıp sonra, biten bir faaliyet değildir. Yönetim fonksiyonel bir süreçtir. Her örgütün başarısı ona bağlıdır. Tüm örgütsel etkinlikler yönetimle ilgilidir. Yönetim tekdüze bir faaliyet değildir. Kendi

içinde hareketli ve değişken bir meslektir. Bir meslek olması nedeniyle de sanat ve bilim özelliğini korumak için sürekli bir gelişim göstermek durumundadır.

- *Bilim olarak yönetim:* Yönetim, sadece beceri ve yetenekle uygulanan bir etkinlik değil, psikoloji, hukuk, davranış bilimleri, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi çeşitli bilim dallarıyla ilgisi olan bir disiplindir. Bilimsel bir faaliyet olarak değerlendirildiğinde yönetim, örgüt amaçlarının etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi maksadıyla planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ait kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili tüm faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir.
- *Sanat olarak yönetim:* Yönetim, yönetim fonksiyonlarının yerine getirilmesini sağlayan bilim yanı olan bir sanattır. Yönetim bilginin yanında sanat yeteneği gerektiren bir uğraştır. Yönetimi insanlar aracılığıyla örgütsel hedeflere ulaşma sanatı olarak tanımlayabiliriz.

Yönetim kavramı en genel tanımı ile kaynak yönetimini kapsayan bir süreç olarak insan ve madde kaynaklarının örgütsel amaçlara ulaşmak amacıyla etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasıdır. Yönetimin ana amacı, örgütün bütününe başarıya ulaştıracak eylemleri belirlemek, koordine etmek ve uygulamaktır (Bursalıoğlu, 2008:6). Yönetim en küçüğünden (aile, İşletme gibi), en büyüğüne (devlet, uluslararası örgütler gibi) kadar tüm örgütlerde geçerli ve gerekli bir işlemdir. Yönetim, örgütlerin amaçlarına etkin ve verimli ulaşabilmeleri bakımından zorunlu bir işlemdir (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1993:20).

Yönetim kavramına yönelik farklı tanımlar yapmak mümkündür. Genel olarak yönetim olgusu ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında örgütsel bir yapı içerisinde belirlenmiş amaçlar doğrultusunda karar alınması, alınan kararların insan ve maddi kaynakların koordine edilerek alınan kararların en etkin ve verimli bir şekilde uygulanması ve belirlenen amaca en kısa ve doğru biçimde ulaşılması unsuları ön plana çıkmaktadır.

2.2. Yönetim Süreçleri

Yönetim süreci, belirlenen amaçlara başkaları aracılığı ile ulaşma ve başkalarına iş gördürme etkinliklerinin toplamıdır (Efil, 1995:9). Yapılan bu tarif üzerinden değerlendirme yapıldığında yöneticilerin yapacağı iş ve işlemlerde uyguladığı yöntemleri anlattığı anlaşılmaktadır. Yönetim sürecinin gruplanması konusunda bu alanın yazarları arasında

değişik görüşler vardır. Fakat hepsinin katıldığı bir gerçek, belirli yönetim süreçlerinin bulunuşudur. Çünkü bu süreçler örgüt amaçlarına dönük insan çabalarını kapsamaktadır (Bursalıoğlu, 1994:20).

Yönetim süreçleri ile ilgili ilk sıralama Fayol tarafından yapılmıştır. Fayol, yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, emretme, eşgüdümleme ve kontrol (POCCC³) olarak sıralamıştır. Daha sonra Gulick ve Urwick, 1937'de yayınladıkları eserde Fayol'u geçerek yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, eşgüdümleme, raporlama ve bütçeleme eylemlerini kapsayan POSDCoRB⁴ formülünde toplamışlardır (Kaya, 1993:93). Süreç, hedeflerin elde edilmesine yönelmiş eylemler dizisidir (Learned ve Sproat, 1972:72). Örgüt süreçleri fonksiyonel ya da yönetsel olabilir. Başlıca yönetsel süreçler; örgütlenme, haberleşme-iletişim, denetim, önderlik, planlama ve karar verme gibi süreçlerdir. Yine Gregg tarafından yapılan sınıflandırmada yönetim süreçleri; karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdümleme ve değerlendirme olacak şekilde 7 başlık altında toplanmıştır (Bursalıoğlu, 1991:81).

Zaman içerisinde yönetim alanında uzman sayılan yazarlar tarafından özellikle eğitim yönetimi süreçleri incelenerek değişik görüşlere yer verilmiştir. Aslında önemli olan yönetim süreçleri arasında kuvvetli bir bağ kurulabilmesidir. Ayrıca bu süreç öğeleri tek toplu olarak yönetim sürecini oluşturabileceği gibi her biri ayrı ayrı birer süreç olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma kapsamında yönetim süreçleri; karar alma-verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme olarak belirlenen ve eğitim yönetimi alanında çalışmalarını bulunan Gregg'in görüşü üzerinde durulacaktır.

2.2.1. Karar Alma

İnsanoğlu, tarih boyunca belirli amaçlara ulaşma sürecinde sayısız ve farklı sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlar insanoğlunu en iyi çözüm yolunu bulmak için çözüm seçenekleri arasında bir karara zorlamıştır. Karar verme bir sorunun çözümüne ilişkin seçenekler arasından en uygun olanın seçilmesidir (Erdoğan, 2008:68). Bu nedenle karar verme süreci yönetim süreçlerinin ilkinin oluşturur ve örgütte herhangi bir amacı

³ POCCC : Planning, Organizing, Commanding, Coordinating, Controlling olarak sıralanan, yönetimin temel ilkelerinin İngilizce baş harflerinden oluşan formül.

⁴ POSDCoRB: Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting, Budgeting olarak sıralanan, yönetimin temel ilkelerinin İngilizce baş harflerinden oluşan formül.

gerçekleştirmeye yönelik eylemde bulunmadan önce karar verilir (Taymaz, 2003:29). Karar alma, yönetim fonksiyonlarını yerine getiren yöneticiler için temel niteliklerdir (Özer, 2011:5). Karar alma, yönetim faaliyetlerinin önemli bir parçasıdır. Başarılı örgütler, rakiplerine karşı daha doğru ve daha hızlı kararlar alarak ve aldıkları kararları daha verimli kullanarak üstünlük sağlarlar (Özer, 2012b:150).

Karar alma; bir sonuca ulaşmak, bir eylemi gerçekleştirmek ve bir sorunu çözmek için farklı alternatifler arasından en uygun olan yöntemi seçme işi olarak tanımlanabilir (Aydın, 1994:126). Bir faaliyetin gerçekleştirilebilmesi için yapılması gereken en önemli iş karar vermektir. Gerçekleştirilecek etkinliğin hangi alanda, nasıl ve ne zaman yapılacağı karar aşamasında belirlenir. Yapılacak işlerin hangi sırayla yapılacağı belirlenmesi bir zorunluluktur (Kaya, 1991:94).

Karar verme zahmetli bir iş olması nedeniyle stresli bir süreçtir. Alternatifleri araştırmak, bulmak, her birinin yarar ve sakıncalarını karşılaştırmak zor ve stresli bir işdir. Karar verme amaçlara ulaşmak için ortaya çıkan sorun ve engelleri bertaraf etme işidir. Yani karar verme sorunlarla ve belirsizliklerle mücadele etme ve onarı bertaraf ederek neyin, nasıl, ne zaman yapılabileceğini ortaya koymaktır (Eren, 1998:132).

Bu çalışma kapsamında incelenen asıl yönetim süreci olan karar alma, ikinci bölümde ayrı bir başlık altında tüm unsurları ile beraber ayrıntılı olarak irdeleneceğinden bu bölümde sadece kavramsal boyutta yer verilmiştir.

2.2.2. Planlama

Genel olarak planlama, örgütlerin ne yapacaklarını ve neler yapmak istediklerini daha önceden belirlemeye yarayan akılcı bir yönetim biçimidir. Planlama, örgütlerin amaçlarını saptayarak, örgütü bu amaçlara ulaştırmak için stratejileri oluşturan, tüm faaliyetlerin bütünleştiği ve koordine olduğu kapsamlı planlar hiyerarşisi geliştiren bir süreçtir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013:48). Fayol ise planlamayı, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin saptanması, izlenecek yolların seçilmesi olarak tanımlamıştır. Akılcı bir eylem, planlama gerektirir ve ancak planlama ile olanaklıdır. Eylem, planlama ile yönlendirilir. Plansız bir eylem etkisiz ve anlamsız olur. Planlama ile amaçlar saptanır ve saptanan amaçların gerçekleştirilmesi için eşgüdümlemiş araçlar

geliştirilir. Planlama, yönetim sürecinin zorunlu ve gerekli bir ögesidir. Planlama geleceğe bakma ve olası seçenekleri saptama sürecidir, geleceği düşünmedir (Aydın, 1994:133).

Planlama, arzulanan geleceği tasarlamak ve ona ulaşmak için etkin yollar ortaya koymak; neyin ne zaman, nasıl, nerede ve kim tarafından yapılacağını önceden kararlaştırma süreci; bir amacı gerçekleştirmek için en iyi davranış biçimini seçme ve geliştirme niteliği taşıyan bilinçli bir faaliyet olarak ifade edilebilir (Dinçer ve Fidan, 2000:153). Planlama; eldeki sınırlı kaynakların, örgütsel verimliliğin arttırılmasında, en az kayıpla kullanılmasını sağlamanın anahtarıdır (Kaya, 1991:10). Planlama, amaçlar ile bunlara ulaştıracak araçların ve imkânların seçimi veya tespiti olarak tanımlanır. Her şeyden önce plan, kararlaştırılmış bir hareket tarzının ifadesidir. Buna göre, plan için başlangıçta bir amacın belirlenmiş olması gereklidir. Bir defa amaç belirlendikten sonra, bu amaca ulaşmak için birbirinden farklı yollar olduğu görülür. Bunlardan hangisinin iyi olduğu konusunda seçenekler arasında araştırma yapılarak tespit edilir ve bu yönde bir tercih yapılır. Böyle bir tercihten sonra, işlerin yapılma sırası, alacağı zaman dilimi, kimin nelerden sorumlu olacağı ve bu amaca varılması için takip edilecek politikalar belirlenir (Ertürk, 2001:112).

Planlamanın amacı, faydalı bilgi ile koordine edilmiş eylem arasında bir köprü kurmaktır. Planlama geleceğin kontrolünü şimdiki eylemlerle sağlamak için yapılır. Planlama ile yöneticiler geleceğe bakar, olayları tahmin eder ve etkinlikler haritalandırır (Erdoğan, 2000:71). Yönetimin planlama ile ilgili işlevi, örgütsel performans açısından görevleri ve gelecekle ilgili hedefleri tanımlama ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde kaynakları kullanmaktır (Karagöz, 2006:32).

Planlama eyleme anlam kazandırır. Planlamacı önceden araştırma yaparak gerekli unsurlar ve veriler sağlandığı durumda uygulanabilir ve realist bir plan hazırlayabilir. Planlama seçilen bir amaca ve geleceğe yönelik bir kararlar sistemi olup, hedeflenene ulaşabilmek için amaca en uygun metot ve araçlar seçilmesi gerekir (Ergun ve Polatoğlu, 1988:226-227). Planlama, günümüzün sosyal, ekonomik ve teknolojik şartlarının gereği zorunlu olarak yapılması gereken bir işlev niteliğindedir. Bu işlevin gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki bazı ilkelere uyulması gerekir (Genç, 2012:147-148):

- Amaç İlkesi: Planlar, net olarak belirlenmiş gerçekçi amaçlara dayandırılmalıdır.
- Açıklık ilkesi: Planlar, kesin, uygulanabilir, gerçekçi ve anlaşılır olmalıdır.
- Denetim ilkesi: Planlar, denetime açık olmalıdır.

- Esneklik ilkesi: Planlar, örgütün değişen koşullarına uyum sağlayabilmelidir.
- Dengelilik ilkesi: Planlar, örgütün çeşitli ilgili grupları arasında denge sağlamalıdır.
- Ekonomiklik ilkesi: Planlar, planlama ve uygulama süreçlerinde girdilerin ekonomik kullanılmasını sağlamalıdır.
- Koruma ilkesi: Planlar, karşılaşılabileceği tepkilere ve dirençlere karşı önlem almalıdır.

Mantığa akla uygun bir planlama yöneticinin çalışmasını önemli ölçüde basitleştirir. Çalışmalarda birliği sağlar. Nereye gidileceği, amaçların ne olduğu bilinirse, bu amaçlara ulaşmak kolaylaşır. Belirtilen süreler içinde çalışmalarını gerçekleştirmek, izlemek ve eşgüdüm sağlamak olanağı bulur. Planlama, işgücünün, personelin malzeme, para ve yerin en etkili ve ekonomik biçimde kullanılmasını sağlar. Alt derecede çalışan memurlardan neler beklendiği, planlama sayesinde belli olur ve alt derecede çalışan memurların kararlara katılma olanakları sağlanır. Bu yöntem ile alt kademe memurların ilgileri ve heyecanları devam ettirilir ve planlama uygulayıcıların görüş ve düşüncelerinin katılması mümkün olur (Tortop vd., 2010:38).

Planlamanın önemli bazı faydaları aşağıdaki gibi sayılabilir (Kutluhan, 2003:68):

- Zaman ve emek israfını önler.
- Yöneticilerin dikkatini amaç üzerine çeker.
- Çabaları ortaklaştırmaya imkân sağlar.
- Tüm imkânların amaca yönelik yönelmediğinin kontrolünü temin eder
- Daha rasyonel kural ve ilkelerin geliştirilmesini sağlar.
- Yetki devrini kolaylaştırır.
- Denetimde kullanılacak standartları ortaya çıkarır.

Planlama, yönetimde katılımcılık ilkesi gereği çok önemli bir yönetsel süreçtir. Örgüt personelinin planlama etkinliklerine katılım sağlaması, plan ile belirlenen hedeflere örgütsel işbirliği içerisinde ulaşılmasını sağlayarak üst düzey verimlilik sağlar. Planlama sürecine aktif katılım sağlayan astlar, planın gereği olarak yapılacak etkinliklere gönüllü olarak katılacağı için değişime direnç oluşmasının önüne geçilmiş olur.

2.2.3. Örgütlenme

Örgütlenme, belirli bir amaç için, gerekli ve yararlı olan insan gücü, para, malzeme, makine gibi örgütün insan ve madde boyutuna ilişkin her şeyin sağlanması demektir. Başka bir deyişle örgütlenme; kimin, neyin, nasıl ve nerede bulunması gerektiği ile ilgili kararları vermeyi gerektirir (Kaya, 1991:102). Örgütlenme; düzensizlikten bir düzen yaratma sürecidir. Örgütlenme sonucunda oluşan yapı sayesinde değişik yararlar sağlanır. Öncelikle amaca ulaşmak kolaylaşır. Elde bulunan maddi ve maddi olmayan kaynakların kullanımı etkinleşir. Bu şekilde verimlilikte yükselir. Bireylerin görev ve sorumlulukları belirlendiğinden kişiler arası çatışma azalır (Erdoğan, 2004:67).

Yönetimde örgütlenme süreci, hem yeni bir örgüt kurmak hem de kurulmuş bir örgütü yaşatmak için gerekmektedir. Kurulmuş bir okulda da yönetici örgütlenme yapmak durumundadır. Okula alınan girdilerin, okulda çalışan eğitim iş görenlerinin, kullanılan araç ve gereçlerin güç birliğini sağlama, okulda yapılan toplantı, komisyon ve benzeri çalışmalarını planlaması gerekir (Başaran, 1994b:49).

Örgütlenme, amaca dönük olarak yapıyı kurma, kadrolama ve donatım sürecidir. Ortak bir çalışma gerektiren amaçlara ulaşılabilmesi için yapının oluşturulması, insan gücü ve yeteneklerinin yönetilmesidir. Örgütlenmede aşağıdaki özellikler dikkate alınır (Taymaz, 2011:39):

1. Örgütün yapısına biçim veren etkenlerden en önemlisi karar sürecidir.
2. Hangi kararların kimler tarafından alınacağı yapının anatomisini oluşturur.
3. Kararların nasıl uygulamaya dönüştürüleceği, kimin kime emir vereceği yapının fizyolojisini oluşturur.
4. Örgütün yapısı karar yetkilerinin dağılımına göre kurulur.

Hedefleri saptanmış ve etkinlikleri planlanmış bir örgüt; amaçların saptanması ve sıralanması, politika ve planların formüle edilmesi, zorunlu işlerin etkinliklerin belirlenmesi, etkinliklerin analiz edilmesi ve sınıflandırılması, etkinliklerin gruplandırılması, her etkinlik için görev, yetki ve sorumlulukların belirlenmesi, etki, ilişki ve iletişim sistemlerinin kurulması ve örgüt modelinin belirlenmesi aşamalarından oluşur (Taymaz, 2011:40).

Örgüt içi dağılım ve dengenin sadece örgüt içi düzenlemeler ve iletişimle gerçekleşmediği, çevresel etkenlerin de örgütü şekillendirdiği unutulmamalıdır. Özellikle eğitim örgütleri açık sosyal sistem özelliği taşımaktadır. Açık sistemler girdisini çevreden alıp işledikten sonra tekrar çevreye sunarlar. Çevre bu açık sistemler üzerinde etkilidir. Çevrenin örgütten beklentileri vardır (Yıldırım, 2011:107).

Örgütlenme sonucunda her şeyden önce kişi ve birimlerin yapacağı birtakım işler oluşur. Bu işler örgütü amaçlarına götürecektir ve aksatılması durumunda örgütün yaşamına son verebilecek olan işlerdir. Bu nedenle örgütlenmede işler yönetici tarafından paylaştırılırken, herkesin ya da her birimin yetenekleri dikkate alınmalıdır. Bu, örgütte işbölümü ve uzmanlaşma anlamına da gelir (Tosun, 1992:229).

Gulick; örgütlenme sürecinde yöneticinin; yapılmak zorunda olunan işleri analiz etmesi ve homojenlik ilkesini zedelemekten bu işleri nasıl gruplandıracağına karar vermesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Hem teorik olarak, hem de uygulamada bu kolay bir iş değildir. Bunu yapmak için yöneticinin, her konumdaki işleri aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirmesi gerekir (Kaya, 1991:103):

- İş görenin hizmet edeceği ana amaç nedir?
- İş görenin yapacağı ana işler nelerdir?
- İş gören tarafından yapılacak işlerin ilişkili olduğu kişiler veya eşyalar nelerdir?
- İş görenin hizmet sunacağı yer neresidir?

Kısaca örgüt, sağlıklı karar vermeyi sağlayan, yaratıcı planlamayı özendirir, etkili iletişimi kolaylaştıran, ortak amaçların tüm birey veya birimlerce doğru olarak anlaşılmasını sağlayan, hedeflenen amaçlar doğrultusunda birey ve grupların katkılarını eşgüdümleyen, birey ve grup çabalarını sürekli olarak değerlendiren, personelin kişisel ve mesleki yeteneklerini destekleyen ve çalışanlar için iş doyumunu sağlayan bir yapıya sahip olmalıdır (Aydın, 1991:137-138).

Örgütlenme sürecinin aşamaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Aydın, 1986:44-45):

- Örgütün amacının tespiti,
- Tespit edilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi,

- Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya koyulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi,
- Bu etkinliklerin detaylandırılması ve sınıflandırılması,
- Bu etkinliklerin eldeki insan ve madde kaynaklarına göre etkili olarak yürütebilecek biçimde gruplandırılması,
- Her etkinlik grubuna, etkinliğin gerektirdiği yetkinin verilmesi,
- Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanmasıdır.

Bu aşamalardan sonra örgütlemeye aşağıdaki bir takım ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir (Başaran, 1989:248):

- Amaçlar ya da hedeflerin tespiti
- Çalışanların alanında uzman olması,
- Çalışanlar arasında eşgüdümleme sağlanması
- Etkili bir yönetim yapısının kurulması
- Çalışanların örgüte karşı sorumluluklarının olmasıdır.

Özet olarak örgütleme yönetim tarafından planlanan amaçlara ulaşabilmek için belirlenen işlerin alanında uzman kişilere verilmesi ve kaynakları görevlendirilen kişilerin kullanımına sunulmasıdır. Bu bağlamda örgütleme sürecinin başarıya ulaşması için yetki ve sorumluluk dengesinin iyi ayarlanması gerekmektedir. Yetki verilecek kişilerin liyakat ve yeteneklerinin doğru bir şekilde sınıflandırılması, görev tanımlarının kişilerin mesleki ve kişisel özellikleri doğrultusunda belirlenmesi çalışanların maksimum seviyede ve etkin bir şekilde çalışmasını sağlayacaktır. Yine örgütleme sürecinin başarıya ulaşmasında yönetimin işleri planlaması ve kimler tarafından yapılacağına karar vermesi gerektiği için örgütleme sürecinin olgunlaşmasında planlama ve karar verme süreci de etkili bir rol oynamaktadır

2.2.4. İletişim

İletişim, bir kaynaktan bir hedefe yöneltilen, tutum ve davranışı değiştirme amacını taşıyan bir haberleşme işidir (Kağıtçıbaşı, 1988:163). İletişim, iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi (Cüceloğlu, 1993:69), insan davranışını değiştirmek amacıyla her türlü kavram ve sembolün iletilme süreci (Bursalıoğlu, 1991:114), bilinçli ya da bilinçsiz bir

şekilde bireylerin karşılıklı olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerinin algılama yeteneklerini etkiledikleri dinamik bir süreç (Ergun ve Polatoğlu, 1988:198) olarak tanımlanmaktadır.

İnsanlar doğal olarak çevresinde olup bitenleri bilmek ve anlamak isterler. Aynı şekilde insanlar sahip oldukları duygu ve düşünceleri karşı tarafa aktarmak isterler. Bu özellikler nedeniyle insanlar arasında “iletişim” denilen süreç doğar. Yöneticilerin sürekli yüz yüze oldukları insan ilişkileri, çatışma, halkla ilişkiler, güdüleme, tören, toplantı, karşılama, uğurlama gibi birçok eylem iletişim kavramının içinde algılamak mümkündür. Bu durumda iletişim; emirlerin, bilgilerin, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma ve iletilme süreci olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2000:58).

İletişim, insanlar arasında duygu, düşünce, istek ve bilgilerin paylaşılması sürecidir. İletişim; karşılıklı işleyen, haberleşmeyi de içeren, insanlar, gruplar ve kurumlar arasında mesaj alış verişinin yapıldığı bir süreçtir. İletişimin gerçekleşebilmesi için birbiriyle ilgili iki ayrı birimin olması gerekir. İletişimin temelinde paylaşma vardır. İletişimde etkileme ve etkilenme söz konusudur (Şişman, 2013:188). İletişim sürecinde konuşma, dinleme veya sessiz kalma olmak üzere üç davranış söz konusudur. Konuşmada bireyin bilgi ve duygularını açıkça ortaya koyarken doğruları söylemesi, uygun ifadeler kullanması gerekir. Dinlerken dürüst ve anlayışlı olunmalıdır. Sessiz kalma, etik yanlışlardan kaçınmak için güvenli bir yol gibi görünür ve iletişimin çeşitli zararlar doğurması olası durumlarda ciddi bir etkinlik kararıdır (Demir, 2003:144).

İletişimin Öğeleri

İletişim ile ilgili birçok tanımlama yapılmaktadır. Ancak iletişimin gerçekleşebilmesi için gerekli ve biri olmadan diğerlerinin etkin bir işlevinin olmadığı temel öğeler; kaynak (gönderici), kanal, mesaj, alıcı ve dönüt (geri bildirim) olmak üzere beş tanedir. Bu öğeler kısaca şöyle açıklanabilir:

- *Kaynak:* İletişim sürecini başlatan; bilgi, duygu veya beceriye sahip olup bunları başkalarına ileterek bir amacı gerçekleştirmek isteyen ya da başkasının bilgisine ihtiyaç duyan kişidir (Yalın, 2001:13). İletişim sürecinin başarısı büyük ölçüde kaynağın bilgi,

yetenek ve özelliklerine bağlıdır. İletişim önce kaynağın zihinsel süreçleriyle başlar. Kaynak, kendisine ulaşan bilgi, fikir ve duygulara göre mesaj olarak iletilecek düşünceleri zihninde geliştirir ve düşünceleri kelimelere, rakamlara, şekillere yani sembollere dönüştürür (Eren, 1993:218). Bu aşama, kodlama aşaması olarak da belirtilir. Kodlama, bir bilginin, düşüncenin, duygunun, fikrin veya kanının iletişim için uygun bir mesaj haline getirilmesidir ve kodlanamayan mesajın iletişim için hiçbir geçerliliği yoktur. Kodlama yaparken dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle sıralanmaktadır (Özer, 2009:99):

- Kodlama yaparken alıcının bilgi ve tecrübe alanına giren semboller kullanılmalı
- Soyut ifade ve sembollerden çok somut semboller kullanılmalı,
- Semboller, alıcının daha önce alışmış olduğu anlamda kullanılmalı,
- Alıcının anlamayacağı tahmin edilen kelimeler açıklanmalıdır.

Kaynak (Gönderici), mesajı ileten insan ya da insan gurubudur. Kaynağın göndereceği mesajı önceden saptaması ve anlaşılır bir şekilde olmasına özen göstermesi gerekir. Kaynağın iletileceği mesajın sağlıklı olması için önceden kendi bilinçli varlığı ile bilinçaltı arasında bir dengenin bulunması gerekir. Diğer taraftan kaynak göndereceği mesajın önemine inanmalı ve bunu belirli bir amaç için yaptığının bilincinde olmalıdır (Erdoğan, 2000:59).

• *Mesaj*: Kaynak birimindeki içeriğin bir seçim sürecinden geçirilmiş ifadesidir (Cüceloğlu, 1993:70). Vericinin alıcıya göndereceği anlamın, duyu organları yoluyla duyurulabilecek biçimde kelimeler, yazılı kelimeler, grafik ve çizimler ile jest ve mimikler alıcıya gönderilecek bir mesajı oluşturur (Eren, 1993:222). Yine mesaj bir yaşantıya ait duygu ve düşüncelerin kodlanarak sözlü, sözsüz, yazılı veya görsel bir anlatım aracı ile kişiye ulaşmasını sağlayan sembollerdir. Başka bir ifadeyle kaynağın alıcısına istediği düşünce, duygu ve davranışları temsil eden semboller ya da işaretler örüntüsüdür (Yalın, 2001:13).

Mesajda mesajın dili ve içeriği önemlidir. Mesajın dili alıcı tarafından anlaşılabilir, açık, net ve kesin olmalıdır. Mesajın içeriği yani iletilmek istenen bilgi ve düşünceler hiçbir yanlış yoruma yol açmayacak şekilde sistematik olarak aktarılmalıdır. Mesaj alıcının eğitsel ve sosyal düzeyi ve diğer özelliklerine uygun bir içeriğe sahip, hızlı ve kapsamlı olmalıdır (Erdoğan, 2000:59).

- *Kanal*: En yakın deyişle gönderici ve alıcı arasındaki bağıdır. Oluşturulan mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan ortam, araç-gereç, yöntem ve tekniklerdir. Kodlanan mesajlar alıcıya nasıl kodlandığına dayalı olarak farklı araç-gereç, yöntem ve teknikler kullanılarak gönderilebilir (Yalın, 2001:14). Kanal, mesajın alıcıya iletiildiği yoldur. Bu yollar göze, kulağı ve diğere duyu organlarına hitap edebilir. Örneğinin yazılı ve sözlü rapor, görüşme, basın yayın kanalı, sesli veya sessiz film, teletex vb. aynı anda birkaç duyu organını etkileyen kanalın daha uygun olduğı söylenebilir. Ancak iletişim kanalında fiziksel ve psikolojik parazitlerin olmamasına ya da varsa bunların giderilmesine dikkat edilmelidir (Erdoğan, 2000:59).

- *Alıcı*: Kaynağın bir amacını gerçekleştirmek için mesaj gönderdiği kişiye denir. Böylece alıcı, kaynağın gönderdiği mesajı anlamasını istediğı karşıtıdır (Başaran, 1994a:68). Başarılı bir haberleşme, alıcı tarafından mesajın alınarak kodun çözüldüğü ve ona bir anlam verildiğı zaman meydana gelir. Doğru bir haberleşme hem gönderici kaynağın hem de alıcının kullanılan kodlama sistemini ve sembollerini bilmelerini gerekli kılar (Eren, 1993:223).

Alıcı, kaynak kişinin kodladığı anlamı alıp çözecek ve değerlendirecek kişidir. Çeşitli kanallarla alıcıya iletilen mesaj önceden sahip olunan bilgi, duyu ve becerilerle karıştırılarak yorumlanır. Kod çözme alıcının mesajı yorumlayıp anlamlı bilgilere dönüştürme sürecini içerir. İletişimin başarısında hem kaynak hem de alıcının iletişim bakımından yeterlilikleri, iletişim konusundaki tutumları ve istekleri önemli ölçüde etkilidir (Yalın, 2001:14).

Alıcı, gelen mesajı kendi anlayış yeteneğine ve biraz da çıkarlarına uygun biçimde değerlendirir. Pozisyonu genelde pasiftir. Aldığı mesajı kaynağına iletirse aktif pozisyona geçer. Alıcının mesajı alabilmesi için mesajı ön yargısız olarak değerlendirmesi gerekir. İletişim görüşme yoluyla gerçekleşiyorsa alıcının çok iyi bir dinleyici olması gerekir (Erdoğan, 2000:61).

- *Dönüt-Geri Bildirim-Etki*: İletişimde, gönderdiği mesaj yoluyla alıcıda yaptığı etkiye ilişkin kaynağın edindiğı bilgilere dönüt (feedback) denir (Başaran, 1994a:70). Başka bir anlatımla bir alıcı, almış olduğı mesajı cevaplandırmak üzere gönderici olarak bir mesaj hazırlayıp bunu bir kanal vasıtasıyla ilk göndericiye iletir. Buna, haberleşme mekanizmasında dönüt denir (Eren, 1993:223).

İletişim sürecinin son aşaması geri bildirimdir. Bir iletişimin ters yönde işleyen kısmı olup, alıcının mesaja reaksiyonu kaynağa bu yolla ulaşır. Böylece roller değişmiştir: alıcı kaynak, kaynak da alıcı olmuştur ve ilk iletişimdeki aşamalar aynen burada da yaşanır. Geri bildirim, iletinin alınıp alınmadığının; alındıysa alıcı tarafından doğru algılanıp algılanmadığının öğrenilmesini sağlar (Yalın, 2001:14).

İletişimi Etkileyen Etkenler

İletişimin beklenen düzeyde gerçekleşmesini önemli ölçüde etkileyen faktörlerin önemli olanları aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Kılıç, 1998:51-52):

- Ortak değerler ve en önemlisi saygı, iletişimi kolaylaştırır.
- İletişimin amacı önceden belirlenmelidir.
- Mesajın etkisi, kaynağın güvenilirliğine bağlıdır.
- Mesajlar ortak bir anlam çerçevesi içinde kalmalıdır. Alıcının bilemeyeceği sözcükler kullanılmamalıdır.
- Mesajdaki bilgi miktarı, bir mesaja hangi düzeyde anlam verildiğini etkilemektedir. Bu nedenle alıcı açısından mesajdaki bilgi miktarına dikkat edilmelidir.
- Mesajlar birbiriyle çelişmemelidir.
- Mesaj sözlü sözsüz tüm iletişim unsurları ile desteklenmelidir.
- Kaynak kişi ve alıcı mesaj alışverişinde kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını anlamaya çalışmalıdır. Başka deyişle empati yapmalıdır.
- Bir mesajın doğrudan algılanması öncelikle duyu organlarının yeterliliğine bağlıdır. İletişimi engelleyen görme ve işitme gibi engeller varsa bunlar dikkate alınmalıdır.
- Alıcının mesajla ilgilenmesi ve iyi bir dinleyici olması gerekir.
- Uygun bir iletişim ortamı yaratmak ve bu iletişim ortamında beşeri havanın bozulmasını önlemek için gereksiz eleştirilerden kaçınılmalıdır.

Algılama yeteneği; insanın zihinsel yeteneği, eğitim düzeyi ve toplumsal çevrenin etkisiyle oluşur (Kılıç, 1998:51). Her insanın, gönderilen mesajı algılamasının birbirinden farklı olabileceği göz ardı edilmemelidir. Mesajın doğru algılandığını belirlemek için geri bildirimde bulunmak ve geri bildirim alıcının ihtiyaç duyduğu zamanda yapmak büyük önem arz etmektedir.

İletişim Türleri

İletişimin etkili olabilmesi için yönetim ile işleri yerine getiren alt kademe arasında iletişim kurulması gerekmektedir. Bu bakımdan iletişim türleri yönü bakımından ve yapısı (niteliği) bakımından olmak üzere ikiye ayrılmaktadır

1. Yönü Bakımından İletişim Türleri

- Aşağıya Doğru İletişim: Örgütte bilginin üst yönetim basamaklarından, aşağıya doğru akması bu tür iletişimle sağlanır. Aşağıya doğru iletişim, örgütsel etkililik açısından zorunludur. Bu iletişim üst yönetimden astlara doğru enformasyon, görüş, öneri ve emirlerin aktarılmasını sağlar (Aydın, 1991:148). Yönetimde etkililik açısından etkili bir iletişim türüdür. İletişimin çabuk olmasını sağlar. Uygulamada oldukça yaygın kullanılan bir iletişim türüdür.

- Yukarıya Doğru İletişim: bir örgütte iletilerin örgütün en alt birimlerinden en üst birimlerine doğru akmasıdır. Yukarıya doğru gönderilen iletilerin içeriğinde istek, temenni veya cevap olarak yazılan yazılar vardır. Yukarıya doğru olan iletişim bir örgütün tüm üyeleri için önemlidir. Yukarı doğru iletişim genellikle zaman alan bir iletişim türüdür. Yöneticiler genellikle astlarının kendilerine olan bakış açılarını bu yöntem ile öğrenir ancak bu türde genellikle iletişimin orta kademelerde çalışan yöneticiler tarafından engellenerek üst yönetim ile bağın kesildiği görülür (Aydın, 1991:147).

Yukarı doğru iletişimin yararları aşağıdaki gibidir (Erdoğan, 2000:62):

- i. Yukarıdan aşağı gönderilen kararların, görüşlerin, emirlerin aşağıdakiler tarafından benimsenme derecesinin yönetici tarafından bilinmesini sağlar.
- ii. Kurum üyelerini önemli katkılarda bulunmaya özendirir.
- iii. Kurum üyelerinin, kurumun amaçları ve programları ile özdeşleşmesini sağlar.
- iv. Yönetimde istenmeyen durumların doğmasını engeller.
- v. Kurum içi demokrasinin gelişmesini sağlar.

- Yatay İletişim: Özdeş hiyerarşik kademede bulunan iş görenler ve birimler arasındaki haberleşmedir. Yatay iletişim, eşgüdümün sağlanmasında çok önemlidir (Ergun ve Polatoğlu, 1988:214). Yatay iletişim örgüt üyelerinin mesleki ve sosyal açıdan

bütünleşmelerinde, mesleki ve sosyal bir yumak oluşturmalarında önemli bir rol oynar (Aydın, 1991:148). Kısaca yatay iletişim, örgüt içinde eşit düzeyde çalışan personel arasındaki iletişimdir ve bürokrasi ve formaliteden uzak olduğundan bu iletişimin kullanılması ile zamandan tasarruf sağlanır.

- Tek Yönlü İletişim: Tek yönde işleyen bir süreçtir. Amaç mesajın bir yere iletilmesidir. Bu tür bir iletişim kısa zamanda gerçekleşir. Ancak mesajın istenilen biçimde anlaşılıp anlaşılmadığı araştırılmaz (Erdoğan, 2000:62).

- İki Yönlü(Etkili) İletişim: Yönetimsel açıdan daha etkin ve güvenilir olan bir iletişim biçimidir. Mesajın alıcı tarafından doğru alınmasını sağlar. Yanlış anlama ve anlaşılmalar önlenir. Bu tür iletişimde mesajı gönderen veya alan hem alıcı hem de gönderici olur (Erdoğan, 2000:63).

2. Yapısı (Niteliği) Bakımından İletişim Türleri

- Formal İletişim: Forma iletişim örgütün formal yanını işletir ve ana kanal olarak hiyerarşiyi kullanır. Bu iletişim türünde emir ya da istekler örgütün en alt kademesinden en üst kademesine doğru ya da tersi biçimde bir hiyerarşik düzen içerisinde yürür. Formal iletişim sistemi, iletişim kanallarının düzene sokulması için bazı kısıtlayıcı kurallarla işler. Zaten örgüt şemasına bakılınca bu kısıtlamanın var olduğu görülür. Çünkü kimin kimle iletişimde bulunacağı belirlenmiştir. Bir örgüt ortamında tüm yönetim süreçlerinin etkin olarak işletilmesi, örgütte bilginin serbestçe dolaşabilmesine bağlıdır. Bunun önkoşulu, bilgi kanallarının açık ve belirgin olmasıdır (Can, 1993:248).

- İnformal İletişim: Örgüt içerisinde formal iletişim süreci, istenildiği kadar bilinçli ve planlı bir şekilde uygulansın yine de örgüt ortamındaki iletişimle ilgili güçlüklerin ve ihtiyaçların ortadan kaldırılması imkânsızdır. İnformal iletişim ağına kulak veren bir yönetici, iş görenlerin ilgi ve çıkarlarını, örgüte ve sorunlarına ilişkin tutumlarını öğrenebilir (Aydın, 1991:148).

Bütün bu bilgiler ışığında genel bir değerlendirme yapıldığında; insanlar tabiatı gereği çevresinde olup bitenler hakkında bilgi sahibi olmak veya yaşadıklarını başkalarına aktarmak ister. Bu durum da iletişim kavramının insan ilişkilerinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda iletişim insanların duygu, düşünce, arzu ve taleplerinin diğer insanlar ile paylaşılması olarak ifade edebiliriz.

İletişim, yönetim süreçleri içerisindeki rolü azımsanamayacak derecede önemlidir. Yönetimin doğru ve etkin bir şekilde sürdürülebilmesi, belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi, üyelerin ya da çalışanların motive edilmesi, eşgüdümün sağlanması ve faaliyetlerin denetlenebilmesi için yöneticiler tarafından yönetim modeline en uygun iletişim türü seçilerek yönetilenler ile bağlantı sağlanmalıdır. Yine kurum içi iletişim kadar dış çevre ile iletişim kurulması da önemlidir.

2.2.5. Eşgüdümleme (Koordinasyon)

Eşgüdümleme, bir işbirliği sistemidir, bir kurumun sürekli ve düzenli çalışabilmesi için, amaçlar, faaliyetler, organlar ve insanlar arasında uyum ve işbirliğinin sağlanmasıdır. Amaca ulaşmak için grup çabalarının düzenli olarak sıralanması, farklılaşmış eylemlerin bir araya getirilmesi ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için bu eylemlerin uyumlu bir şekilde birleştirilmesi sürecidir (Genç, 2012:171). Eşgüdümleme, bir örgütte aynı hizmeti görmeye yönelik çeşitli organların bir taraftan gelişmelerini, diğer taraftan etkinliklerini, birbirini tamamlayacak şekilde düzenlemek amacıyla alınması gerekli tüm önlemlerdir (İlgar, 2005:55). Yine eşgüdümleme, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerinin uzlaştırılması ve bu yolla örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar. Belli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda eldeki insan madde kaynaklarının katkılarının bütünleştirilmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002:58).

Örgütsel amaçların gerçekleşmesinde, bireylerin ve grupların çabalarını amacı gerçekleştirmeye yöneltmede eşgüdümleme çok önemlidir. Eğer örgüt amacı gerçekleştirmeye dayalı eylemler arasında bir eşgüdüm olmaz ise her eylem diğer eylemi engelleyebilir veya eylemler arasında bir boşluk oluşabilir (Yiğit, 2000:48).

Alınan kararların birimler arasında ayrılarak bu birimlerin kendi paylarına düşen amaçları gerçekleştirilmesi sırasında her birim veya birey, diğerlerinin yapmakta olduğu eylemlerin neler olduğu konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Bu durum karar alma sürecinin bütün olarak başarıya ulaşmasında ve eşgüdümün sağlanmasında son derece önemlidir (Simon vd., 1985:71).

Eşgüdüm(Koordinasyon) İlkeleri

Eşgüdüm sözcüğü ile aynı anlamda kullandığımız koordinasyon ilkeleri şunlardır (Dalay, 2001:336):

- Koordinasyon sorumlu kişiler arasında doğrudan görüşmelerle sağlanmalıdır.
- Planlar yapılırken ve politikalar tespit edilirken öncelikle başlangıçta koordinasyon sağlanmalıdır.
- Bir konuda ve ya bir sorunla ilgili bütün unsurların karşılıklı olarak birbirleri üzerindeki etkileri dikkate alınarak koordinasyona gidilmelidir.
- Koordinasyon sürekli bir işlem olarak düşünülmelidir.

Eşgüdümleme konusunda özgün bir görüş de Mary Parker Follett tarafından ileri sürülmüştür. Follett, tüm örgütlerde temel sorunun dinamik ve uyumlu ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi olduğunu vurgulamış ve eşgüdümleme ile ilgili bazı ilkeleri ileri sürmüştür. Bu ilkeler şunlardır (Özalp, 1986:202):

- Doğrudan ilişki ilkesi; eşgüdüm, yatay ilişkilerle gerçekleştirilmelidir. Bireyler arası görüş alış verişi doğrudan iletişimle daha etkili bir biçimde yapılmaktadır. Doğrudan iletişimle oluşturulan bireyler arası anlayış, bireysel ve ortak amaçların gerçekleştirilmesi yollarının bulunmasını sağlar.
- Eşgüdüm, planlamanın ve politika oluşturmanın başlangıç aşamalarında gerçekleştirilmelidir. Başlangıçta eşgüdüm sağlanmadığı takdirde daha sonraki aşamalarda sağlanması zordur. Başlangıçta zorlukların görülmesi ve çözümlenmesi yoluna gidilmesi ile bütünleşme ve düzenlemeler kolayca yapılabilir.

Eşgüdümleme, işbölümüyle birbirinden ayrılan insan gücü kaynaklarını dikeyine ve yatayına tümleştirerek, okulun örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme sürecidir. İşgörenlerin çalışmalarının tümleştirilmesi, dikey ve yatay eşgüdümleme ile sağlanır (Başaran, 2000:117). Dikey eşgüdüm, örgütün farklı kademeleri arasında yapılan eşgüdümlemedir. Gözetim ve denetim araçlarıyla birlikte yetki devri yoluyla sağlanabilir (Gürsel, 1997:63). Dikey eşgüdümleme süreci oluşturmak için (Başaran, 2000:117):

- 1) Tepeden tabana doğru buyruk zinciri kurulur.
- 2) Her yönetmene denetleyebileceği kadar ast bağlanır.
- 3) Yönetmenlerin ilgili oldukları yönetsel kararlara katılmaları sağlanır.

- 4) Yönetmenlere görevlerini etkili yapabilmeleri için yeterli yetke göçerilir.
- 5) Yönetmenler görevlerini yapmaları için sorumlu kılınır.

Yatay eşgüdüm, aynı örgütsel düzeydeki bölümler arasında sağlanan eşgüdümlemedir. Bir kuruluşun aynı paraleldeki kuruluşları arasında olabileceği gibi, birbirinden farklı ve ayrı bulunan örgütlerin aynı niteliklere sahip kuruluşları arsında da sağlanabilir. Bir bakanlığın daire başkanlıkları ile yaptığı eşgüdümleme ya da diğçer bakanlıkların daire başkanlılarıyla yaptığı eşgüdümleme buna örnektir (Gürsel, 1997:63).

Eşgüdümleme süreci örgüte birçok yarar sağlamaktadır. Bu yararlar genel olarak şunlardır (Yılmaz, 2013:148):

- Örgütün ve örgütsel işlevlerin sürekliliğini sağlar.
- Üyeler arasında yardımlaşma ve işbirliği sağlar.
- Kaynakların etkili kullanılmasını sağlar.
- Kaynakların uygulamaya yansıtılmasını sağlar.
- Üyelerin birbirinden ve yaptıklarından haberdar olmalarını sağlar.
- Örgütte yaşanan karışıklıklar ve tekrarlar önlenabilir.
- Örgütle ilgili planlar daha iyi uygulanabilir.

Genel itibariyle yönetimsel kararların etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi ve uygulanabilmesi için örgütteki bütün kaynakların (insan, madde vb.) bütünleştirilmesi kısaca eşgüdümlemesi gerekmektedir. Örgütteki kişi ve birimlerin uyum içinde hareket etmesi ile çalışan ya da üyeler arasındaki anlaşmazlıklar ortadan kalkarak bir denge düzeni sağlanır. Böylece eşgüdümleme ile her kademe ve birimlerdeki kişilerin ortak amaç doğrultusunda ortak çaba içerisinde olmaları sağlanmaktadır.

2.2.6. Etkileme

Yöneticilerin örgüt içerisindeki en önemli görevlerinden birisi de çalışan veya üye insanların alınan kararları ve görevlerini yerine getirmeleri konusunda etkilemek ve yönlendirmektir. Örgüt içerisinde alınan kararların uygulanması için yöneticinin işgörenleri etkileyerek kurumun amaçları doğrultusunda çalışanların harekete geçmelerini sağlar.

En genel anlamıyla etki, insanların davranışlarını farklılaştıran eylemlerdir. Etkileme ise bir iletişim sürecinde kişilerin birbirlerinin davranışlarını, tutumlarını, değerlerini, inançlarını değiştirmesi, farklılaştırması olarak ifade edilmektedir (Gül, 2011:136). Yine etkileme, üst kademedeki yöneticilerin alt kademedekilerin kararlarına tesir etmeyi öngören tutum ve davranışlarıdır (Gürsel, 2003:73). Etkileme, yöneticinin astlarının faaliyetlerini etkilediği genel bir tutumla ilgilidir. Etkileme faaliyetlerin temelini oluşturması nedeniyle önemli bir yönetim sürecidir (Massie, 1983:97).

Yönetimde etkileme yeterliliğiyle başarılı yöneticilik yakından ilişkili olup yönetimin esasında etkilemeye dayandığı söylenebilir (Sarıtaş, 1991:3). Etkilemenin temel amacı örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Dolayısıyla yöneticiler izlenecek yol ve yöntemleri belirlemekle kalmayıp mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanarak örgütünü kısa yoldan amacına sevk edebilmelidir (Fişek, 2011:274). Yönetici, astlarını örgüt amaçlarını gerçekleştirecek şekilde davranmaya yöneltebilmelidir. Başarılı bir yönlendirme için işgörenin güdülenmesi gerekir. Yönetici bireysel dinamiklerin farkında olabilmeli, astlarını güdüleyebilmeli ve etkili iletişim kurabilmelidir (Akçadağ, 2012:188). Bu özelliklere sahip yöneticiler astlarını etkiler ve onların belirli davranışları yerine getirmelerini sağlama sorumluluğunu yerine getirebilirler (Koçel, 2011:508).

Etkileme Yöntemleri

Örgüt üyelerinin işlerini istenen düzeyde gerçekleştirmeleri için yönetici çeşitli etkileme yolları kullanır. Bu yollar geleneksel tekniklerden ziyade işin içselleştirilmesini ve personelin cesaretlendirilmesini sağlayacak, yeteneklerini etkin kılacak yöntemlerdir. Etkileme sürecinde korkutma, cezalandırma, iş gördürme dönemi yerini astlara bilgi verme, yol gösterme, güdüleme gibi demokratik yöntemlerin kullanıldığı çağdaş yönetim anlayışına bırakmıştır (Şimşek, 2002:180). Yöneticilerin etkileme güçlerinin kaynağı personel üzerinde kullandıkları değişik etkileme yolları olup bu etkileme yolları değişik araştırmacılara göre şöyle sıralamaktadır (Akçay, 2003:1):

- Hicks: Hakemlik yapma, önerilerde bulunma, katalizör olma, güvenliği sağlama, temsil etme, ilham verme ve takdir etme,
- Homans: Övme, dinleme, öncülük etme, durumsal davranma ve grubun normlarına uyma,

- Kaya: İnsan ve pozisyonu bağdaştırma, astları tanıma, personeli aydınlatma, iş değerlendirmesi, denetleme, grup çatışmaları ve personeli geliştirme,
- Bursalıoğlu: İç yollar bireysel gereksemelerin karşılanması, örgütün üyelere benimsetilmesi ve karar sürecine katılma olanağı; dış yollar ise yetki, bilgi ve hizmet içi eğitim,
- Aydın: İşgöreni yetiştirme, bilgilendirme, destekleme, öğüt verme, katılımı sağlama, ödüllendirme, emir verme ve plânlama.

Yönetimsel liderliğin ölçütü, örgüt üyelerinin örgütün amacının gerçekleştirilmesinde düzenli olarak ortak çabaya katkıda bulunabilecek biçimde etkilenme dereceleri'dir. Bu konuda şu noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir (Aydın, 2000:155):

- Örgüt üyeleri açısından çekici örgüt amaçlarının saptanması,
- İlgili personelin tümünün kişiliklerinin ve liderlik becerilerinin vurgulanması,
- Örgütle olan ilişkilerde doyumla sonuçlanan bireysel deneyimlerin sağlanması,
- Kullanabilecek herkese, gerekli enformasyonun sağlanması,
- Örgüte bağlılığın geliştirilmesi,
- Yararlı öneri ve öğütlerin verilmesi,
- Bireylerin gelişimlerinin sağlanması,
- Yöneticiye ve diğer statü liderlerine verilmiş yetkilerin kullanılmasıdır.

İnsanı harekete geçiren temel etkenin kendi gizil güçlerini kullanabilme isteği olduğu görüşü ifade edilmektedir. Bu bağlamda insan ihtiyaçlarını bilmek ve hangi insanı hangi ihtiyacın ne ölçüde harekete geçireceğini belirlemek örgütsel etkililik için oldukça önemlidir. Örgütsel etkililik, etkili yönetici davranışıyla gerçekleşebilir. Bir yöneticinin etkililik ölçütleri şöyle sıralanabilir (Karlı, 2004:100):

1. Yönetici zamanı nereye ve neye harcadığını bilir. Sahip olduğu zamanı sistematik olarak kullanmaya odaklanır.
2. Etkili yönetici somut, gerçekleştirilebilir hedefler belirler. Sadece çalışmaya değil sonuç almaya odaklanır.
3. Etkili yönetici sahip olduğu güçlere dayalı olarak çalışır. Kendisinin ast ve üstlerinin güçlerini bilir ve bunları bütünleştirmeye çalışır.

4. Etkili yönetici daha yüksek performansın sonuç vereceği birkaç alan üzerinde yoğunlaşır. Öncelikleri belirler ve bunlara ilişkin alınan kararları gerçekleştirmeye çalışır.
5. Etkili yönetici etkili kararlar alır. Etkili bir kararın, birçok değişkenin etkileşiminden etkilendiğini bilir ve tüm değişkenleri dikkate alarak kararlar alır.

Etkili Yönlendirme Sürecinin Koşulları

Bütün örgütlerde yöneticiler etkin bir yönlendirme yapma gayreti içinde olurlar. Yöneticiler etkin bir yönlendirmede bulunmak için bazı ilkelere dikkat etmelidirler. Bu ilkeler aşağıda belirtilmiştir (Ertürk, 2002:141-142):

- Takım ruhu oluşturulmalıdır.
- Kadrolama iyi yapılmalı, işgörenlere bilgi, beceri ve yeteneklerine uygun görevler verilmelidir.
- İşgörenin örgütle ilişkileri izlenmelidir.
- Yöneticiler işgörenlere yol göstermeli onlara örnek olmalıdır.
- Denetim olmalıdır.
- İşgörenlerin gerektiğinde karara katılımı sağlanmalıdır.
- İyi bir haberleşme ağı olmalıdır.
- İşgörenlerle işlerin yürütülmesiyle ilgili bir araya gelinmelidir.

Genel olarak baktığımızda etkileme süreci bir örgütün amaçlarını yerine getirilmesinde yöneticilerin yaptığı eylemler ve kararları doğrultusunda çalışanları yönlendirmesidir. Yöneticiler üzerinde bulunan sorumluluğu ve görevlerini başkalarını ve yönetimi altında bulunan insanları etkileyerek yerine getirmektedir. Yöneticinin astlarına ve çalışanlara sunduğu yetki, sorumluluk, eğitim, motivasyon, ihtiyaçların karşılanması ve kararlara katılım unsurları astların veya çalışanların kurumu benimsemesine ve istenilen nitelikte ve nicelikte üretim yapmasına ve performansının artmasına yol açabilecektir.

2.2.7. Değerlendirme

Değerlendirme örgütte başarılması planlanmış bir programın amacına ne kadar ulaştığının ölçülmesidir. Değerlendirme, amaç dikkate alınarak yapılmalıdır. Bunu belirlemek için yanıtlanması gereken sorular; “ne yapılması planlanmıştı” ve “plan ne kadar

gerçekleştirilebildi” olmalıdır. Alınan yanıtlar olumlu olduğu ölçüde, plan başarıya ulaşmış demektir. Aksi halde, araştırmalar yapılarak başarısızlığın nedeni bulunmalıdır. Ancak değerlendirme, olabildiğince tarafsız ve objektif yapılmalıdır. Bunun için de, değerlendirme de kullanılacak ölçüler önceden belirlenmelidir (Ersan, 1987:94).

Değerlendirme, denetim sonucunda elde edilen bilgilerin (verilerin) birbiri ile karşılaştırılması ile varılan bir yargılamaya (Başaran, 2000:139), yapılan bir işin ya da bu işi yapan işgörenin değerini biçme, tanıma sürecidir (Gürsel, 2003:77). Değerlendirme, yapılan işlerin gerçekleştirilmesi sırasında çıkan karışıklıkları ve sapmaları önlemek, düzeltmek amacıyla yapılan bir işlem olarak da tanımlanmaktadır.

En genel tanımıyla değerlendirme, amaçlara ulaşma derecesi hakkında bir yargıya varma ya da başarının saptanması ve çeşitli kararlar almak için gerekli verilerin sağlanarak işlenmesi, kıyaslanması ve bir yargıya varılmasıdır (Taymaz, 2003:50). Değerlendirme yolu ile kurumun güçlü yanları saptanır ve vurgulanır, yetersizlikler belirlenir ve azaltılır ya da giderilir. Ölçme sonuçlarının yorumlanması amacıyla seçilen kritere değerlendirme ölçütü, ölçme verilerinin bir kriterle karşılaştırma işlemlerine değerlendirme ve bu işlemler sonucunda ulaşılan yargıya da değer yargısı denir (Turgut, 1985:105).

Karar verme ile ilgili üç türlü değerlendirme yapılıır. Bunlar (Doğrusöz, 1985:13);

- *Karar Öncesi Değerlendirme:* İsabetsiz kararlar ve başarısız yönetimler, çoğu kez yanlış teşhislerden doğmaktadır. Doğru teşhis, isabetli karar başarılı bir yönetimin yarısından fazlasını oluşturur. Bunun yolu ise değerlendirmeden geçmektedir.

- *Karar Sürecinde Değerlendirme:* Karar verme süreci esas itibariyle bir değerlendirme ve seçim sürecidir. En iyi seçeneğin seçilmesi; seçeneklerin değerlendirilmesi demektir. Değerlendirme, her bir seçeneğin, amaçların gerçekleştirilmesindeki etkinliğin ölçülmesi şeklinde olmaktadır.

- *Karar Sonrası Değerlendirme:* Sorunun çözümü ve etkinliğin sağlanması için en iyi kararı vermek yetmez; aynı zamanda bu kararın yürütülmesi de gerekmektedir. Bu da bir değerlendirme sürecini içerir. Değerlendirme, “verilmiş olan karar aynen uygulanıyor mu?”, “Sapmalar ne kadar?” gibi sorulara dönüktür ve bunun sonucunda düzeltme ve uyarılama kararları alınır. Böylece yürütülmenin etkinliği güvence altına alınmış olur. Karar verme, sorun teşhisi değerlendirmesi ile devam eder ve yürütme değerlendirmesiyle sonuçlanır.

Yönetimde değerlendirme, karar vermenin ve öğrenmenin dayanağı ve etkin bir araçtır. Herhangi bir örgüte sorunlar teşhis edilir; bu sorunların çözümüne dayalı olacak kararın verilmesi, seçeneklerin değerlendirilmesinden geçer. Bu değerlendirme sonucunda ya eskiden alınmış kararların isabet derecesini öğrenmek ve gerekirse düzeltmeler yaparak, ya da genel olarak sorunsal bir durumun varlığını tespit edip gerekli kararları alarak sorunların çözümünü sağlamaktadır (Doğrusöz, 1985:13).

Değerlendirme Sürecinin Aşamaları

Örgütler, başlangıçta belirlemiş oldukları amaçlara ulaşmak için süreci ve sonucu kontrol etmeleri ve bunun için de mevcut durum ile planlanan performansı karşılaştırmaları gerekir. Performans değerlendirmesi gerçeği ne kadar yansıtırsa o kadar etkili kararlar alınabilecektir. Bu bakımdan, performans değerlendirme sürecinde belli bir takım standartların ve nesnel yöntemlerin kullanılması gereklidir (Özmen ve Üzmez, 2007:1).

Değerlendirme sürecinin aşağıda sıralanan dört aşaması vardır (Gürsel, 2003:78):

1. Yapılan ve ya yapılacak olan fonksiyonların ölçüleri belirlenir. Bu da yapılacak işlem ve eylemlerin belli bir süreye yayılması, bunların kimler tarafından nerede, nasıl ve ne zaman yapılacağına belirlenmesi ve ortaya konması anlamına gelmektedir.
2. İşgörenlerin yaptığı işlem ve eylemler ölçülür.
3. İşgörenlerin değerlendirme sonuçlarını önceden hazırlanmış olan değerlendirme ölçüleriyle karşılaştırılır.
4. Aksaklıklar ve olumsuzluklar ortaya koyulur.

Değerlendirme, bir örgütte sadece üretim sürecinin son aşamada yapılan bir etkinlik değil, üretim sürecinin her aşamasında yapılması gereken bir faaliyettir. Bir örgüt ile ilgili olarak yapılacak değerlendirme sürecinde şu hususlar üzerinde durulabilir (Şişman, 2013:187):

- Çalışanların örgütün amaçlarını anlama ve yorumlama durumunu belirleme,
- Çalışanların başarı ve performansını belirleme,
- Kullanılan araç-gereç ve yöntemlerin amaca uygunluğunu belirleme,
- Üretilen ürünün veya hizmetin amaca uygunluğunu belirleme,
- Üretilen ürünün veya hizmetin beklentileri karşılama düzeyini belirleme,
- Çalışanların örgütten ve işten doyum düzeyini, moral ve beklentilerini belirleme,

- Örgütün fiziki ve teknik altyapısının yeterlilik düzeyini belirleme,
- Yönetim süreçlerinin yeterlilik ve etkililik düzeyini belirleme.

Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Değerlendirme süreci, örgütün amacına ulaşma derecesini belirleyen önemli bir süreçtir. Değerlendirme sürecinde bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan bazıları aşağıdadır (Erdoğan, 2008:111-112):

- *Tek Ölçüt Kullanma*: İşgörenin veya performansın sadece bir kritere göre yapılması sağlıklı değildir.
- *Hoşgörü*: Değerlendirme sırasında aşırı hoşgörü değerlendirmeyi olumsuz etkiler.
- *Halo Etkisi*: Çalışanın bir alandaki mükemmelliğine bakılıp diğer alanlarda da mükemmel olacağına dair genelleme yapılması önemli bir değerlendirme sorunudur.
- *Objektif Olmama*: İşgörene ve performansa ön yargılı yaklaşım tarafsız bir gözle bakamamaktır.
- *Ortalama Eğilimi*: Farklı performansları her zaman 'orta' olarak düzey olarak değerlendirme eğilimidir. Sık yaşanan bir sorun olarak karşımıza çıkar.

Sonuç olarak bakıldığında değerlendirme süreci; örgütün amaç ve hedeflerine ne ölçüde ulaştığını gösteren önemli bir süreçtir. Örgüt için geri bildirim sağlama süreci olarak da nitelendirilen değerlendirme ile yönetimde karşılan sorunları teşhis edilir ve buna göre çözüm yolları belirlenir. Değerlendirme sürecinin işleminde değerlendirmeyi yapan kişinin görüşleri, özellikleri, inançları, uzmanlığı işin niteliği ve çalışanlarla ilgili düşünceleri yaptığı değerlendirmede etkilidir. Değerlendirmenin çalışanların üzerinde korkulan bir süreç olmadığını göstermeli ve yönetimin diğer süreçleri gibi normal bir süreç olduğunu hissettirecek tutum ve davranışlarda bulunulmalıdır. Ayrıca değerlendirme sırasında yönetimin takındığı tavır, verilerin yargılanmasında önemli ölçüde etkilidir.

2.3. Karar Alma

İnsanoğlu günlük yaşamı içerisinde yaşamına istikamet veren birçok karar almaktadır. Bizi biz yapan da bu kararlar daha doğrusu karar almadaki becerimizdir. Hayatımıza yön veren ve bizi başarılı kılan aldığımız kararların isabet derecesidir. "Sağlıklı kararlar vermek, sorumluluklarımızı nasıl yerine getirdiğinizin ve kişisel ve profesyonel

hedeflerinizi nasıl gerçekleştirdiğinizin en önemli göstergelerinden biridir. Kısaca mantıklı kararlar verebilme yeteneği önemli bir yaşamsal beceridir (Hammond, Keeney ve Raiffa, 1998:2).

Karar alma, yönetimin özü ve temeli (Aydın, 2014:106), yönetim sürecinin kalbi ve diğer süreçlerin ekseni (Bursalıoğlu, 2002:80), örgütlenmenin temel işlevi ve yönetim kavramının eşdeğeri (Özer, 2016:176), örgütlenmenin yaşamsal unsuru (Hicks, 1979:32), etkin liderliğin özüdür (Tichy ve Bannis, 2011:9). Genel olarak karar alma, “birden fazla seçenek bulunması halinde, bunlar arasından seçim ve tercih yapma ile ilgili olan bedensel ve zihinsel çabaların bütünü” (Tosun, 1992:308), “karar vericinin birden fazla seçenek arasından belirli bir amaca ulaşabilmek için en uygun olanı seçmesi” (Özgen ve Yalçın, 2006:115) olarak tanımlanmaktadır. Karar alma daha çok subjektif bir özellik olarak kişinin kişiliğine, geçmiş deneyimlerine, değer yargılarına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Karar alma, basit anlamda mevcut alternatifler arasından bir seçim yapma davranışı olmakla birlikte yönetimde alternatif seçeneklerin her zaman açık ve net olmadığı ve bu yüzden alternatifler arasından seçim yapmanın oldukça zor olduğu göz ardı edilmemelidir. En iyi alternatifi seçme kavramının aslında soyut bir kavram olduğu düşünüldüğünde, burada yapılan iş, çatışan çıkarlarla bürokratik baskılar arasında bir denge kurmaya çalışmaktır (Arı, 2006:183). Karar alma; bilgi, düşünce, his ve hayal gücünün bir karar meydana getirmesi psikolojik olayı olarak içerdiği belirsizlikler nedeniyle sürecin bir formül ile izah edilmesi oldukça zordur (Hatiboğlu, 1993:292).

Başta Simon olmak üzere birçok bilim adamı karar alma ile yönetimi eş anlamlı kabul etmektedir. Karar alma ile yönetim arasındaki bu eş anlamlılık yalnızca seçenekler arasından son seçim eylemini değil, karar alma sürecinin bütünü kapsamaktadır (Uluğ, 1996:1). Drucker (1996:337) da benzer şekilde yönetimin her zaman bir karar verme işlemi olduğunu fakat yönetimde karar vermenin önemi bilinmekle birlikte tartışmaların genelde problem çözme üzerinde yani cevabı bulma üzerinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Ona göre özellikle yönetsel kararlarda önemli olan doğru cevabı bulmak değil doğru soruyu sormaktır. Yanlış soruya doğru cevabı bulmak faydasız bir eylem olacaktır. Doğru soruyu sorup doğru cevabı bulmak da yeterli olmayacaktır. Yönetimin etkililiği bilgi ile değil performans ile ölçülebilir. Kararlaştırılan eylemin etkin şekilde uygulanmaması tüm çabaların boşa gitmesi anlamına geleceğinden kararlar için ilgili bölümlerinde uygulanmalı ve takibi yapılarak hedeflere uygunluğu görülmelidir.

Bireylerin bilgisine, tecrübelerine, değerlerine, psikolojik durumuna vb. dayanarak aldığı ve sonuçlarına kendilerinin katlandığı bireysel kararların yanında yönetimi asıl ilgilendiren toplumsal bir süreç olan örgütsel kararlardır. Örgütsel karar alma süreçleri bireysel kararlara göre daha karmaşık ve çok boyutludur (Tozlu, 2016:30). Bu süreçte dikkat çeken hususlar şunlardır:

- Karar verme daha büyük ve karmaşık konulara daıdır.
- Karar alma süreci daha fazla işbirliğini gerektirmektedir.
- Tek bir bireyin sahip olduğu sınırlılıkları aşabilmek için daha sıkı ve iyi dizayn edilmiş bir iletişim ve bilgi yönetimi yapılması şarttır (Tozlu, 2016:30).

Karar; değer ve olgu öğelerinden oluşur. Siyaset bilimi değerlere, yönetim bilimi ise olgulara dayanır. Örgütsel amaçların belirlendiği kararlar daha çok değer ağırlıklıdır. Çünkü amaçlar, genel örgüt politikasını gösterir ve örgütsel politikalar ile ilgili kararlar örgütün üst yönetim organları tarafından alınır. Yani üst kademe kararları politik kararlardır. Üst yönetimin belirlediği örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesine ve örgüt politikalarının uygulanmasına yönelik alınan kararlar ise daha çok olgusal kararlardır. Olgulara dayalı bu kararlar teknik kararlar olarak nitelendirilir. Bu tür kararlar, örgütsel amaçları ise dönüştürmekle görevli alt kademe yöneticiler tarafından alınır. Olgulara dayalı ve alt kademe tarafından alınan bu teknik kararlar, yönetsel kararlar olarak nitelendirilebilir (Kaya, 1996:95).

Simon'a göre yönetimde herhangi bir faaliyet, hem karar vermeyi hem de eyleme geçmeyi içine aldığına göre yönetim kuramı, faaliyet süreçleri ile olduğu kadar karar verme süreçleriyle de ilgili olmalıydı. Karar vermeyi, bireyin belli bir amaca ulaşmak için ulaşmak için bilinçli olarak belli bir yolu seçmesi olarak tanımlayan Simon, karar vermeyi örgütlenmenin temel süreci, kararın kendisini de yönetimin amaç ve yönlendiricisi olarak almıştır (Tural, 1988:501). Karar verme yönetseldir; çünkü yöneticinin temel sorumluluğu karar vermedir. Bu nedenle de bazı yöneticiler karar verme ile yönetimi eş anlamlı saymaktadırlar. Kişilerin yönetsel bir unvana sahip olması onların yönetici olmalarına yetmez. Bir kişinin yönetici olup olmadığını anlamak için onun karar verme sorumluluğunun olup olmadığına bakmak gerekir (Can, 1994:223). Örgütlerde karar alma sorumluluğu olan kişiler kararları örgüt adına alırlar. Kararı bir tek yönetici olsa bile diğer örgüt üyelerinin bu karara etkileri bulunmaktadır. Yine örgüt üyelerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşünceleri vardır ve bu sorunla ilgili alınacak kararı etkilemek isterler.

Yönetici aldığı kararların kimleri nasıl etkileyeceğini göz önünde bulundurmalı ve karar alma sürecinde bu kesimlerin görüşlerini hesaba katmalıdır (Onaran, 1971:72-73).

İyi bir kararda bulunması gereken bazı özellikler vardır. Karar, mümkün olduğu kadar bilimsel olmalı, örgütün amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalı, açık ve özellikle uygulayanların kolaylıkla anlayabilecekleri nitelikte olmalı, yapılabildiği ölçüde kısa zamanda alınmalı, hukuksal yani mevzuata uygun olmalı ve karar alınırken örgütte çalışan diğer kişilerin görüşleri önemsenmelidir (İlgar, 2000:37). İyi bir karar etkili ve verimli olmalıdır. Kararın etkili yanı bizi kararı almaya iten sorunu çözücü, bize rahatsızlık veren etkenleri ortadan kaldırıcı ve amaçladığımız şeyi gerçekleştiren olmasını, verimli yanı ise karar sürecinde sarf edilen emek, para vb. giderlerin elde edilecek kazanımlardan olanaklar ölçüsünde düşük olması, bir diğer deyişle en az girdi ile maksimum çıktıyı sağlamasını ifade eder (Tosun, 1986:175-177).

Bir örgütün başarılı olması büyük ölçüde karar verme sürecinin iyi işlemesine bağlıdır. Karar vermede başarılı olabilmek için ise yöneticilerin kritik düşünme becerisine de sahip olması gereklidir. Çünkü kritik düşünen yöneticiler daha sağlıklı karar verebileceklerdir (Semerci, 2000:191). Yönetici bir işin çözüm yollarını inceledikten sonra, saptanan amaca ulaşmak için bu çözüm yollarından birini seçer ve uygulamaya başlar. Burada önce düşünsel bir çalışma ve bunun sonucunda seçme ve daha sonra da uygulama vardır (Tortop vd., 2010:92).

İnsanın davranış ve hareketleri, esas olarak, bir karara yani önceden planlanmış bir takım düşünsel işlere dayanır. Bu düşünsel çaba, düşünme, usa vurma, ölçme, tartma, çeşitli yol ve olanakları karşılaştırma şeklinde ortaya çıkar. Bu düşünsel çalışma sonunda birey, en iyi yol olduğuna inandığı alternatifi seçer. Seçim ve tercih şeklinde ortaya çıkan bir sonuç niteliğinde olan karar, düşünsel çalışma ve çabanın ürünüdür (Tosun, 1992:308).

Karar alma üç boyut içinde ele alınmaktadır (Akıl, 2003:13):

- 1- *Kararın İçeriği*: Alınan kararların ne ile ilişkilendirildiği, insan kaynakları, finansal harcamalar, toplantılar, öğretimsel programlama vb.
- 2- *Karar Verme Süreci*: Sorunu ortaya koymak, neler yapılabileceğini saptayıp belirlemek, çözüm önerileri ve seçenekler sunmak, kararları oluşturmak.

- 3- *Karara Katılma*: Alınan kararların içeriğinin yanında, karara kimlerin katılacağını saptamak

Kararların sürece olumlu katkı sağlayacak kişiler ile birlikte sürecin başından sonuna kadar işbirliği ile ortaya çıkması tüm boyutları ile karar alındığını göstermektedir. Bu açıdan katılımcılık ilkesi kararların işlevselliği bakımından olmazsa olmaz konumdadır.

2.3.1. Karar Türleri

Kararlar değişik özelliklerine göre sınıflandırılabilir. Zaman, kullanılan yöntem, kapsam, kişi sayısı, yetki, amaç, programlanabilme, hiyerarşi, belirlilik durumu, önem derecesi gibi değişik ölçütler kullanılabilir (Tosun, 1986:190). Bu çalışmada ise kararlar; kapsam, hiyerarşi, programlanabilme özelliği, uygulama süresi ve karar alıcı sayısına göre sınıflamaya tabi tutulmuştur.

2.3.1.1. Kapsam ve önem derecesine göre kararlar

Kapsamına göre kararlar şu 3 başlık altında sınıflandırmıştır (Budak, 2010:174):

- *Kurumsal (Stratejik) Kararlar*: Uzun vadeli ve politikaya dönük kararlardır. İşletmenin veya karara konu olan organizasyonun sürekliliğini sağlar.

Bu kararlar işletme ve çevresi arasındaki ilişkileri düzenleyen, üst yönetimi ilgilendiren, geniş kapsamlı ve üst düzey kararlardır (Eren, 2003:192).

- *Yönetimsel Kararlar*: Kuruluşun amacına ulaşması için oluşturulan organizasyonun temel faaliyetlerini gerçekleştiren ve koordine eden kararlardır. Organizasyon yapısı, yetki ve sorumlulukların dağıtımı, bilgi akımı kararları yönetimsel kararlar kapsamındadır (Erol, 2008:1).
- *Teknik (Eylemsel) Kararlar*: Girdinin çıktıya dönüm süreci içinde organizasyonda verilen kararlardır.

2.3.1.2. Hiyerarşiye göre kararlar

Hiyerarşi bakımından üst düzeyde verilen kararlar, örgütün amaçları ve ana politikası ile ilgili olup orta kademedeki yetkililer aldığı kararlar ile bu genel amaç politikaları daha özel ve belirli hale getirir. Alt düzey çalışanlarca alınan kararlar ise görevsel ve işlevsel

kararlardır (Ada ve Küçükali, 2011:127). Yönetim kararları üç grupta toplanabilir. Üst basamakların yetkilerine dayanarak aldığı ve aşağıya geçirdiği kararlar, alt basamaklardan yukarıya yapılan öneri kararları ve yöneticinin ürünü olan yaratıcı kararlar. Karar süreci yetki basamağına özgü bir eylem olduğundan her karar kendi basamağında ele alınmalıdır (Bursalıoğlu, 2000:91).

2.3.1.3. Programlamaya göre kararlar

- **Programlanmış Kararlar:** Programlanmış kararlar, hâlihazırda belirlenmiş olan, basit, yaygın ve sıklıkla ortaya çıkan problemler için verilen kararlardır. Kurumlar, yönetici ve çalışanları rutin bir temelde izleyebilmek için kurallar, politikalar ve prosedürler oluştururlar. İlgili problem ortaya çıktığında yeni kararlar almayı gerektirmeden ilgili hükme göre karar verilir ve yönetime zaman kazandırır (Boone ve Kurt, 2013:231). Programlanmış kararlar, kişiden çok sistemi vurgulayan kararlardır. Örneğin bir başvuru için şartlar ilgili yöneticiler tarafından belirlenir ve çalışanlar başvuru şartları için yeni kararlar alma gereksinimi duymaz (Koçel, 2007:60).
- ***Programlanmamış Kararlar:*** Bu kararlar örgüt için önemli sonuçları olan karmaşık bir problemi kapsayan kararlardır. Sürekli karşılaşılmayan ve alışılmışın dışında gerçekleşen sorunlar ile ilgili alınan kararlar programlanmamış kararlardır ve özel bir ilgi ve karar almayı gerektirir (Lunenburg ve Ornstein, 2013:137). Yöneticiler, kritik işlerin yapılmasını gerektiren bu kararlar ile isabetsiz kararlar olarak büyük başarısızlıklar yaşayabileceği gibi kendi yeteneğini gösterme fırsatı veren eşsiz başarılar da yakalayabilirler (Mucuk, 2000:383).

Programlanmış ve programlanmamış kararlar arasındaki ayırmda bir uyarıcıya karşı gösterilen tepkilerin bir ucunda, uyarıcı için geliştirilmiş ve öğrenilmiş rutinleşmiş tepkiler, diğer ucunda ise sorun anlamında bir uyarı olarak algılanıp çözüm isteyen bir eylemde bulunma isteği uyandıran ve karar için ilgili seçenekleri aramaya yönelik bir çaba şeklinde kendini gösteren tepkiler yer almaktadır (Uluğ, 1996:6). Programlanamayan kararların diğer bir özelliği, karar alıcının yaratıcılığını ortaya koyabilmesidir. Bu tip kararlar daha çok kişiye bağlı, yaratıcılık gerektiren ve genellikle birçok belirsizliğin var olduğu ortamlarda yapılan seçimlerle ilgilidir (Koçel, 2011:112).

2.3.1.4. Uygulama süresine göre kararlar

Uygulama süresine göre kararlar uzun, orta ve kısa dönemde değerlendirilebilir (Yeşil, 2013:229). Bu kararlar:

- *Uzun Dönemli Kararlar:* Beş yıllık ve daha uzun bir süreyi kapsayan kararlardır.
- *Orta Dönemli Kararlar:* Uygulama ömrü bir ila beş yıl arası olan kararlardır.
- *Kısa Dönemli Kararlar:* Uygulama ömrü bir yıldan kısa olan kararlardır.

Uzun dönem kararları stratejik planlamayı, kısa dönem kararları ise taktikle ilgili planlamayı andırır (Ertürk, 2009:206).

2.3.1.5. Karar alıcı sayısına göre kararlar:

Kararlar bireysel ve grup kararları olarak ikiye ayrılır. Bireysel kararlar karar alıcının tek kişi olması durumunda alınır ve zaman faktörünün kısıtlı olduğu durumlarda üstünlük sağlar (Tuncer, Ayhan ve Varoğlu, 2008:163).

Grup kararları, bireysel kararlara göre daha kapsamlıdır. Grup kararlarında örgüt üyeleri arasındaki iletişim, bilgi alışverişi ve dayanışma vardır (İlgar, 2000:44). Örgüt üyeleri arasında etkin katılma ve iletişim olduğunda gruplar daha nitelikli iş çıkarırlar. Karara katılım sağlandığında kararların niteliği de artar (Davis, 1988:599). Grup olarak karar verme, bireysel olarak karar vermeye göre daha etkilidir. Kararların niteliğinin artması, yaratıcılığın artması, kararların kabul edilebilirliği, kararların anlaşılabilirliği gibi konular grup kararlarının üstün yönleridir. Bu nedenle grup kararları bireysel kararlara göre daha fazla tercih edilmelidir (Lunenberg ve Ornstein, 2013:146).

Gruplar kendini oluşturan bireylerden farklı özelliklere sahiptir. Grup kararlarının birçok yararları vardır. İşbirliğini artırması, uzmanlık bilgilerinden yararlanması, katılanların deneyim kazanmaları bunlardan bazılarıdır. Bu durum suyun kendini oluşturan oksijen ve hidrojenden farklı özelliklere sahip olduğu duruma benzetilebilir (Davis, 1988:595). Grup olarak kararların alınması konusu bir sonraki bölüm olan “Yönetime Katılma” da detaylı işleneceği için daha fazla ayrıntıya girilmemiştir.

2.3.2. Karar Alma Modelleri

Yöneticilerin karar alırken temel olarak rasyonel veya sezgisel modelleri kullanmaktadır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013:77-80).

2.3.2.1. Rasyonel karar alma modeli:

Rasyonel karar alma modeli, çıktıyı maksimize etmek için bireylerin nasıl davranması gerektiğini anlatan bir karar alma modelidir. Rasyonel karar alan kişilerin karşılaştıkları problemler karşısında tutarlı kararlar alabildikleri düşünülür. Burada rasyonellik kavramının sınırının olup olmadığı konusu irdelenmelidir (Robbins ve Judge, 2012:177). Rasyonellik, karar alıcıların sorun veya karar konusu ile alakalı tüm bilgilere sahip olduğu, çözüme yönelik tüm alternatifleri belirledikleri ve bu alternatiflerden en doğru olanını seçtiği varsayımında bulunan klasik karar alma modelindeki rasyonelliği mi yoksa sınırlı bir rasyonelliği mi ifade etmektedir?

Simon, bireylerin ekonomik çıkarlarını ön planda tutarak rasyonel seçimlerde bulunduğunu savunan klasik görüşü eleştirmiş ve bu görüşün varsayımlarını şöyle sıralamıştır (Öğüt ve Öztürk, 2007:43):

- Rasyonel birey karar verme durumunda bütün alternatifleri bilmekte,
- Her alternatifin sonuçlarını öngörmekte,
- Karar alıcı, her alternatife açık değerler vermiş ve alternatifleri en az tercih edilenden en çok tercih edilene doğru sıraladığı bir tercih listesi hazırlamış,
- Sonuç olarak tüm alternatifleri, sonuçlarını bilerek tercih sıralaması yapan karar alıcı, en çok tercih edilen alternatifi seçerek kolayca rasyonel bir karar almış olur

Rasyonel karar alma modeli aşamaları Şekil 2.1’de görüleceği üzere problem çözme basamakları ile benzerlik göstermektedir. Rasyonel karar alma modelinin varsayımlarının gerçek hayatta uygulanabilirliği sorgulanmaktadır. Bunun temelinde ise örgütsel paradigma ve kültürün kısıtlayıcı etkileri, örgütsel aktörlerin etkileri ve farklı çıkarlara sahip olmaları, duygular, sezgiler ve buluşsal yöntemlerin rolü yatmaktadır (Ayyıldız, 2014:94).



Şekil 2.1. Rasyonel Karar Alma Modelinde Aşamalar

Kaynak: Tozlu, 2016:30.

2.3.2.2. Yönetsel (sınırlı rasyonel) karar alma modeli:

Simon, ekonomik insan ve yönetsel insan ayrımıyla rasyonel ve sınırlı rasyonel karar modellerinin omurgasını özetlemektedir (Tozlu, 2016:30). “İnsan rasyonelliğinin tüm çevresel değişkenleri dikkate alamayacağı, tüm olası alternatifleri değerlendiremeyeceği ve sonuç olarak da istenen çözüme ulaşamayacağını savunmuştur” (Özer, 2016:179). Simon, klasik karar alma modelindeki ideal hareket eden ve tamamen rasyonel kararlar alabilen ekonomik insanı gerçekçi olmadığı eleştirisi ile reddeder ve yerine karar alırken gerçekleri ve sınırlılıkları göz önünde bulunduran yönetsel insanı ikame eder. Yönetsel insan, tüm alternatifleri belirlemeyeceği için en mükemmel alternatifi bulamayacağını bilir ve birkaç kabul edilebilir seçenek içinden en makul olanı tercih eder. Bu bağlamda en iyi kararı veremeyecek olan bireyler, optimale en yakın kararı, diğer bir deyişle tatminkâr kararı verebileceklerdir. Sonuç olarak Simon’un bahsettiği rasyonellik, sınırlı bir rasyonelliği ifade etmektedir.

Chester Irving Barnard, Simon’un geliştirerek Nobel ödülü aldığı “sınırlı rasyonellik” kavramlarının temellerini “kısıtlı seçim” kavramıyla atmış ve Simon gibi insanların karar alma süreçlerindeki sınırlılıklarına vurgu yapmıştır. Simon, bu temelden yola çıkarak geliştirdiği sınırlı rasyonellik kuramında karar alıcıların sınırlılıklarından dolayı rasyonel bir karar alamayacağını belirterek “doyum” kavramını ileri sürmüştür. Ona göre

karar alıcı, en doğru alternatifi bulmak için azami çaba göstermektense yeterli olabilecek alternatifleri bulmakla yetinerek doyum elde ettiğinde kararını vermelidir. Bu açıklamalardan yola çıkarak karar alma sürecini “en iyi sonucu sağlayan bir seçim sürecinden çok kısıtlı bilginin işlendiği ve tatminkâr olan sonucu sağlayan bir seçim süreci” olarak tanımlamaktadır (Öğüt ve Öztürk, 2007:36-44).

Sınırlı rasyonel model, yönetici modeli olarak görülmekte ve bu modelin temel varsayımlarını şöyle sıralanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013:139-140):

1. Kararlar, her zaman karşılaşılan sorunun tamamlanmamış ve doğru anlaşılmamış doğası temelinde verilecektir.
2. Karar veren kişiler mümkün olan tüm seçenekleri göz önünde bulundurmayı asla başaramayacaklardır.
3. Her bir seçenekle alakalı sonuçların tam olarak tahmin edilmesi mümkündür.
4. Seçilecek seçeneğe ilişkin son karar, en ideal seçeneğin hangisi olduğuna karar vermek imkansız olduğu için maksimizasyon veya optimizasyon haricinde bir kriter üzerine kurulmalıdır.
5. Farklı tarafların (yönetici-yönetilen-hizmet alan) çelişen amaçları alınan kararları sınırlandırabilir, uzlaşma gerektiren bir seçimi zorunlu kılabilir.

2.3.2.3. Sezgisel karar alma modeli

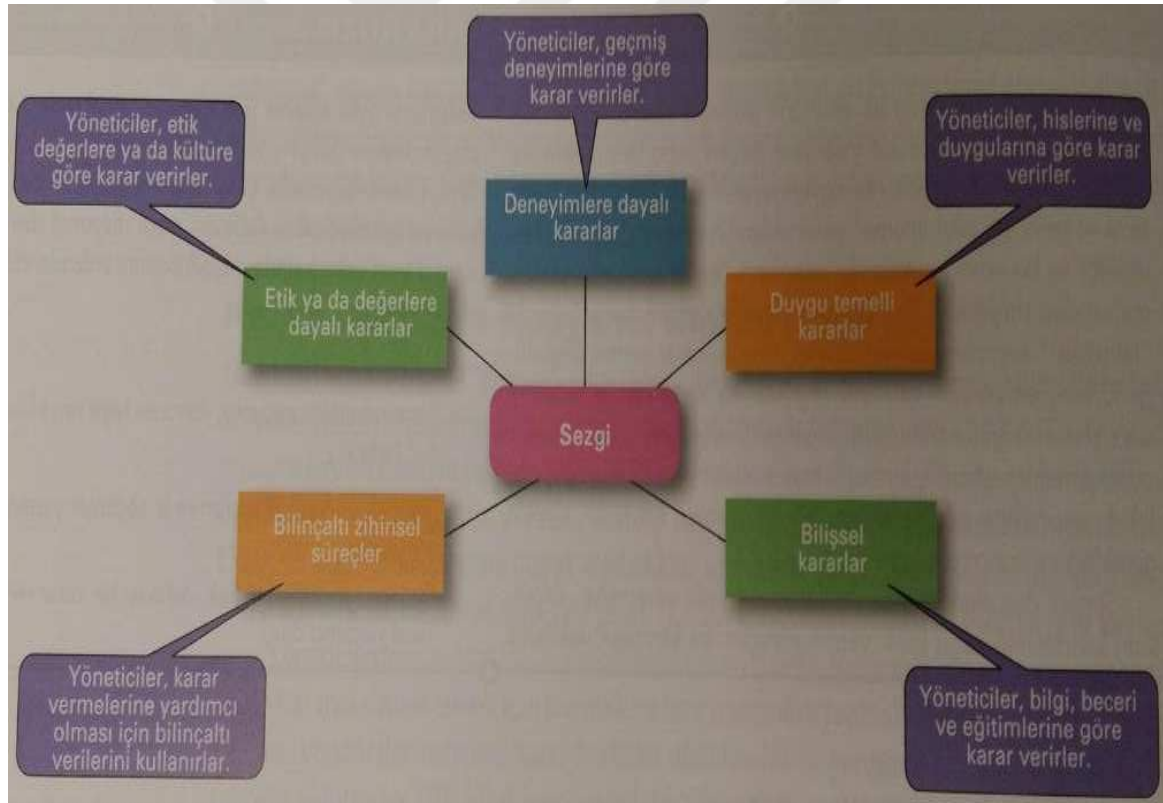
Descartes’e göre “şeylerin dolaysız ve kesin bilgisi”, Kant’a göre “bilgi sürecinin hem başlangıç, hem de varış noktası”, Bergson’a göre “içgüdüsel bir bilgi, gerçeği kavrama yetisi” olan sezgi, felsefede ise “çıkarım ya da gözlem, usavurma ya da deney yoluyla elde edilemeyecek bilgileri edinme gücü” olarak tanımlanmaktadır (İmrek, 2003:37).

Sezgi, çabuk bir biçimde bir durumun olasılıklarını anlayıp kavrayabilme yeteneği, öğrenilmiş davranış dizisinin düzgün ve otomatik performansı, alışkanlıktan doğan basit analizler ve kavramayla verilen çabuk tepkilerdir (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2006:392). Sezgisel karar almaya en çok başvuru alan durumları şöyle sıralanabilir (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2006:392-393):

- Gerçekler sınırlı olduğunda,
- Yüksek düzeyde belirsizlik olduğunda,

- Zaman kısıtlı olduğunda
- Karar için baskı olduğunda,
- Akla yatan ve uygun olan birden fazla seçenek olduğunda,
- Kullanılabilir analitik bilgi yetersiz olduğunda,
- Değişkenler bilimsel olarak zor tahmin edilebiliyor olduğunda
- Karar konusu ile ilgili örneklerin yetersiz olduğu durumlarda,

Sezgi, yönetsel modelin (sınırlı rasyonel model) araçlarından biridir. Yapılan araştırmalar karar alıcıların, karar alırken çoğu kez yıllardır edindikleri bilgi ve deneyimler ışığında sahip oldukları bireysel sezgileri temel aldıklarını göstermiştir (Eren, 2011:201). Yapılan araştırmalar sonucu belirlenen 5 farklı sezgiye dayalı karar türüne Şekil 2.2’de yer verilmektedir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013:80).



Şekil 2.2. Sezgisel Karar Alma Modeli

Kaynak: Robbins vd., 2013:80

Şekil 2.2’ye göre yöneticiler, bilinçaltı verilerine; etik değerler ve kültürüne; geçmiş deneyimlerine; hislerine ve duygularına; bilgi, beceri ve eğitimlerine göre sezgisel kararlar verirler.

Sezgi, karar almanın en az rasyonel yolu ve sezgisel karar verme, deneyimlerimizin damıtılmasıyla oluşturulan bilinçdışı bir süreçtir. Tabii sezgilerin rasyonel olmaması ifadesinden, doğru olmadıkları ve rasyonellik karşıtı oldukları anlamı çıkartılmamalıdır. Aksine sezgiler ve rasyonellik birbirini tamamlayan iki kavram olarak görülmektedir. Sezgiyi batıl inanç ve altıncı his ile karıştırmamak gerekir. Sezgiler çok daha fazla karmaşıktır ve yılların deneyimine, eğitime dayanan çok gelişmiş bir nedensellik sürecinin ürünüdürler (Robbins ve Judge, 2012:178). Sezgisel karar verme, sınırlı rasyonel model ve rasyonel modelin tamamlayıcısı konumundadır.

2.3.3. Karar Alma Süreci ve Aşamaları

Karar almayla ilgili kuramsal araştırmalar, karar alma durumundaki bir bireyin karşılaştığı problem karşısında gösterdiği davranışları incelemektedir. Karar analizi olarak da adlandırılan bu inceleme yönteminin temel sayılısı, karar alıcının beklenen faydayı en çok sağlayan kararı alacağı yönündedir (Ersever, 1996:17). Karar alma, bir süreç olarak üç zaman diliminde değerlendirilebilir. Geçmiş zaman problemin farkına varıldığı, tanımlandığı zaman dilimini; şimdiki zaman, alternatiflerin üretilip değerlendirildiği ve uygulamaya dönük kararın alındığı; gelecek zaman ise kararın uygulamaya konulduğu ve uygulama sonrası oluşan durumun değerlendirildiği zaman dilimini ifade eder (Hodgetts, 1999:286).

Karar alma süreci, çeşitli şeyler arasında seçim ve tercih yapmakla ilgili bedensel ve zihinsel çabaların toplamıdır. Karar sürecini meydana getiren esas çalışmalar zihinsel yani psikolojiktir (Tosun, 1986:158). Karar alma sürecinin başlıca öğeleri ise şöyle sıralanabilir:

- Ulaşılması söz konusu olan bir amaç,
- Bu amaca en uygun biçimde ulaştıracak araçlar,
- Amaç ve araçların uygunluğunu kontrole yarayan ölçütler
- Seçilen davranış sonunda ortaya çıkacak sonuçların karşılaştırılması,
- Davranışa geçme veya geçmeme konusunda bir iradenin belirtilmesi (Tosun, 1986:158).

Karar süreci sadece seçenekler arasından en uygun olanı seçme olmayıp; sorunun çözümüne ilişkin planın oluşturulması, planın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını da içerdiğinden yönetim sürecinin ve örgütsel yaşamın her yönünü kapsar (Uras, 1995a:305).

Karar alma bir süreçtir çünkü karar alınacak sorunun ortaya çıkışından kararın şekillenmesine ve uygulanmasına kadar süren bir dizi faaliyeti kapsar (Onaran, 1971:73).

Karar alma ile ilgili kuramsal görüşler sonuç ve süreç üzerinde yoğunlaşan iki temel yaklaşıma dayanmaktadır. Sonuç üzerine yoğunlaşan yaklaşım, kararın sonuçlarının yordanması ile sürecin anlaşılabilceği görüşünü savunmaktadır. Diğer görüşe göre ise karar kuramı ile ilgili çalışmalar karar verme süreci üzerinde yoğunlaşması gerekmektedir (Alver, 2003:51). Karar verme süreci dönemsel olarak aşağıdaki ayrıma tabi tutulabilir:

1. *Karar Öncesi Dönem:* Bu dönemde ilk olarak bireyi karar vermeye güdüleyen bir gerginlik durumu yaratan çatışma durumu söz konusudur. Karar verici rolündeki birey bu çatışmayı yaşayarak ideal seçenekleri aramaya başlar. Seçenekler ve olası sonuçları detaylı bir şekilde değerlendirilir. Birey elde ettiği bilgileri kendine göre bir sıralamaya ve değerlendirmeye tabi tutar.
2. *Karar Dönemi:* Bu dönemde karar verici elindeki tüm seçenekleri ideal olanla karşılaştırmakta ve elemeye başlamaktadır. Karar verici, ideale en yakın seçeneği belirleyene kadar bu eleme işlemine devam etmekte ve uygulayacağı kararı böylece belirlemektedir.
3. *Karar Sonrası Dönem:* Karar verici verdiği kararın uygulanması ile oluşan durumun bir değerlendirmesini yapmakta ve doğru kararı verip vermediğini tespit etmektedir (Alver, 2003:51).

Karar süreçleri ile sorun çözme süreçleri birbirine çok benzer oldukları, aşağı yukarı aynı basamakları izledikleri görüşünü savunan birçok araştırmacı bulunmaktadır (Uluğ, 1996:13). Kimi bilim adamları ise karar vermenin amacının sorunun çözümü için en uygun seçeneği seçmek, sorun çözmenin amacının ise uygulama ve değerlendirmeyi de içeren doğru çözüme ulaşmak olduğunu belirterek karar alma ile sorun çözme arasında belli bir ayrım olduğunu savunmaktadır. Niteliği gereği karara varılmasından sonraki aşamaları, karar sürecinin dışında tutmamak ve karar alma ile sorun çözmeyi bir bütün olarak düşünmek gerekmektedir (Uluğ, 1996:13).

Simon, karar sürecini basitleştirmiş ve 3 aşamadan oluşan bir süreç olarak belirtmiştir (Tural, 1988:49):

- Bilgi Toplama: Karar verilmesi gereken konu ile ilgili tüm koşulların saptandığı aşama.
- Planlama: Karar için olası hareket yollarının belirlendiği, doğuracağı sonuçlar açısından değerlendirildiği aşama.
- Seçim: Eylem seçenekleri arasından birinin seçildiği aşama.

Peter Drucker ise karar alma süreci aşamalarını şöyle sıralamıştır (Aydın, 2013:118):

- Problemin Tanımlanması
- Problemin analiz edilmesi
- Çözüm seçeneklerinin geliştirilmesi
- En iyi çözümün seçilmesi
- Kararların etkin biçimde uygulamaya dökülmesi

Karar alma süreci bir eylem döngüsü olarak ele alınmış ve aşamaları şöyle sıralamıştır (Hoy ve Miskel, 2012:300):

- Konuyu veya sorunu fark etmek ve tanımlamak
- Mevcut durum içinde güçlükleri analiz etmek
- Tatmin edici Çözümler için Ölçütler saptamak
- Eylem Planı veya Stratejisi geliştirmek
- Eylem Planını Uygulama, İzleme ve Değerlendirme

Karar alma süreci, kişinin tatilde ne yapacağından NASA yöneticilerinin örgütün geleceğini şekillendirirken verecekleri kararlara kadar tüm karar konuları için geçerli olacak şekilde şöyle bir sınıflamaya da tabi tutulmuştur (Robbins vd., 2013:72):

- Sorunun tanımlanması
- Karar ölçütlerinin belirlenmesi
- Ölçüt ağırlıklarının belirlenmesi
- Seçeneklerin geliştirilmesi
- Seçeneklerin değerlendirilmesi
- Bir alternatifin seçimi
- Alternatifin uygulanması
- Kararın etkinliğinin değerlendirilmesi

Son olarak karar alma süreci aşamaları şöyle sıralanabilir (Bursalıoğlu, 1994:86):

- Problemin anlaşılması
- Probleme ait enformasyon toplanması
- İnformasyonun çözümlenmesi ve yorumu
- Çözüm yollarının formülleştirilmesi
- En verimli çözümün seçimi
- Uygulama ve değerlendirme

Literatür taraması yapıldığında karar alma aşamalarında özü aynı olmakla birlikte birkaç farklılık dışında benzer ifadelerin sıralandığı görülmektedir. Bu tespit, literatürde yer verilen farklı kaynaklar karşılaştırıldığında da kolayca görülecektir. Bazı kaynaklarda (Katz ve Kahn, 1977:302) sürecin ilk aşaması “Problemin farkına varılması” iken birçok kaynak (Hoy ve Miskel, 2012:304; Drucker, 1974:20) “Problemin tanımlanması” ile süreci başlatmaktadır. Yine bazı kaynaklarda (Koçel, 2007:61; Luecke, 2008:7) süreç, “ En iyi alternatifin seçilmesi yani varılan kararın belirlenmesi” ile bitiriliyorken birçok kaynak (Lunenburg ve Ornstein, 2013:137; Drucker, 1974:20; Ertürk, 2000:208) karara varıldıktan sonrası olarak “Kararın uygulanması ve Uygulamanın değerlendirilmesi”ni de kapsayarak süreci tamamlamaktadır. Bir diğer farklılık da bazı kaynakların (Robbins vd., 2013:72; Ceylan, 2014:210; Hoy ve Miskel, 2012:306) olası alternatiflerde en tatmin edici alternatifin seçiminde kullanılacak “Kriter Seçimi” aşamasına yer vermesidir.

Karar süreci hangi biçimde ele alınırsa alırsın, kaynağını Dewey’in sorun çözme basamaklarından almaktadır (Uluğ, 1996:13). Katz ve Kahn’dan yola çıkarak bu çalışmada da baz alınan karar alma aşamaları şöyle sıralanmış ve sonrasında detaylı bilgi verilmiştir:

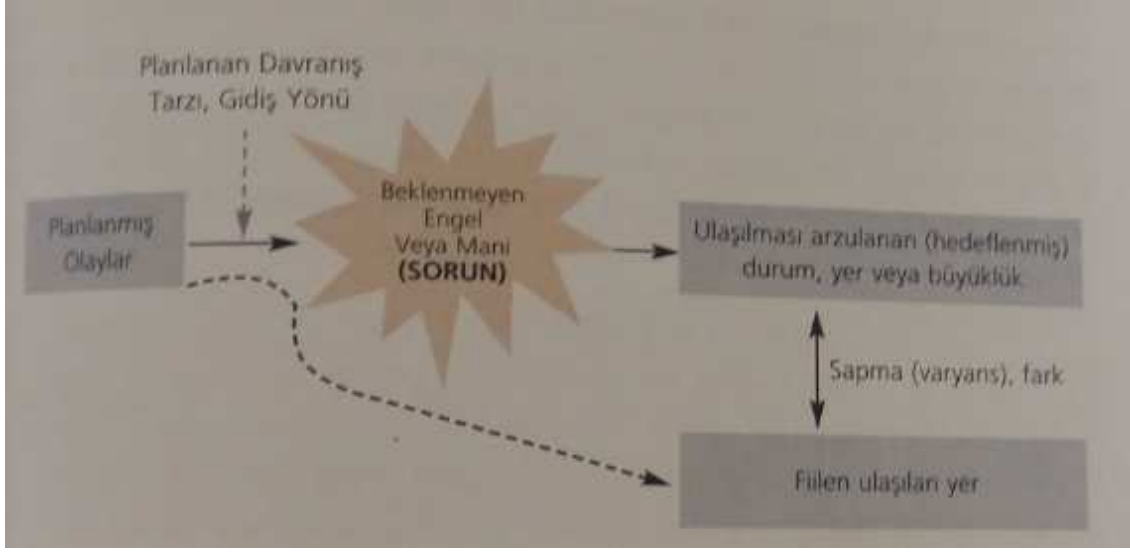
- Sorunun algılanması yani karara yönelik güçlüğü sezilmesi,
- Sorun türünün ve ana boyutlarının çözümlenmesi yani sorunun tanımlanması,
- Çözüm için seçeneklerin aranması,
- Eylemin kararlaştırılması yani sonuç alıcı görülen seçeneğin seçilmesi,
- Kararın uygulanması ve uygulanan sonuçların değerlendirilmesi.

1. Aşama - Sorunun Algılanması:

Sorun, basit olarak olması gereken bir durum ile olan durum arasındaki olumsuz farktır. Yönetimin temel görevi belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak için kaynakları etkili olarak kullanmak olduğu için planlanan düzeye ulaşmayı engelleyen, diğer bir ifade ile kaynakların etkili kullanılmasına engel olan her şey yönetim açısından bir sorundur. Bu bakımdan yönetim için sorun saptamak hayati öneme sahiptir. Doğru sorunu saptayamamak veya sorunu doğru saptayamamak yönetimde zaman ve kaynak kaybına yol açar. Sorun yöneticiyi harekete geçmeye zorlayan bir durumdur (Tuncer vd., 2008:154).

Sistemdeki olumsuzluğun veya zorluğun fark edilmesi karar verme sürecinin ilk adımını oluşturur. Etkili yöneticiler standart dışı davranışlar ve örgütsel eylemler karşısında duyarlılık sahibidirler (Hoy ve Miskel, 2012:304). Sorunun farkına varılması kişiyi çözüm için harekete geçmeye zorlar. Fark edilmeyen sorunların daha da büyüyerek kişinin karşısına çıkması ihtimali bu aşamanın önemini ortaya koymaktadır. Örneğin hastalık bir sorundur fakat kişi bu sorunun farkına varmaz veya bir olumsuzluk hissetmesine rağmen tedavi için harekete geçmez ise bu sorun büyüyerek çözüm sağlamanın çok zor olduğu bir aşamada kişinin karşısına çıkabilir. Örgütsel yaşamda da benzer durumlar söz konusudur. Etkili yönetici, küçük çaptaki sorunları bile hassasiyeti ve dikkati ile belirler ve sorunları çözmek için harekete geçer.

Karar almanın ilk safhası kişinin ya da yöneticinin amaç belirlemeye gerek olduğunu veya ortada bir sorun olduğunu kabul etmesidir (Koçel, 2011:116). Kişi ya da yönetici ortada bir sorun olduğunu kabullenmeyebilir. Mevcut durumun karar almayı gerektirmediğini düşünebilir. Bu açıdan yöneticinin ya da kişinin duyarlılığı veya kanaati karar almanın ilk aşamasını belirlemektedir. Mevcut durumun sorun olması ve çözüm için kişiyi harekete geçmeye sevk etmesi, öncelikle sorunun algılanmış olmasına bağlıdır. Şekil 2.3'te gösterildiği üzere karar alıcılar planladığı gidişat ile ulaşmayı hedeflediği yere değil de farklı bir noktaya ulaşıyor ise ortada bir sorun var demektir. Sorunun büyüklüğü kimi zaman ortadan kaldırılmasını çok zor hatta imkânsız kılabilir. Böyle durumlarda hedeflerde değişiklik yapılması gerekmektedir.



Şekil 2.3. Sorunun belirlenmiş durumu

Kaynak: Koçel, T. (2011:119)

Yönetici, sorunu duymadığı veya çözmesi gerektiğini düşünmediğinde karar alma sözü konusu olmayacaktır. Yöneticinin sorunu duymama nedenleri şöyle sıralanmıştır (Başaran, 2008:294):

- Sorunun ortaya çıkmasından hoşlanmama (Kol kırılır yen içinde kalır tutumu)
- Soruna alışılmışlık (Sorunun gizlenmesi ve onunla yaşamaya alışılması)
- Sorunu benimsememe, önemsememe
- Sorun çözmeye başarısızlık korkusu (Başarısızlıktan çekinme)
- Sorunu çözmeye yetkisizlik (Kendini yetkili bulmama)
- Külfetine katlanmak istememe (Sorun çözenin sıkıntısı)

Yönetimde önemli önemsiz birçok karar alınır ve her adım bir uygulama gerektirir. Zaten sorunlar da bu uygulamalar sonucunda karşılaşılan farklılık, eksiklik ve olumsuzluklardır. Bazı uygulamalar beklenen sonuçları vermeyebilir ve yönetimler bu tespiti yaparken aynı zamanda yapılan uygulamanın değerlendirmesini de yapmış olurlar. Değerlendirmeyi de içeren sorun tespiti ile ilgili belirlenen aşamalar şöyle sıralanabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013:137):

- Sonuçların ölçülmesi
- Sonuçların amaçlarla karşılaştırılması
- Farklılığın öneminin belirlenmesi
- Bu farklılıkların yönetime bildirilmesi

2. Aşama - Sorunun Tanımlanması:

Problemin doğru tespit edilmesi, çözümünden daha önemlidir çünkü bundan sonraki aşamalar tanımlanan problem üzerinden olacaktır. Problemin doğru tanımı için ise sorunun arka planına ait bilgi toplanmalı, sorun ile birlikte soruna neden olan etmenler belirlenmeli, ilgili literatür taranmalı, sorundan etkilenen kişiler ile görüşülmeli, gerekiyorsa örgüt dışından uzmanlardan yararlanılmalıdır (Yeşil, 2013:241).

Sorunu çözebilmenin temel belirleyicisi sorunun anlaşılmiş yanı tanımlanabilmiş olmasıdır. Doğru tanımlanmış sorun yarı yarıya çözümlenmiş demektir. Sorunun tanımlanması onun basitleştirilmiş olduğunu gösterir ki bu da sonraki aşamaların kolay geçilmesini sağlar. Çözmek için belirlenen sorun ne, nerede, ne zaman, nerede ve nasıl gibi sorularla irdelenmeli, sorunun ortaya çıkış nedenleri belirlenmelidir. Böylece sorunun ne ölçüde kendine özgü ne ölçüde genel olduğu ve önem derecesi ortaya konulur. Sorun için yapılan tanımlama, başvurulacak çözüm seçeneklerini büyük ölçüde etkiler. Örneğin işlerin zamanında yetişmemesinin nedeninin personelin işe giriş ve çıkış saatlerine uygun davranmadığı olarak tanımlanmışsa çözüm için seçenekler belirlenir ve parmak okuyucu elektronik sistemin kurulması gibi bir seçenek uygulamaya geçirilip sonuçlar değerlendirilebilir. Sorunun doğru tanımlanabilmesi sağlam verilere dayandırılmasına bağlıdır. Bu verilerin geçerliliği ve güvenilirliği sonraki aşamaları kolaylaştırır ve başarılı sonuç alınmasını sağlar (Erdoğan, 2000:49).

Drucker'a (1996:389) göre sorunu analiz etmek, sorunu sınıflandırma ve gerçeği bulma işlemidir. Yönetici, sorunu tanımlarken hangi bilgilere ihtiyacı olduğu sorusunu kendine sormalıdır. Yönetici, elindeki bilgilerin ne kadar geçerli olduğunu tespit etmeli ve eksik bilgileri belirleyerek mümkün merteye gidermelidir. Yöneticiler hiçbir zaman tam bilgiye ulaşmalarının mümkün olmadığını bilmeli ve en uygun karar için riski en aza indirecek bilgilere sahip olmaya çalışmalıdır.

Sorunun tanımlanması aşamasında yapılan çalışmalar, karar alıcıları şu üç durumdan birine yöneltmektedir (Başaran, 1982:104):

- Karar alıcılar, karşılaşılan sorunu, geçmişte çözülen bir soruna benzeterek aynı doğrultuda hareket edebilir ki bu en kolay yaklaşımdır.

- Karar alıcılar, bir ikilem yaşayarak doyurucu olmayan iki seçenektan birini seçmeye yönelir ki bu geçici bir çözüm anlamına gelir.
- Karar alıcılar, bir açmaz ile karşı karşıya olduklarını düşünerek yaklaşımlarını kökünden değiştirecek yeni amaçlar, ilişkiler ve yönetim biçimleri arayışına girerler ki bu ulaşılması zor ama yönetimlerin ömrünü uzatır.

3. Aşama - Çözüm İçin Seçeneklerin Aranması(Olası Alternatiflerin Belirlenmesi):

Bu aşamada belirlenen amacı gerçekleştirecek veya tanımlanmış olan sorunu çözebilecek seçeneklerin ortaya konduğu; yeniliğin, yaratıcılığın ve olaylara farklı bakış açıları ile bakabilmenin ortaya çıktığı; yöneticilerin de kendi kişisel farklılıklarını ispatlayabildikleri aşamadır. Standart olan, alışılmış kolay çözümlerin dışında yeni ve düşünülmemiş alternatifler bu aşamada geliştirilir. Mevcut sorunlara yeni ve daha önce hiç üzerinde durulmamış çözüm yolları sunmak yaratıcılık gerektirir. Bu yaratıcı alternatifler, yöneticiyi diğer yöneticilerden farklı kıldığı gibi örgütü de verimli ve farklı kılar. Yöneticiler en çok bu aşamada astlarının katılımını sağlayarak farklı seçeneklerin ortaya çıkmasını sağlar. Her alternatif veya seçenek sorunu ortadan kaldırmak veya amacı gerçekleştirmek için insan gücü ve fiziksel kaynakların nasıl kullanılacağını gösteren bir yoldur. Seçenekler birden çok olduğu takdirde en uygun olanın seçimi yani karar alma söz konusudur (Koçel, 2011:127).

Alternatif çözümler her zaman bizi onları yakından bakmaya ve geçerliliğini test etmeye zorlayan, bizim temel varsayımlarımızı bilinçli bir seviye getiren tek araçlardır. Problemi derinlemesine düşündüğümüzde yanlış olacağını bildiğimiz kararı vermektan bizi alıkoyarlar (Drucker, 1996:389).

Sorunu oluşturan sebep ve faktörler sorunun tanımlanması aşamasında belirlendikten sonra sorunu çözüme ulaştıracak seçeneklerin belirlenmesi gerekir. Bu seçenekler çoğu zaman birden fazladır ve bu nedenle aralarından en uygun olanının belirlenmesi gerekir. Çözüm seçeneklerinin hangisinin sonuç alıcı olduğunu belirlemek çoğu kez zordur ve geniş bir araştırmayı gerektirir. Bu açıdan karar vericinin zaman ve kaynak kaybı yaşamadan bilgi ve uzmanlık alanı dışında olan konularda uzmanlardan faydalanmayı bilmesi ve zaman kaybetmeden bu yola başvurması önemlidir.

4. Aşama – Seçeneklerin Değerlendirilmesi ve Sonuç Alıcı Görülen Seçeneğin Seçilmesi (Eylemin kararlaştırılması):

Sorun çözümlenmenin özünü oluşturan aşama, uygulanacak seçeneğe karar verildiği aşamadır. Yönetici, bu aşamadan önce incelemelerini tamamlamış, gerekli bilgileri toplamış, olası alternatifleri belirlemiş olup bu aşamada belirlediği çözüm seçeneklerini belirlediği ölçütler ışığında değerlendirir ve en tatmin edici seçeneği belirler. Bu aşamada bilgi, araştırma, tahmin etme gibi zihinsel çabalardan ziyade irade ve sorumluluk gibi nitelikler söz konusudur. Sonuçları kesin olarak bilinmeyen, belirsizliğin söz konusu olduğu bu aşamada yönetici girişimcilik ve sorumluluk duygusu ile bir dizi sonucu başka bir dizi sonuca tercih eder (Tuncer vd., 2008:156). Önem derecesine bağlı olmakla birlikte yanlış kararların yöneticiler ve kariyerleri için çok ağır sonuçları olduğu düşünüldüğünde bu aşamanın hayati öneme sahip olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Seçenek seçiminde en akılcı yaklaşım, en iyi alternatifin değil en uygun yani en yakın ve ucuz olan seçeneğin seçilmesidir (Ertürk, 1998:191). Seçenekler arasından en uygununu bulmak da her zaman kolay olmayabilir. Bazı karar konuları geniş bir araştırmayı veya alanında uzman kişilerden yararlanmayı gerektirebilir.

Drucker (1996:390), kâğıt üzerinde işe yarayan ama uygulamada başarısız olan çözümlerin problem çözmek olmadığını belirtmiş ve mümkün olan çözümlerin en iyisini seçmede dört ölçek belirlemiştir:

1. *Risk: Hiç risksiz eylem olmadığı gibi eylemsizlik de risksiz değildir.* Önemli olan hareketten beklene kazanç ile tahmini riskin oranıdır. Bulunan her alternatif için yaşanabilecek olumsuzlukların bir değerlendirmesi yapılmalıdır.
2. *Çaba Ekonomisi:* Belirlen alternatiflerden hangisinin minimum çaba ile en iyi sonucu vereceği belirlenmeli ataların deyimiyle pire için yorgan yakılmamalıdır.
3. *Zamanlama:* Acil karar verilmesi gereken durumlarda en az zaman alacak alternatif tercih edilmelidir. Tabi taşınan risk v verilecek çaba göz önünde bulundurulmalıdır.
4. *Kaynakların Sınırlandırılması:* Tercih edilen alternatifini yerine getirilecek kaynakların yönetimce sahip olunup olunmadığına ve tedarik edilme durumuna dikkat edilmelidir. Bu kaynak başta mevcut insan kaynağı olmakla birlikte para kaynağı, zaman, araç-gereçler vb olabilir.

5. Aşama – Kararın Uygulanması ve Sonuçların Değerlendirilmesi

Bir önceki aşamada seçilen en tatmin edici seçenek uygun bir şekilde uygulanmaz ise alınan karar başarısızlıkla sonuçlanabilir ve sorun çözülemeyebilir. Bu aşama kararın eyleme dönüştürüldüğü aşamadır (Robbins vd., 2013:75).

Karar alan kişi ya da grup, karar alma sürecinin önceki adımlarında kararı yani tatmin edici seçeneği uygulamakla alakalı karşılaşılabilecek tüm sorunları göz önünde bulundurmalıdır. Yöneticiler aldıkları kararları uygularken başkalarına güvenirlere yani uygulamayı yapacak ve uygulamadan etkilenecek kişiler söz konusudur. Bu yüzden de sadece sorunu çözerken değil sorunlara buldukları çözümleri bu kararın uygulanmasına katılacak ve uygulamadan etkilenecek kişilere ‘satma’ konusunda da başarılı olmak zorundadır. Ayrıca yöneticiler, karar alma sürecinin karar uygulandığında değil uygulanan kararın sonuçları değerlendirildiğinde son bulacağını da unutmamalıdır. Seçilen seçeneğin nasıl uygulandığı, amaç ya da problemin doğru tespit edilip edilmediği gibi pek çok nedenden dolayı başarısız sonuçlarla karşılaşılabilir. Yanlış amaç veya probleme ne kadar mantıklı seçenekler belirlenip uygulansa da başarılı sonuçlar elde edilemez, sorunlar çözülemez. Kararın değerlendirilmesi, mevcut performansın amaçlarda belirtilen performans ile karşılaştırılması veya mevcut sorunun ortadan kaldırılıp kaldırılmadığının belirlenmesidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013:139). Eğer asıl sonuçlar ile beklenen sonuçlar arasında farklılık söz konusu ise sorun tekrar tespit edilmelidir. Farklılığa ilişkin sorunun yeniden tespiti, yeni bir karar verme sürecinin başlatılması anlamına gelir.

2.3.4. Karar Alma Sürecini Etkileyen Temel unsurlar

Örgütlerde karar alma davranışını etkileyen değişik unsurlar vardır. Yönetimsel kararlar genel olarak karmaşık yapıda olup bu kararlar çeşitli unsurlar nedeniyle kısıtlanabilir. Bu etki ve kısıtlama bireyden kaynaklanabileceği gibi örgütten ve örgütün çevresinden de kaynaklanabilir. Örgütlerde alınan kararların etkililiğinin artırılması, örgütten kaynaklanan güçlüklerin aşılmasını gerektirdiği kadar yöneticilerin sağlıklı kararlar alabilmelerinin rastlantılara bırakılmamasını da gerektirmektedir. Yöneticilerin özellikle yönetimsel bilgi ve beceri açısından yetersiz oluşu, kararları olumsuz yönde etkilemektedir (Uluğ, 1996:19-20). Yöneticilerin meslek törelerine uygun davranması yani etik tutumu da karar alma sürecini

etkilemektedir (Başaran, 2008:294). Bu açıdan yönetici yeterliklerinin yükseltilmesi kararlara olumsuz etki eden unsurları asgari düzeye indirmektedir.

Karar alıcıların sahip olduğu bilgi, tecrübe, yetenek, eğilim ve duygular karar alınan konu ile ilgili alternatiflerin değerlendirilmesinde, seçiminde, bilgilerin işlenmesi ve yorumlanmasında etkili olmakta ve bu yönüyle alınan kararı etkilemektedir. (Eren, 2011:203). Alınacak karara etki eden en önemli unsur karar alıcının sahip olduğu değerler olup karar alıcının sahip olduğu bu değerler, karar alma sürecinde amaçların belirlenmesi, alternatiflerin geliştirilmesi ve uygun alternatifin seçilmesi, kararın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında etkili olmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008:171).

Sınırlı bir insan olan yönetici, sınırlı rasyonellik gereği konularla veya sorunlarla kendi algılayabildiği ve bilebildiği boyutları ile ilgilenebilir. Karar almada rasyonelliği etkileyen ilk unsur bireylerin düşünce tarzlarındaki farklılıklardır. Bununla birlikte bireylerin değer yargıları, olayları algılayış biçimleri, kişiliği ve davranış özellikleri karar alma sürecini bütünüyle etkilemektedir. En basitiyle bir kişinin ciddi olarak algılayıp harekete geçtiği bir sorun hakkında bir başka birey üzerinde durup karar vermeye gerek olmadığı düşünebilir. Bireyler arasındaki bu farklılıklar bir seçeneğin diğerine tercih edilmesi noktasında farklı kararların alınmasına neden olabilir. Uygulamada karar almayı etkileyen önemli bir diğer unsurda önsezilerdir. Henry Mintzberg'in de vurguladığı gibi birçok olayda yöneticiler, karar alırken sistematik bir yol izlemektense önsezilerine dayanarak hüküm vermektedir (Can vd., 2006:389-392).

Tatmin edici kararın alınmasını etkileyen unsurlardan biri de kararların birbirine bağımlı oluşudur. Yöneticiler, aynı konuda kararlar alırken daha önce alınmış kararlar doğrultusunda hareket edebilirler. Bu da eski kararların yeni kararları etkilediği sonucunu verir. Batık kararlar ilkesi gereği geçmişte verilmiş kararlar şimdi veya gelecekte verilecek kararlar üzerinde bağlayıcı etki yapmaktadır (Ergun, 2015:123). Kişi daha önce aldığı kararlar veya kendinden önce alınmış kararlar gereği geri dönülmesi zor bir aşamaya gelmiş ise bu aşama kişinin alacağı kararda olumsuz etki yaratmış demektir. Örneğin şu veya bu sebeple belirli bir mesleğe yönelmiş bir kişinin meslek seçimine ilişkin köklü bir karar alması zor olacak ve büyük ihtimalle meslek dahilinde küçük değişimler yapmak üzere kararlar alacaktır. Yöneticiler için kendi veya selefi tarafından daha önce alınmış kararların bağlayıcı etkileri olması, alınacak yeni kararları sınırlandıracaktır.

Korku, kızgınlık, neşe, hüzün, nefret, umut, yakınlık ve hayret gibi temel insancıl duygular alınacak kararı bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde etkilemektedir. Bu heyecan durumlarının insan vücudunda gösterdiği fizyolojik etkiler (kan basıncı ve nefes sayısındaki değişim, bazı salgıların artış göstermesi vb.), kişinin mantığını, çevreyi algılayışı ve yorumlayışını etkileyerek alınan kararlar üzerinde etkili olur. İnsanlar, mutluluk içinde tozpembe tablo görüyorken, kızgınlık ve nefret ile içi içini yiyorken, korkudan paniklemişken veya hayretler içerisinde donakalmışken sağlıklı kararlar almaları mümkün değildir. Engellenme veya engelleneceğini düşünme de kişinin alacağı kararı etkiler. Elde edilecek bir şey, ulaşılmak istenen bir hedef veya giderilmek istenen bir ihtiyacın giderilmesinin engellenmesi kişide engellenme duygusu oluşturur. Engellenmişlik duygusu kişide karar alamama sorunu ortaya çıkarır. Alınan kararlara etki eden bir diğer unsur da karar alırken yaşanan içsel çatışmalardır. Gerçekleştirilmek istenen iki olumlu amacın birbirine zıt olması, iki istenmeyen durumdan birinin seçilmesinin mecburi olması, alınacak kararın hem iyi hem kötü yönlerinin olması gibi durumlarda yaşanan içsel çatışmalar sağlıklı karar alınmasını geciktirir ve zorlaştırır (İmrek, 2003:15-25).

Doğru ve tutarlı kararlar alabilmek yöneticilerin en önemli mesleksi sermayesidir. Bu durum, yöneticiler üzerinde ciddi bir baskı ve iyi kararlar alamama kaygısı oluşturmaktadır. Kaygı; korku, sıkıntı, başaramama ve aciz kalma hissi, sonucu bilememe gibi durumların bir veya birkaçını içeren bir ruh hali olarak tanımlanır ve kişide baskı şeklinde kendini gösterir. Bu baskı ve kaygı durumu alınacak kararlara ister istemez etki eder. Öte yandan örgütsel ve fiziksel çevre de alınacak kararlar üzerinde etkilidir. Örgütsel açıdan bakıldığında, yöneticilerin görevi de çevresel değişiklikleri örgütsel amaçlarla uyumlu hale getirerek başarılı olmaktır. Birçok kararda iç ve dış çevresel etmenler alınacak kararın başarı durumunu etkiler. Alınacak kararın etkileyeceği örgüt içi ve örgüt dışı kitle, kararların uygulanmasına direnç gösterebilir. İşletmeler için düşünüldüğünde mevcut ekonomik durum, yasal düzenlemeler, rekabet ortamı, teknolojik gelişmeler vb. unsurlar alınacak kararlar üzerinde çok büyük etkiye sahiptir (Can, 2005:231-232).

Alınan kararın kalitesini olumlu veya olumsuz yönde etkileme gücüne sahip unsurlardan biri de karar alma sürecinde katılımcılıktır. Katılım, karar alma sürecinin düşünsel kapsamını genişletmek için ilgili ya da bilgili tarafları karar sürecine dahil etmedir (Hodgkinson, 2008:68). Karar alma sürecine doğru kişilerin katılımını sağlamak, doğru kararlar alabilmek için gereken ortamın ilk koşuludur. Doğru kişiler; kaynak aktarımı

sağlayabilecek ve karara son noktayı koyabilecek kişiler, asıl paydaşlar, uzmanlar, karara karşı çıkan ve karardan yana olan kişiler olarak sıralanmaktadır (Luecke, 2008:16).

Örgütün performans değerlendirme ve ödüllendirme sistemi, örgütteki resmi kurallar, zaman baskısı ve geçmiş olaylar yöneticilerin alacağı kararlara etki eden başlıca örgütsel kısıtlardır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013:185). Yöneticiler hangi kriterlere göre değerlendiriliyor ise o kriterlere yönelik performans gösterir ve kararlar alırlar. Yine ödül beklentisi de alınacak kararı tümüyle veya kısmen değiştirebilir. En küçük işletmeden büyük şirketlere, kamu yönetiminde küçük bir birimden en üst devlet organlarına kadar tüm örgütler belli kurallar dahilinde yönetilir. Devlet kurumlarının faaliyet alanı ve şekli, belli kanun, yönetmelik ve benzeri yasal düzenlemelerle sınırlandırılmıştır. Örneğin alınan kararın maddi bir yönü var ise bağış almanın yasal olduğu bir kurumda kaynak ihtiyacını karşılamak için bu seçeneği seçmek uygun olmayacaktır. Yine örgütte geçmişte alınan kararlar da mevcut konu veya sorun ile ilgili seçenekleri kısıtlayarak alınacak kararı etkiler. Özellikler devamlılık arz eden konularda daha önceki kararlar, sonraki kararlara dayanak teşkil ederek seçenekleri sınırlı hale getirmektedir.

Karara etki eden unsurlardan bazıları alınan karara olumlu etki ederken bazıları da olumsuz etkide bulunmaktadır. Bu unsurlardan karar üzerinde olumsuz etkide bulunan tüm unsurların aynı zamanda karar sürecinde sınırlandırıcı etki yaptığı ifade edilebilir. Örneğin politik yöneticilerin mesleki yöneticilere yaptığı baskı, kararı sınırlandırıcı olumsuz bir etki olarak ifade edilebilir (Taymaz, 2003:29). Karar sürecini sınırlandıran önemli bir unsur da zamandır. Zaman, kıt olma özelliği nedeniyle artık bir üretim ve tüketim kaynağı olarak görülmekte olup verimlilik ve performans artışı için çok iyi yönetilmesi gerekmektedir (Özer, 2010:16). Karar konusunda bilgi eksikliği, amaçların iyi anlaşılabilmesi, zaman darlığı, yetki karmaşası, seçenekleri değerlendirme ölçütlerinin olmayışı, örnek izleme alışkanlığı, savunma mekanizmaları, karara katılmada çekimserlik de karara etki eden önemli unsurlardandır (Bursalıoğlu, 2008:78).

Karar alma sürecini sınırlandıran unsurlardan en önemlisi bilgi eksikliğidir. Bir karar için bilgi eksikliği mevcut ise karar alma süreci başından itibaren yanlış ve eksik işliyor demektir (Yılmaz, 2010:170). Doğru kararların alınabilmesi için yeterli ve doğru bilgiye sahip olunması gerekmektedir. Bununla birlikte karar alma sürecine etki eden diğer faktörler şöyle sıralanmaktadır (Yılmaz 2010:150):

1. Yetersiz zaman
2. Daha önceki karar örneklerinin izlenmesi alışkanlığı
3. Karara katılmaktan çekinmek
4. Amaçların iyi anlaşılabilmesi ya da belirsiz olması
5. Yetki karmaşası,
6. Değerlendirme ölçütlerinin yanlışlığı,
7. Önceden verilen sözler ve taahhütler,
8. Bireysel tercihler,
9. Üst yönetimin çalışanları karara katmak istememesi,
10. Karar verme sürecindeki beklenmedik gelişmeler,

Özetle karara etki eden faktörler karar alıcıdan kaynaklanan kişisel faktörler, karar alınan örgüte ilişkin örgütsel faktörler ile karar alıcı ve örgütün içinde bulunduğu çevreden kaynaklı çevresel faktörler olarak üç ana grupta toplanabilir.



3. YÖNETİME KATILMA, EĞİTİM ve OKUL YÖNETİMİ

3.1. Yönetime Katılma

Hangi boyutta ve düzeyde ele alınırsa alınsın “katılma” kavramı özünde demokratikleşmeyi içermektedir. Katılma, ister makro planda toplumsal bir değer ve siyasal iktidarın oluşumu ister mikro planda örgüt ile ilişkili olarak ele alınsın demokratikleşme adına bir dereceyi belirtir ki bu yönüyle güncelliğini yitirmeyen bir demokratikleşme sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağımızda kapsamlı bir “katılma devriminin” yaşandığı yaygın olarak ileri sürülen bir görüş olarak dikkatleri çekmekte olup katılma olgusu, günümüz dünyasında gerek kuramsal gerek uygulama düzeyinde üzerinde ağırlıklı olarak durulan bir konu olmaktadır (Şaylan, 1979:19).

Katılma kavramı tanımlanırken ‘etki’ ve ‘güç’ kavramlarına dayanılır. Katılmanın niteliği de bu iki kavamdan hangisine daha yakın olduğuna bakılarak saptanır (Açıkgöz, 1988:21). Katılmadan amaç alınacak kararların etkilenmesi ise burada tam katılımdan bahsetmek mümkün değildir. Etkileme amacı güden katılmada, katılımcıların karar alıcılar arasında olmaması katılımın kısmi gerçekleşmiş olduğunu gösterir. Kararı bizzat alan kişi ya da kişiler ‘güç’ olgusunun sahibidirler ve bu şekilde tam katılım gerçekleşmiş olur. Bu açıklamalar ışığında yönetime etkide bulunan katılım, siyasal katılım olarak değerlendirilebilir. Siyasal katılım, “Devletin çeşitli düzeydeki karar ve uygulamalarını etkileme eylemleridir” (Kışlalı, 1987:355). Devlet yönetimine katılma hakkı olarak da tanımlanan siyasal katılım denince ilk akla gelen şey ‘seçim’ olmakla birlikte bu katılımı sadece seçime indirgemek demokrasi olgusuna dar bir bakış açısını göstermektedir. Bu bakış açısı sözde ve göstermelik demokrasinin egemen olduğu geri kalmış toplumlar için demokrasi göstergesi olurken çağdaş demokrasiler, siyasal katılımın imkan ve çeşitliliği ile ölçülür. Katılımın çeşitliliği, boyutu ve alanı arttıkça yönetimde demokrasinin gücü artar. Diğer bir katılım türü olarak yukarıda bahsedilen bizzat karar alma sürecine aktif katılım ise örgütsel katılım olarak değerlendirilebilir. Görüldüğü gibi katılım kavramı çok geniş bir kavramdır. “Bir şirkette çalışanların yönetsel kararların oluşumuna katılmaları, bir sendika ve dernekte görev alma, herhangi bir siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel olayın protestosu, yerel ve genel düzeyde siyasal kararları etkileme gibi birçok konu katılım kavramı içerisindedir” (Çukurçayır, 2002:26). Çok genel olarak tanımlamak gerekirse katılım,

“İki ya da ikiden fazla bireyin belli planların yapılmasında belli kararların alınmasında ve belli işlerin görülmesinde birbirlerini etkilemeleri sürecidir” (Toker, 1978:77).

Örgütsel yaşama yeni bir bakış kazandıran yönetimde katılımcılık yaklaşımı, geleneksel yönetim yaklaşımından günümüze uzanan dönüşümün son aşamasını oluşturmaktadır. Yaşanan dönüşümün en dikkat çeken yanı da otokratik yönetim tarzından demokratik yönetime doğru hızlı bir akım yaşanmasıdır. Örgütler, özellikle de endüstri alanındaki işletmeler, büyümenin getirdiği önemli zorluklara karşı en etkili çözümü yönetimi demokratize etmede bulmuşlardır. Büyüyen örgütlerde yönetim yükü az sayıda kişinin kaldıracağı bir yük olmaktan çıkmış ve yönetim yetkisinin paylaşılması gereksinimi doğmuştur. Bu gereksinme yönetime katılma ile açıklanabilir. Yönetime katılma, çalışanların yönetim basamağında yöneticiler tarafından alınan güncel ya da geleceğe dönük kararların alınmasına etkin olarak katılmasıdır. Böylece örgütte çok sayıda kişiyi katılımıyla daha etkili kararların alınmasını sağlayan, etkinlik ve başarıyı sağlayan bir model gün ışığına çıkmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:202-203).

Yönetime katılma; karar verme ve uygulama yetkesini belli ölçüde uygulayıcıları da tanıyarak genişletme ve anonimleştirme işlemidir. Yönetime katılma, üç önemli özellik taşımaktadır. İlk özellik, örgütün alt yönetim kademelerinin veya işgörenlerin örgüt politikası ve yönetimi konusundaki kararlara katılmaları, ikincisi katılanların psikolojik benlik gereksinmelerini tatmin edecekleri bir demokratik ortama kavuşmaları, üçüncüsü ise yönetici ile işgören arasında bir iletişim ve işbirliğinin geliştirilerek örgütün daha gerçekçi ve ekonomik karar verme olanaklarına yani yönetsel etkinlik ve verimliliğe kavuşturulmasıdır (Eren, 2011:473).

Buyrukçu yapı içerisinde karar alma ve yürütme işlevlerinin birbirinden ayrıldığı geleneksel örgüt ve komuta zincirine dayalı işleyiş biçiminin karşıtı olarak yönetime katılma, bir işletmede çalışan işgörenlerin temsilcileri aracılığıyla o işletmede alınan ve kendilerini etkileyen tüm kararlara söz ya da oy hakkı ile katılmalarıdır. Bu tanımlamada işgörenlerin karar sürecine katılmaları belirtilmekle birlikte son kararın tüm katılımcıların ortak görüşü olmadığı, son karar verme güç ve yetkisinin işletme sahibi veya onun yetkilendirdiği yöneticide olduğu ifade edilmektedir. Bu açıklamalar örgütsel demokrasi ve katılımın kısmi olduğunu göstermektedir (Dicle, 1980:11).

Yönetime katılma kavramı “Kişilerin, grup amaçlarına katkıda bulunmaya iten ve onlar için sorumluluk paylaşmaya motive eden bir grup ortamının içine zihinsel ve duygusal açıdan içerilmeleridir” (Aksay ve Ural, 2008:434). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere katılım, bedensel bir hareket tarzının yanında zihinsel ve duygusal bir eylemi de belirtmektedir. Yine katılım, motive olmuş, sorumluluk almaya ve örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için potansiyelini kullanmaya hazır çalışanlar ile etkili olarak gerçekleştirilebilir.

Eşitlik ve katılım kavramları üzerine inşa edilen demokrasi, günümüzde siyasal bir yönetim şekli olmanın ötesine geçerek örgütsel politikalara yön vermektedir. Tarihsel sürece bakıldığında sanayi devrimi ile birlikte fabrikalaşmanın hızla artması sonucu olumsuz çalışma koşullarına mahkum edilmeye çalışılan işçiler kurdukları sendikalar aracılığı ile daha yüksek ücrete, daha iyi çalışma koşullarına sahip olmakla kalmamış yönetimlerin özellikle işçiler ve çalışma koşulları ile ilgili alacakları kararlara katılmayı istemişlerdir. Bu süreç günümüzde örgütsel demokrasi olarak adlandırılan örgütlerde yönetime katılma olgusunun temeli sayılabilecek endüstriyel demokrasi kavramını ortaya çıkarmıştır. Örgütsel demokrasiyi; örgütlerin yapı, işlev, politika ve prosedürlerinde çalışan katılımına, kolektif mantığa olan inanca, bireysel özgürlüğe, saygıya ve eşitliğe dayanan bir değerler sistemine işaret eden bir kavram olarak tanımlamak mümkündür (Coşan ve Gülova, 2014:1).

Katılımcılık, 1930’lu yıllarda örgütteki insan ögesinin ön plana çıkmasıyla yönetim biliminde yer almaya başlamıştır. Çalışanların örgütteki karar alma süreçlerine katılımının sağlanması ile verimliliğin artacağı anlayışı ile katılımcılık, verimliliği sağlayan bir araç olarak görülmüştür. 1970 öncesinin kuramlarında katılım, verimliliğe ulaşmak için bir araç olarak görülmüştür (Şener, 2005:2).

Neo-Liberal düşüncenin etkisiyle kamu yönetimi anlayışındaki değişim ve dönüşüm, seksenli yıllar itibariyle siyasi ve akademik alanda tüm dünyada önemli bir tartışma konusu olmuştur. 1970’li yıllarda yaşanan petrol krizi sonrası yaşanan kriz ve sosyal devleti eleştiren liberal düşüncenin etkisiyle devletin rolü sorgulanmaya başlanmış, sınırlı bir devlet devletin yanında hizmet verdiği alanlarda ekonomik, verimli ve etkin kamu hizmeti sunan yönetsel yapılar oluşturma arayışına girilmiştir (Karcı, 2008:41). Yaşanan bu dönüşümle “1970’li yılların ortalarından itibaren etkili olan ekonomik ve mali krizle birlikte her alana müdahale eden, merkeziyetçi, hiyerarşiye ve kurallara sıkı sıkıya bağlı olan Geleneksel Kamu

Yönetimi Anlayışı, yerini temelinde işletmecilik mantığı olan ve minimal devlet anlayışına sahip Yeni Kamu Yönetimi anlayışına bırakmıştır” (Çevikbaş, 2012:11). Bu yeni anlayış her ne kadar “eşitlik”, “kamu yararı” gibi temel değerlere aykırı olduğu yönünde eleştirilse de sistem olarak katı, hiyerarşik, performansa-ücret ilişkisinin olmadığı, kararların tepe yöneticiler tarafından alındığı, sık sık çatışmacı ilişkilerin yaşandığı, çalışanların üretime katılma kanallarının dar tutulduğu, hiyerarşik personel değerlendirmelerin yapıldığı, mal ve hizmet üretiminde verimliliğin yeterince izlenmediği bir yönetim olarak tanımlanan geleneksel yönetim anlayışına dönüş mümkün görülmemektedir (Eryılmaz, 1999:51). “Yeni Kamu Yönetimi, yeni paradigma olarak geleneksel kamu yönetimine ve onun sınırlı doğasına, kültürüne ve ilkelerine meydan okuma olarak ortaya çıkmıştır” (Özer, 2005:4). Bu paradigma sonrası katılıma yüklenen önem, geniş düzlemlerde daha da artmış, 1990’lardan sonra ise artık katılım ve çoğulculuk başlı başına bir amaç olarak var olmaya başlamıştır (Şener, 2005:2). Literatürde “Yeni Kamu İşletmeciliği”, Piyasa Temelli Kamu Yönetimi” olarak da adlandırılan Yeni Kamu Yönetimi anlayışına göre devletin faaliyet alanı daraltılmalı, hizmetler özel sektör eliyle piyasa tarafından sunulmalı, devletin hizmet sunduğu alanlarda ise verimliliğin sağlanması için işletme tipi rasyonel bir yönetim yapısı oluşturulmalıdır.

Yeni Kamu Yönetimi anlayışının bu çalışmayı ilgilendiren kısmı ise hizmet alanı daraltılsa dahi kamu sektörünün nasıl daha iyi yönetileceğine ilişkin kısımdır. Yeni Kamu Yönetimi anlayışı, özel sektörde kullanılan işletme tipi yönetim değer ve ilkelerinin kamu örgütlenmelerince kullanılması ile kamu hizmet sunumunda verimliliğin sağlanabileceğini ileri sürmüştür. İşletme yönetimi; hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşılması için uygulama planlarının yapılması, insan kaynaklarının etkin olarak kullanılması, performansa göre değerlendirilmesi ve çalışanların yapılan işlerin sorumluluğunu alması gibi birçok fonksiyonu içermektedir (Al, 2002:112). İşletmecilik anlayışının altında yatan 5 temel ilke de; ekonomik olarak tanımlanmış verimlilik doğrultusunda bir sosyal gelişme, gelişmiş teknolojilerin kullanılması, motive olmuş bir işgücü, anahtar rol oynayan yönetici ve son olarak yönetsel esnekliktir (Karcı, 2008:46). Görüldüğü üzere daha esnek ve katılımcı bir yapıyı, daha şeffaf bir işleyişi öngören işletme yönetiminde önemli bir yeri olan insan kaynağının örgüt yönetimine katılımının sağlanması ile kamu hizmetlerinin sunumunda verimliliğin artacağı düşüncesi, Yeni Kamu Yönetimi’nin temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Ayrıca Yeni Kamu Yönetimi’nin temel kavramlarından biri olan küreselleşme ile sınırların tek tek ortadan kalkmaya başlaması, bilgi teknolojileri ve inovasyonun hızla

gelişmesi de yönetim alanında alışagelmış çalışma alışkanlıkları, karar alma ve uygulama ritüellerinin geçerliliğinin yitirmesini sağlamış, katı merkezîyetçi anlayıştan uzak, demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışını ön plana çıkarmıştır. Bu yeni anlayışla yöneticiler, takım ve grup çalışmalarıyla, öneri sistemleriyle çalışanları keşfedip, onların bireysel yaratıcılıklarını, fikirlerini ve enerjilerini, sorumluluk duygusuyla hayata geçirmelerinin örgütsel yaşamı ve misyonu canlı kılacağına inanarak, onların bu niteliklerini nasıl kullanacaklarını öğreten birer antrenör gibi yardımcı olmaya yönelik çalışmaya başlamışlardır (Özer, 2008:38).

“Demokratik bir örgütte yönetim, insanların farklı yetenek ve becerilerini uyumlu hale getirerek onlarda içten gelen işbirliği isteğinin uyandırma gereği duyar. İşbirliği ise karardan etkilenen bireylerin kararların verilmesi ve uygulanmasında söz sahibi olmaları, başka bir deyişle karara katılmaları ile sağlanabilir” (Korkut, 1995:81). Literatürde katılımcı yönetim, iki ya da daha fazla tarafın plan ve politika yaparken veya kararlar verirken birbirlerini etkilemeleri süreci olarak tanımlanmış ve katılımcı yönetime katılım yoluyla verilecek kararların hangileri olacağı konusunda “kararlara katılacak kişileri gelecekte etkileyecek kararlar” olarak genel bir çerçeve çizilmiştir (Özer, 2012a:477). Kamu sektörü veya özel sektör fark etmeksizin her türlü örgütte geçerli olan ve "etkili karar alma stratejisi" olarak kabul gören katılmalı yönetim, bir örgütte çalışan ast ve üstlerin hiyerarşik olarak değil de eşit olarak karar alma sürecine katılmasıdır (Özden, 1996:427).

“Yönetime katılma olgusuyla, otoriteden demokrasiye, verimlilikten sosyal adalete ve yönetici yetkilerinden yönetilen haklarına yönelme eğilimi taşıyan bir “hareketli denge” görülmektedir” (Fişek, 1977:52). Bu durum, insani değerlerin artarak yönetime yansıdığını, katılımcı yönetim anlayışı ile birlikte çalışanların yönetimde daha etkin olduğu örgüt sayısının giderek arttığını göstermektedir. Yönetime katılma, örgütte güç dengesinin dağılımı ile alakalıdır. Gücün üst kademe de toplandığı bir yönetimde katılmadan söz edilemez. Çalışanların yönetimin aldığı kararları etkileyebildiği, gücün örgüt bünyesinde yayıldığı yönetimlerde katılma mümkündür. “Alt, orta ve üst kademedeki görevli bütün çalışanları yönetim sürecinde etkin kılan bir katılma gerçek anlamda bir yönetime katılmadır” (Yeniçeri, 1992:186).

Alt kademelerin kararların alınmasında katkıda bulunmaları, bir başka anlatımla yönetime katılmaları, uygulamanın başarılı olmasını sağlar. Çünkü karara katılanlar, alınan

kararın en iyi çözüm yolu olduğuna inanırlar (Tortop vd., 2010:92). Katılımcı karar alma, çalışanların gereksinimlerini dikkate aldığından hiyerarşik kararlara kıyasla çalışan için daha yüksek doyum sağlar.’ “Bu yöntemde iş görenler bilgi ve yeteneklerini kullanarak işlerini yeni ve daha iyi yapma fırsatı yakalar.Böylece daha çok yeterlik ve güvenlik duyarak uygun iş koşulları bulabilirler” (Balay, 2000:141).

Örgütsel başarının sağlanması, çalışanların yaptıkları işlerde verimli olmasına ve doyumuna ulaşmasına bağlıdır. “Çalışma hayatında, çalışanların mutlu olması onların verimli çalışmasında büyük bir rol oynamaktadır. Başarma, başka insanlar tarafından beğenilme, takdir edilme ve önemli rollere sahip olma maddi kaygıların bile önüne geçmeye başlamıştır. İşte bu ihtiyaçlar örgütlerde “katılımcı yönetim” anlayışının gelişmesine neden olmuştur” (Uygun, 2004:1). “Günümüzün üretim ve yönetim anlayışı, hem örgüt üyelerinin sadece bir çalışan olmayıp aynı zamanda “yönetime katılan” bir pozisyonda olmasını hem de hizmet alan vatandaşın yönetimin karar verme mekanizmalarında rol sahibi olmasını gerektirmektedir” (Aydın, 2013:257). Günümüzde işgörenler standart işleri yapan çalışanlar olmak yerine örgütün yönetiminde kararların alınmasına ve uygulanmasına aktif olarak katılıp görüş ve düşünceleri ile örgüt yönetimine etkide bulunan takım elemanı olmayı talep etmektedir. Çağımızda yaşanan sosyolojik değişimlerin, çalışanların otoriter bir yönetim tarzıyla yönetilmeye karşı çıkmalarına ve yönetimde söz sahibi olmayı istemelerine neden olduğunu belirtmektedir (Ünsal, 2002:85). Artan haberleşme teknolojileri de çalışanların, örgütte yaşanan olumlu veya olumsuz gelişmelerden haberdar olmalarını sağlamaktadır. Örgütteki gelişmeleri takip ederek bilgi düzeyini artıran çalışan, örgütteki sorunların çözümünde de düşüncelerini dile getirmektedir. Düşünceleri kabul gören çalışan, iş kendini örgütün bir parçası olarak görmekte ve örgütsel aidiyet duygusu geliştirmektedir.

Çağdaş insanı, sadece teknolojiyi geliştirmek ve parasal ödemelerini arttırmakla güdülemek mümkün değildir ve insanlar iş çevrelerine, iş ve örgütlerinin desenlenmesine katılım sağlamakta büyük bir istek göstermektedir (Altınışık, 1997:136). Günümüzde teknolojinin birçok soruna kolayca çözüm olabildiği örgütsel yaşamda kalite ve verimliliğin örgütteki insan kaynağından en iyi şekilde yararlanılarak sağlanabileceği anlayışı benimsenmektedir. Çalışanların bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik olanaklar hem kamu sektöründe hem de özel sektörde oldukça yaygın kullanılmaktadır. Örgütlerde çalışanların işlerinde uzmanlaşmaları örgütsel olarak daha isabetli kararların alınmasını ve uygulanmasını sağlamaktadır. İnsanların daha fazla önemsendiği, amaç ve beklentilerinin

karşılandığı ve görüşlerine değer verildiği bu yönetim anlayışı katımlı yönetim ile mümkündür (Görmüş, 2001:84). Örgütteki insan gücü verimliliği örgütsel amaçlara ulaşılmasında asıl tetikleyici güç olduğu unutulmamalıdır. Bu durum işletmeler için de geçerlidir. “İnsan gücü, işletme faaliyetlerinin icra edilmesinde, diğer üretim faktörlerini yönlendirmekte, faaliyetlerin başarılmasında bir lokomotif görevi üstlenmektedir. İnsan gücünün verimliliği, işletmenin toplam verimliliğin artırılmasında belirleyici rol oynamaktadır” (İbicioğlu, 1993:59). Bilgi toplumu sürecinde rekabet edebilmek ve üstün konuma gelebilmek için örgütlerin ve insan kaynaklarının sürekli bir gelişim içerisinde olması gerekmekte ve bunun için de yönetime katılma uygulamalarına yer verilmesi bir zorunluluk arz etmektedir (Türkmen, 1996:824).

Çoğu zaman örgütte yapılacak işlerin planlaması üst kademe tarafından yapılır ve icracı olarak astlara nelerin nasıl ve ne zaman yapılacağı bildirilir. Astlar, işleri icra eden kesim olarak işle ilgili pratiklere, işin hangi koşullarda daha iyi yapılabileceğine üst yönetime nazaran daha hakimdir. Bu nedenle yapılacak planlamalara ve alanları ile ilgili alınacak kararlara katılma arzusu taşımaktadırlar. Yeni yönetim anlayışı, geleneksel yönetimin “üst düşünür, ast uygular” anlayışını değil yönetici ile çalışanın birlikte düşünmesini ve işlerin uzman çalışanlarca yapılmasını öngörür. Çağdaş yönetim anlayışı, geleneksel yönetimin itaat ve saygı kavramlarının yerine inisiyatif ve yaratıcılık kavramlarını getirmiştir. Astlara katılma olanağı verildiğinde inisiyatif alan ve yaratıcılığını örgütün işleyişine yansıtan astların iş tatmini ve örgütsel aidiyet duygusu artacaktır. Planlamasına katıldığı ve karar aldığı işin icrasını da severek ve isteyerek yapacaktır (Genç, 2004:134).

Örgütlerde dört tür yönetime katılmadan bahsedilmektedir (Eren, 2001:341).

Bunlar:

- 1- Gönüllü Katılma
- 2- Temsili Katılma
- 3- Eşit Sayıda Katılma
- 4- Sendikal Katılma

Gönüllü katılma, yasal bir yükümlülük olmamasına rağmen sürece katılmayı; temsili katılma, yasal olarak birlikte oluşturulan işyeri komitelerinin bulunduğu katılma biçimini; eşit sayıda katılma, tarafların eşit sayıda yönetime katıldıkları bir katılma biçimini ve

sendikal katılma ise yönetime katılma hakkını kullanan bir kesimin bulunduğu katılma biçimini ifade etmektedir (Eren, 2001:341).

Çalışanlar, planlamaya katılma fırsatı verilerek de yönetime katılabilir. Planlamaya katılımın örgüte sağlayacağı olumlu sonuçlar olarak gerçekleşecek hedeflerin belirlenmesi; uygulaması kolay planların hazırlanabilmesi; planların daha istekle uygulanabilmesi; örgütsel kaynakların, işe ilişkin bilgi, beceri ve yeteneklerin daha rasyonel kullanılabilmesi; farklı fikir ve deneyimlerin plana yansımaları ile daha sağlıklı planlar hazırlanabilmesi sayılabilir (Sarıtış, 1998:159). Örgütte çalışanlar genel olarak şu yollarla yönetime katılabileceklerdir (Sarıtış, 1998:160):

1. Karar Almaya Katılım
2. Planlamaya Katılım
3. Denetime Katılma(Birlikte Denetleme)
4. Değerlendirmeye Katılma
5. İletişim Yoluyla Katılma

Yönetime katılma ile amaçlanan demokratikleşmeye yukarıda belli yerlerde kısmi olarak değinilmekle birlikte örgütsel yapıların demokratikleştirilmesini esas alan katılımcı yönetime değinilmeden yönetime katılma konusunun eksik kalacaktır. Katılımcı kuram, toplumsal yaşamın her alanında etkin vatandaş katılımını temel ilke olarak benimser ve bunu gerçek anlamda demokrasinin ön koşulu olarak görür. Katılımcı kuram, işyeri düzeyinde örgütsel katılıma büyük önem vermektedir çünkü insan, aktif günlük yaşamının büyük kısmını işyerinde geçirmekte ve işyeri de yönetim yapısının özelliğine göre çalışanın psikolojisini derinden etkileyen bir çevreyi ve çapı bakımından en küçük katılım birimini oluşturmaktadır. İnsanın karar alma süreçlerinden dışlandığı tüm toplumsal yapı ve kurumlar, kişinin psikolojisini olumsuz etkilemekte ve onları pasif, bağımlı karakterler haline getirmektedir. Oysa demokrasi aktif, sorumlu, akılcı davranan vatandaş tipini gerektirmektedir. Bu kuram her insanın bulunduğu işyerlerinde katılmalı süreçler ile eğitilerek demokratik vatandaş tipinin gerektirdiği yetkinliğe ulaşabileceğini savunmaktadır (Mumcuoğlu, 1982:75). Bunun için antidemokratik ve katılmaya izin vermeyen örgütsel yapılar değişime uğramalı, demokratik süreçler ve katılımcı kurumlar işyerlerinde uygulanmalı ve sonuç olarak işyerlerinin demokratikleştirilmesi sağlanmalıdır. Katılımcı

kuram, demokratik oy mekanizması ve demokratik vatandaş haklarının kabulü olmak üzere iki ilke üzerine kuruludur. Demokratik vatandaşlık hakları, insanın kamusal alanda sahip olduğu hakları işyerinde de kullanabilmesini ifade eder (Mumcuoğlu, 1982:77).

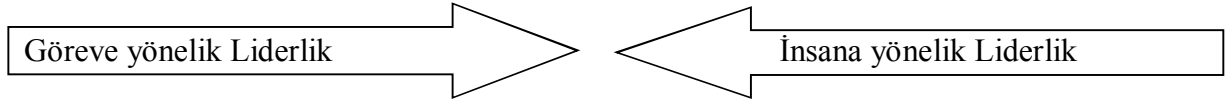
Yönetime katılma; sözde katılım, kısmi katılım ve tam katılım olarak da sınıflandırılabilir. Sözde katılma, aslında kararların üst yönetimce alındığı ama astlara da bilgi verme ve sorularına cevap verme şeklinde onlarda ‘katılma hissi’ uyandırılarak kararların benimsetilmesidir. Çalışanların yönetimi etkileme olanağına sahip oldukları halde nihai kararın işveren veya yetki verdiği yönetici tarafından alınmasına kısmi katılım denmektedir. Katılmacı kuramın asıl olarak üzerinde durduğu, örgütsel katılımın olması gerektiği tam katılım ise, karar alma sürecine katılan herkesin nihai kararların belirlenmesinde eşit olma durumudur. Nihai nokta olan demokrasi-örgütsel demokrasi paralelliği ancak tam katılım ile sağlanabilir (Seçer, 2009:23). Bununla birlikte kısmi katılım da merkezci, katı anlayışa göre çok ileri bir aşama olarak görüldüğü için katılmacı kuram için önemli olarak görülmektedir. Katılımın tam sağlanabilmesi için karar alma sürecinin başından sonuna kadar ilgi ve yeterliliği olan tüm kesimlerin sürece dahil edilmesi gerekmektedir.

3.1.1. Katılım Modelleri

Literatürde katılım üzerine birçok modelleme olmakla birlikte en kabul gören birkaç model olarak Tannenbaum ve Schmidt (1958); Heller ve Yukl (1969); Vroom ve Yetton (1973) ve Rensis Likert (1961) tarafından geliştirilen modeller öne çıkmaktadır. Bu modeller yöneticilerin astlarını yönetsel kararlara ne düzeyde kattıklarını göstermekle birlikte liderlik üzerine şekillendirilmektedir.

3.1.1.1. Liderlik davranışları doğrusu

Tannenbaum ve Schmidt tarafından 1958 yılında geliştirilen Liderlik Davranışları Doğrusu’nda otoriter lider ve demokratik lider olmak üzere iki uç ve 7 farklı durum söz konusudur. Sol uç, tüm yönetim gücünün ve yetkisinin yani tüm kontrolün amirde toplandığı klasik katı durumu gösterirken, sağ uç ise yönetim konusunda kontrolün büyük kısmından vazgeçen, astlarına aşırı yetki tanıyan ve öz yönetim denilecek yönetim durumunu göstermektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:186).



Yöneticinin yetkisini kullanması						
Astların Özgürlük Alanı						
1.Durum Yönetici kararı verir ve astlarına bildirir.	2.Durum Yönetici karar verir ve astlarına benimsetmeye çalışır.	3.Durum Yönetici fikirlerini açıklar, astlarından soru bekler.	4.Durum Yönetici geçici bir karar verir, astlarına değiştirme hakkı tanır.	5.Durum Yönetici sorunu sunar, astların önerilerini alır ve kararını verir.	6.Durum Yönetici konunun sınırlarını belirler ve grubun karar vermesini ister.	7.Durum Yönetici sorunu sınırlar, belirler ve bu çerçevede astlarına istedikleri kararı alıp yürütmeleri iznini tanır.

Şekil 3.1: Liderlik Davranışları Doğrusu Kaynak : Sabuncuoğlu ve Tüz (1996:186)

Şekil 3.1 incelendiğinde ilk 3 durumda astların yönetime katılma olanağı mevcut değilken 6. ve 7. durumda astlar adeta özyönetime kavuşmuş, yöneticisinden bağımsız hareket imkânına sahiptir. Katılım için ideal durumun kararların yönetici ve ast birlikteliği ile alınması düşünüldüğünde 4. ve 5. durum astların yönetime katılımı için önemlidir.

Dördüncü durumda yönetici, sorunu belirleyip kendince geçici bir karar verdikten sonra kararını astları ile paylaşır. Astların düşüncelerini paylaştıkları, akıllarına takılan soruları sorabildiği serbest bir tartışma ortamı oluşturulur. Grup halinde yapılan tartışmadan sonra kararda gerekli değişiklikler yapılarak son şekli verilir. Beşinci durumda ise farklı olarak yönetici, sorun ile ilgili bir karar ile astlarının karşısına çıkmaz. Karşı karşıya kalınan sorun grup ortamında açıklanır ve astların görüş ve önerileri alınarak alternatifler belirlenir. Ortaya çıkan değişik alternatiflerden en uygunu belirlenir ve uygulamaya karar verilir. Yöneticinin astlarını önceden koşullandıracak bir karar taslağı ile astlarının karşısına çıkmaması daha özgün fikirlerin ortaya çıkmasını sağlaması açısından önemlidir. Bu iki durum katılım konusuna göre yer yer kullanılabilir. Astların konu hakkında yeterince bilgi

sahibi ve uzmanlığı olduğu durumlarda 5. Durum kullanışlı olabilir. Astların yeterince bilgi sahibi olmadığı konularda ise yönetimin var olan alternatif kararları ortaya koyması optimal kararın alınmasını kolaylaştırabilir.

3.1.1.2. Karar doğrusu

Heller ve Yukl, 1969 yılında astların yönetime katılma derecelerini gösteren aşağıdaki modeli geliştirmiştir. Çizelge 3.1.'de gösterilen karar doğrusunda sol uç astların karara katılımının olmadığı, sağ uç ise kararın tamamen astlar tarafından alındığı durumu göstermektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2005:30).

Çizelge 3.1. Karar doğrusu

Astların Karara Etkisi Düşük Düzeyde			Astların Karara Etkisi Yüksek Düzeyde	
1	2	3	4	5
Açıklama olmaksızın yönetici tarafından verilen karar	Açıklama yaparak yönetici tarafından verilen karar	Danışarak karar verme	Birlikte karar verme	Astları yetkilendirerek karar Verme

Kaynak: Bakan ve Büyükbeşe (2005:30)

3.1.1.3. Önder-katılım modeli

Bir diğer katılım modeli de Vroom ve Yetton tarafından 1973 yılında geliştirilen “Karar Ağacı” modelidir. Wroom ve Yetton tarafından ortaya atılan model daha sonra Jago'nun katılımıyla daha da geliştirilmiş ve bazı kaynaklarda Wroom-Yetton-Jago'nun “Önder-Katılım Modeli” olarak isimlendirilmiştir. Wroom ve Yetton bir önder için en önemli görevin karar verme olduğunu ve değişken durumlarda yöneticilerin önderlik tarzlarını değiştirecek esnekliğe sahip olması gerektiğini savunmuştur. Bu modelde etkili bir karar için kararın niteliği, benimsenebilirliği ve karar için gerekli zaman olmak üzere 3 ölçüt öngörülürken Jago ile bu ölçüt sayısı 12'ye çıkarılmıştır. Karar vermede katılma biçimi ve miktarını belirleyen kurallar öngördüğü için bu model “normatif model” olarak da bilinmektedir. Wroom-Yetton-Jago, 7 değişik durum için uygulanabilecek 5 değişik önderlik türünden oluşan bir karar ağacı oluşturmuşlardır (Can vd., 2006:318-320).

Wroom-Yetton-Jago modeli, belirlenen durumlar için lider ile astların ortak katılımından veya ilişkisinden ortaya çıkan lider davranışları üzerinde durmuş ve astlar tarafından kabul edilen kararların daha iyi sonuçlar verdiğini açıklamayı asıl amaçları arasında göstermiştir (Erdoğan, 1997:351).

Wroom-Yetton-Jago'nun Önderlik Türleri (Can vd., 2006:319):

A1- Otoriter 1- Problemi, elindeki bilgiler ışığında önder çözer, kararı o verir.

A2-Otoriter 2- Önder astlardan gerekli bilgileri alır ama kararı kendisi verir. Astlar yalnızca bilgi temin edicidir.

C1-Danışmalı 1- İlgili astlarla sorunu bireysel olarak paylaşır. Bireysel olarak onların bilgi ve önerilerini alır. Ama onların önerilerini yansıtın ya da yansıtmasın kararı kendisi verir.

C2-Danışmalı 2- Sorunu astlarla grup olarak paylaşır. Toplu olarak onların fikir ve önerilerini alır ama kararı kendisi verir.

G2- Grup 2 -(Katımlı)- Sorunu astlarla grup olarak paylaşır. Birlikte karar seçeneklerini geliştirirler ve uygulayacak çözüm üzerinde anlaşma sağlanır.

3.1.1.4. Sistem 1- sistem 4 modeli

Rensis Likert ve arkadaşları bir örgüt için en önemli kaynakların sermaye ve insan kaynağı olduğunu ve bu kaynakların etkin ve verimli yönetilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Likert, iki yüzden fazla örgüt üzerinde yaptığı ampirik çalışmalarına sonucu olarak ast-üst ilişkisi, kararların alınma durumu, iletişim biçimi farklı 4 yönetim sistemi belirlemiştir. Bunlar:

- *Sistem 1-İstirmarcı-Otokratik-Sömürücü Sistem:* Astlar ile üstler arasında karşılıklı güvensizlik durumu vardır. Astlar tehdit, korku ve ceza ile çalıştırılmaya zorlanır. İletişim çok sınırlı ve yukarıdan aşağıya doğru emir şeklinde tek yönlüdür. Kararların çok büyük bir kısmı ve örgütsel amaçlar, üst yönetim kademesi tarafından belirlenmekte ve kumanda zinciri şeklinde alt kademelere iletilmektedir. İşle ilgili astın fikri çok az alınmakta ve asta yönetime katılma imkanı verilmemektedir (Bakan ve Bulut, 2004:157).
- *Sistem 2-Yardımsever-Koruyucu-Babacan Sitem:* Kararların önemli bir kısmı üst yönetimce alınırken bazı kararlar üst yönetimin belirlediği sınırlar dahilinde alt yönetim kademelerince alınmaktadır. Astları güdüleme ekonomik ödüller ve güçlü

cezalar kullanılmaktadır. Ast-üst ilişkileri üstler açısından bakıldığında bir hediye veya bir lütuf, astlar açısından bakıldığında korku ve ihtiyatlı olma şeklindedir. Bazı kontrol faaliyetleri sınırlı da olsa alt kademelere göçerilmiştir (Eren, 2011:46).

- *Sistem 3- Danışmalı (Katılımcı) Yönetim Sistemi:* Yönetimin astlara tam olmasa da önemli ölçüde güveni bulunmaktadır. Katılımcı sistem yetkiyi dağıtma eğiliminde olup kararlar otokratik sistemde olduğu gibi merkezden verilmez astların katılımı ile alınır. Modern yönetimde genel eğilim katılımcı yönetici tipinin yaygınlaşması yönündedir. Ödüllerin yanı sıra yöneticiler astlarının sorunları ile de ilgilenerek onları güdülemekte cezaya ise nadiren başvurulmaktadır. Ast-üst ilişkilerinde üst düzeyde güven vardır. Önemli kontrol faaliyetleri astlara bırakılmıştır (Erdoğan, 1997:355).
- *Sistem 4- Demokratik-Katılımcı Grup-Katılnalı Yönetim Sitemi:* Ast-üst arasındaki ilişki ve güven tamdır. Karar verme yetki eşgüdümlü bir şekilde ast-ve üstler tarafından birlikte kullanılmaktadır. Örgütsel iletişim yukarıdan-aşağı, aşağıdan-yukarı olmasının yanında bağlayıcı halkalarla birbirine bağlı çalışma kümelerinden oluşan bir örgütsel yapı öngörüldüğü için yatay iletişim de mevcuttur. Bu sistemde yöneticinin görevi grup içi koordinasyonu sağlamaktır. Amaçların saptanması, çalışma yöntemlerinin düzenlenmesi, denetim ve değerlendirmelerin yapılmasında bütün grupların katılımı söz konusudur. Örgüt üyeleri örgütün amaçlarının önemli görmekte ve yaptıkları işle örgüt amaçlarını ilişkilendirmektedir. Örgüt içi tüm ilişkiler örgüt üyelerine insan olarak değerli olduğunu düşündürmektedir. Katılma kavramı Sitem 4'ün temelini oluşturmakta, kararlar bireysel olarak değil küme yani grup olarak alınmaktadır (Tosun, 1981:129).

Bu model ve kuramlar dışında işgörenlerin yönetime katılmaları düşüncesine dayalı birçok model daha bulunmaktadır. Bu model ve kuramlardan bazıları şu şekilde sayılmaktadır (Dicle, 1980:10):

- Argyris –Olgunlaşma Kuramı (1964)
- Bennis – Demokratik yönetim(1966)
- Barnes – Açık Sistem Kuramı(1960)
- McGregor - Y Kuramı (1960)
- Blake ve Mouton – 9.9 Yönetim Biçimi

Katılım modelleri genel olarak değerlendirildiğinde yöneticilerin aslarını karara katmalarına yönelik bir derecelendirme mevcut olup ilk uç hepsinde ast katılımının olmadığı geleneksel katı hiyerarşiye dayanan yönetici tipini işaret etmektedir. Oysa “katılma terimi söz konusu katılımcıların katılabilecekleri ancak tüm olarak ele geçiremeyecekleri, geçirmeyecekleri ve geçirmemeleri gereken bir şeye, -bir faaliyet, süreç ya da karar verme sistemine- ilişkindir” (Lammers, 1978:79). Bu tanımlamadan anlaşılacağı üzere katılımcıların hiç yönetime katılmadığı sol uç katılım derecesi olarak adlandıramayacağı gibi bazı katılım modellerinde katılımın son aşaması olarak görülen kararların tamamen astlar tarafından alınması da özyönetimi işaret eder ki bu noktada da kararlar yönetici-ast katılımı ile alınmadığı için yönetime katılma söz konusu değildir.

3.1.2. Yönetime Katılmanın Amaç ve Gerekliliği

Bürokratik örgüt yapısının sınırlayıcı etkisi, daha az katı kurallar ve işletim yöntemleri, daha fazla yetki devri, daha fazla karara katılma ile azaltılabilir. Yönetime katılma, örgütteki bürokratik örgüt yapısından demokratik örgüt yapısına geçişin bir anahtarı niteliğindedir. Argyris’e göre daha fazla katılımcı yönetim yapısı, insan kişiliğinin gelişimi ile sonuçlanır. Böylece birey ile örgüt arasındaki uyumsuzluk da giderilmiş olur. Bilindiği gibi Argyris, olgunlaşma teorisinde insan kişiliğinin gelişimini tarif etmekte ve örgütsel yapının genellikle insan kişilik gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu, bu yüzden de birey ve örgüt arasında uyumsuzluk oluştuğunu ileri sürmektedir. İnsanın psikolojik gelişimi için bulunduğu örgütün katılımcı yönetim anlayışına uygun yönetilmesi gereklilik arz etmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013:34).

İnsana verilen değer artmasıyla kalite ve verimlilikte artış yaşanmıştır. İyi bir ürün veya hizmet sunabilmek için kurumdaki tüm çalışanların bir bütün halinde çalışması gerektiği ve bunu sağlamanın da tek yolunun çalışanları karara ve yönetime katmaktan geçtiği unutulmamalıdır (Özdoğru ve Aydın, 2011:358). Kurumların hedeflerini gerçekleştirmeleri, örgütsel olarak ekonomik, verimli ve etkili olabilmelerine bağlıdır. Kurumların ekonomik olması, en uygun girdilerin temin edebilmesi; verimli olması, en uygun girdilerle en kaliteli çıktı ve hizmeti sunabilmesi; etkili olması ise hedef kitlenin memnuniyetini sağlayabilmesi demektir. Bu kurumsal performansın yakalanabilmesi, örgütsel sinerjinin harekete geçirilmesiyle yani katılımcı yönetim ile mümkündür. Yönetime katılmanın amaçladığı hususlardan biri de yöneticilerle yönetilenler arasında işbirliği

kurarak örgütün verimliliğini artırmak ve psikolojik yakınlığa sağlamaktır (Eren, 1978:1). Yönetime katılma, sağladığı bu psikolojik yakınlığa özelliği ile örgütsel iklimi olumlu yönde etkilemektedir. Örgütsel iklimin belirleyicilerinden biri de yöneticinin liderlik tipidir ve astlarına güvenen ve onları örgütsel kararlara dahil eden yöneticiler, örgütsel kararları kendisi alan ve sıkı kontrolcü davranan yöneticilere nispeten çok daha iyi bir örgütsel iklim oluşturabilmektedir (Karcioğlu, 2001:275).

“Örgütün kısa dönemde etkililiğini sağlamak ve personelin iş doyumunu artırmak, orta dönemde örgütün çevreye uyumunu geliştirmek, uzun dönemde ise örgütün varlığını sürdürebilmek, yenileşmeye karşı örgütün sağlayabildiği uyum ile mümkün olmaktadır” (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000:54). Katılımcı yönetimlerde örgütün uyum süreci tek merkezden yani yönetimden kontrol edilmez. Her çalışan uyum sürecinin bir parçasıdır. Kararlar mutabakat ile alınır ve değişime karşı direnç gösterilmesi gibi olumsuz durumlar nerdeyse hiç yaşanmaz. Yönetime katılan birey, görüş, öneri ve taleplerini karar alma sürecinde dile getirir. Bu görüşler hep birlikte değerlendirilir ve karar örgütün ortak kararı halini alır. Bu şekilde yeniliklere karşı çağın gerisinde kalma riski ortadan kalkar ve örgütsel değişim ve yenileşme sağlanır. Değişime direnci azaltmanın en önemli yollarından biri de örgüt üyelerinin değişimi planlama, tasarlama ve uygulama sürecine katılmalarıdır ve sürece katılma şu üç nedenle değişime direnci azaltmaktadır (Özdemir, 2017:265):

- Değişmeden etkilenecek kişilerin karar alma sürecine dahil edilmesi ile yeni düşüncelerin ortaya çıkması sağlanır ve böylece değişimin etkililik düzeyi artar.
- Değişimden etkilenecek örgüt üyelerin sürece dahil edilmesi ile çalışanların değişimi sahiplenmeleri sağlanır.
- Değişime sebep konu hakkında örgüt üyelerinin bilgilendirilmesi ile bilinmeyenlerden duyulan korku azalır ve dedikoduların önüne geçilebilir.

Pateman'ın katılımcı yaklaşımına göre işyerinde katılmanın asıl amacı demokrasidir. Üretimin, verimliliğin, etkinliğin artırılması, işçi-işveren ilişkilerin gelişmesi, çalışanın motive edilmesi gibi amaçlar, işyeri demokrasisinin yan ürünleridir. Asıl amaç ise çalışanlara daha geniş adalet, özgürlük ve eşitlik sağlamak, onların haklarını koruyup geliştirmektir (Mumcuoğlu, 1982:71).

Katılımcılık, yönetimde yaşanan dönüşüm sonrası özel sermayeli örgütler kadar kamu örgütlerinde de verimli olmak, kaliteli hizmet sunabilmek ve müşteri memnuniyeti

için zorunlu hale gelmiştir. Yeni Kamu işletmeciliği yaklaşımı ile kamusal örgütlerinde özel sektör gibi yönetilmesi fikri hayata geçirilmiştir. Günümüzde katılımcılık üzerine yapılan tartışmalar; yönetime katılımın gerekip gerekmediğine yönelik değil, sağlanacak katılımın nasıl olacağı, hangi düzeyde gerçekleşeceği ve kimleri kapsayacağına yöneliktir. Katılımı yalnızca örgüt çalışanları ile sınırlamak da doğru değildir. Örgütsel kararlardan yalnızca çalışanlar değil hizmet verilen kitle de etkilenmektedir. Bu nedenle hedef kitlenin de kapsama alınması, beklentilerinin tespit edilmesi yönetimi daha etkili kılar.

3.1.3. Yönetime Katılmanın Faydaları

Karar alma yetkisinin tek bir kişi yerine birden çok kişiye dağıtılmış ve yetkinin ortak olarak kullanılıyor olması, subjektif kararların alınmasını engeller. Böylece kararlar kişisellikten kurtulur ve merkezileşme yerini demokratik bir yönetime bırakır (Sezen, 2003:25). Kararların tek kişi tarafından alınması, konuya farklı açılardan bakılmasını engeller. Katılımcı yönetimle sorunlara değişik katılımcıların değişik açılardan bakması sağlandığı için daha akılcı kararlar alınır ve yönetsel etkililik sağlanır.

Kamu İktisadi Teşebbüslerinin üst düzey yöneticileri üzerine yapılan bir araştırmada, yöneticilerin özellikle etkili iletişim kurmada, uyumsuzlukları gidermede, verimli çalışmayı ve çalışma barışını sağlamada katılmaya olumlu bir rol yükledikleri sonucuna ulaşmıştır (Fişek, 1977:420). Ayrıca katılma, yabancılaşmanın belirtilerini, özellikle de güçsüzlük durumunu tedavi eden etkili bir yönetim tarzıdır (Fişek, 1977:72). Yönetime katılmama, kararlarda yer almama, yaptığı işin denetimini yapma olanağından yoksun olma, örgütler için yabancılaşmanın boyutlarından biri olan güçsüzlüğün ortaya çıkış nedenlerindedir (Tutar, 2010:180). Kendi küçük dünyasında rutin işleri tekrarlayan çalışan, çok geçmeden yaptığı işin anlamını yitirdiğini düşünmekte, örgüte katkısını sorgulamakta, örgütün faaliyetlerine ve amaçlarına yabancılaşmaktadır. Charlie Chaplin'in Modern Zamanlar filminde olduğu gibi için çok küçük bir bölümü ile rutin olarak çalışmak zorunda bırakılan çalışanda örgüte ve topluma karşı yabancılaşma oluşmaktadır. Örgütte kendilerini etkileyen kararların alınmasında söz hakkına sahip olmayan, başkalarının amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunan bir araç niteliği taşıyan örgütsel insan önce kendine, sonra örgüte ve topluma yabancılaşmaktadır (Dicle, 1980:39). Çalışana, bir makine olmadığını hissettiren ve yaratıcı-yapıcı gücünü kullanma olanağı veren katılmalı yönetim yabancılaşma sorunu için en etkili tedavi yöntemi, yönetim tarzıdır.

Çalışanların yönetime katılmasının bazı faydalarını şöyle sıralamak mümkündür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:204-205):

- *Demokratik Yönetim:* Örgütte alınan kararlar neredeyse tüm çalışanları etkilediği için işgörenlerin, kendilerini etkileyen kararlara katılımlarını sağlamak toplumdaki demokratik düzenin örgüte yansımını sağlar ki bu da toplumsal demokrasinin gelişmesi ve tamamlanması anlamına gelmektedir.
- *Verimlilik Artışı:* İşgörenlerin yönetime katıldığı her örgütte üretilen mal ve hizmette miktar ve kalite artışı sağlanır. Çalışanın daha motive olmuş şekilde düzenli ve devamlı çalışması, işten ayrılma ve işe geç gelme gibi çalışan davranışlarının minimuma inmesi, savurganlığın azaltılması, çalışma koşullarını iyi bilen çalışanın iyileştirme yönünde kabul gören önerilerde bulunması verimliliğin artmasını kaçınılmaz kılar.
- *Değişikliklerin Benimsenmesi:* Örgütler için kaçınılmaz olan değişim, çalışan katılımı sağlanmadığı durumlarda işgörenlerin değişime karşı direnç göstermelerine neden olabilir. Değişikliğin çalışanın yararına olduğuna onları inandırma, değişimi benimsetme ve açıklama zorlu bir süreç gerektirir. Oysa Değişim kararı yönetici-çalışan birlikteliği ile alınırsa tüm bu zorluklar yaşanmadan değişim uygulamaya geçirilebilir.
- *İletişim kolaylığı:* Yönetime katılma ast-üst arasındaki iletişim engellerini ortadan kaldırır, karşılaşılan problemlerin çözümü için karşılıklı bilgi alış-verişinin varlığı çok yönlü örgütsel iletişimi sağlar.
- *Kararların Etkililiği:* Kültürümüz ve demokratik inanç gereği grup ile alınan kararların bireysel kararlardan daha etkili olduğu yönetime katılmanın da temel varsayımıdır. Problemlere ilişkin çalışanın yaratıcı ve yapıcı gücünden faydalanmak var olan örgütsel potansiyeli kullanmayı sağlar.
- *Denetim kolaylığı:* Yönetimin alacağı kararlara katılan çalışan bu kararların etkin bir şekilde yürütülmesinden de sorumluluk duyacaktır. Yönetimin temel işlevlerinden bir olan denetim, çalışan katılımı olduğunda, tespit edilen eksikliklerin işbirliği ile giderilmesi biçiminde daha etkin olarak gerçekleşir.
- *Çalışma Barışı:* İşletmeler için çalışma barışını sağlamanın en etkili yollarından biri yönetime katılmadır. Etkili bir katılma mekanizması sağlanırsa işi yavaşlatma, aksatma ve grev gibi olumsuz hareketlerin yaşanma olasılığı en aza iner. Örgütsel açıdan bakıldığında örgütsel iklimin sağlıklı olması sonucunu da doğurur.

Örgütsel katılım ile grup düzeyinde karar verilmesinin üstünlükleri şöyle sıralanmaktadır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013:84):

- Grupların sahip oldukları bilgi miktarı ve çeşitliliği tek kişiye kıyasla daha fazla olacağı için daha fazla seçenek geliştirmeleri sonucu daha isabetli kararlar ortaya çıkacaktır.
- Grup düzeyinde verilen kararlar, çözümün benimsenmesini kolaylaştırır. Karardan etkilenecek çalışanların karar sürecine dahil edilmeleri çözüme karşı gösterilecek olası direnci ortadan kaldırır
- Çalışanların yönetime katılması kararların grup düzeyinde alınması sürecin meşruluğunu artırır. Kararların otokratik ve keyfi şekilde alındığı algısı oluşmaz.

Yönetime katılma yanlısı olanlar bunu tüm yönetsel sorunları çözümleyen, çatışma ve sürtüşmeleri önleyen bir formül olarak görmektedir (Eren, 1978:19). Alınan kararların uygulamasını yapan çalışanın sürece dahil edilmesi çalışanın motivasyonu artırmanın yanında nihai kararın kendi kararı olduğunu bilerek uygulamasında aktif rol alacak ve titiz davranacaktır. Yönetime katılma çalışan için kişisel amaçlar ile örgütsel amaçların dengelenmesi açısından önemli bir role sahiptir. Yönetime katılan birey kendi benliğinin doyumuna hiçte küçümsenmeyecek bir katkı sağlar. Örgütsel sorunların çözümüne katkıda bulunan çalışan için üstleri başta olmak üzere çalışma arkadaşlarından gelen övgüler kişide özgüven ve motivasyon sağlar. Çalışanların övgü aldığı için yaptıkları işlere karşı ilgisi artar. Sonuç olarak kendi kişisel amaçlarının yanında örgütsel amaçları da benimseyen çalışan profili ortaya çıkar ki bu da örgüt için çok istendik bir durumdur. Çalışan için iş doyumunu ve motivasyonun sağlanmasının bir sonucu da örgütteki personel devir oranının azalmasıdır. İşinde mutlu olan birey iş değiştirmeyi düşünmez. Buna paralel olarak işe devamsızlık ve geç kalmalarda büyük ölçüde azalacaktır.

Yönetime katılmanın başlıca iki türü vardır: Birincisi çalışanların hukuki statüleri ne olursa olsun, ister kamu ister özel sektörde faaliyette bulunsun çalışanların örgütlerin yönetimine doğrudan katılmaları, İkincisi ise çalışanların yönetime üyesi oldukları örgütler, sendikalar ya da temsilcileri aracılığı ile dolaylı olarak katılmalarıdır. Bu iki tür katılma birbiri ile çelişmez aksine birbirini bütünler (Mihçioğlu, 1983:115). Aynı çalışmada yönetime katılmanın faydaları ise şöyle sıralanmaktadır (Mihçioğlu, 1983:115-116):

- Kararlara katılan, onlara kendinden bir şeyler veren kişi, bu kararları daha iyi benimser, gerçekleştirilmeleri için daha içten daha çok çaba gösterir.
- Topluca alınan, katılmalı kararlar, belirli yöneticilerce alınan kararlardan genellikle daha üstündür.
- Karara katılan çalışanlar, kararın dayandığı gerekçeleri daha iyi anladıkları için onları uygularken daha bilinçli davranırlar. Uygulama güçlüklerinden bir bölümü böylece giderilmiş olur.
- Katılma, çalışanların saygınlık, güvenlik, yaratıcı gücünü ortaya koyma gibi temel gereksinmelerini karşılar, onların girişim güçlerini, tüm olarak kişiliklerini geliştirir.
- Gerçekleştirilecek amaçların birlikte belirlendiği yerlerde, işveren-işçi, çalıştıran-çalışan çatışmalarının kaynağı olan birbirine karşıt amaçların yerini ortak amaçlar alır.
- Yönetime katılma düzenlerinin uygulandığı hemen her yerde maliyetin düştüğü, savurganlığın önlendiği, üretimin arttığı, üretim kalitesinin yükseldiği görülmüştür

Yönetime katılmanın örgütsel faydaları konusunda birçok araştırmacı benzer noktalara değinmekle birlikte bu faydaları kısaca toparlamak gerekirse ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalardan derlenen katılımcı yönetimin örgüte sağlayacağı bazı faydalar şunlardır (Bakan ve Büyükbeşe, 2005:26-29):

- Örgütsel performans üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.
- Verimliliği artırır.
- Birden fazla insanın aynı konu üzerinde uzmanlık bilgilerini, becerilerini ve yeteneklerini kullanmalarına imkân sağladığından dolayı alınan kararların kalitesini artırır.
- Görüşlerine başvuru alan insanların beklentilerini karşılamaya imkân sağladığından ve doğrudan iletişim kurabilmeyi kolaylaştırdığından daha iyi bir örgüt iklimi yaratılmasına neden olur.
- Sonucunda kalite, performans ve motivasyonun artması ile örgüte duyulan güveni sağlamlaştırır
- Çalışanlara kararların nasıl verildiğini öğrenme imkânı tanır ve alınan kararlar üzerinde katılım sağlamayan çalışanların yaptıkları yorumların etkinliğini azaltır.

- Çalışanların moral ve motivasyonlarını artırır.
- Çalışanların iş tatminini ve örgütsel bağlılıklarını artırır.
- Örgüte güven duygusunu geliştirir.
- İşbirliğini artırır.
- Çalışanların örgütsel değişimi kabul etmelerini kolaylaştırır.
- Öğrenme sürecinin gelişmesine yardımcı olur.
- Örgütsel amaçların daha iyi anlaşılmasına imkân tanır.
- Kararların başarıyla uygulanması yönünde anlamlı bir sosyal baskı oluşturur.
- Grup kimliği, işbirliği ve koordinasyonun gelişmesini sağlar.
- Ast-üst arasında diyalogu, bilgi alış-verişini artırarak iletişim engellerini ortadan kaldırır ve iletişimi kolaylaştırır.
- Ast-üst arasında işbirliği ortamı yaratarak denetimin daha etkin yapılmasını sağlar.
- Çalışanlarda yüksek karar verme gücüne sahip olmadan dolayı başarılı olma duygusunu geliştirerek kariyer uygulamaları üzerinde olumlu etkiler yaratır ve örgütten ayrılma düşüncelerini azaltır (Bakan ve Büyükbeşe, 2005:26-29).

Çalışanların işyeri düzeyinde yönetime katılmaları ile demokratikleşmeyi amaçlayan katılımcı kurama göre de şu faydalar sağlanabilir (Mumcuoğlu, 1982:73-74):

- Günlük çalışma yaşamında yönetime katılarak söz sahibi olma durumuna gelen çalışanın, örgüt düzeyinde yönetim için gerekli bilgi ve becerileri gelişecek, kendine duyduğu güven artacaktır.
- Yönetime etkin olarak katılan çalışanlar, üretimde yer alan mekanik bir faktör olmaktan kurtularak yaratıcılığını kullanma ve geliştirme fırsatı bulacak ve kendi yaşamına yön verebilme yeteneğine kavuşacaklardır.
- Sadece seçimden seçime oy verme yoluyla içinde yaşadığı topluma yabancılaşan vatandaşlar, günlük yaşamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olarak gerçek anlamda demokratik vatandaşlık bilincine kavuşacaklardır. Böyle bir bilinçlenme, ulusal düzeyde de sorumlu, akılcı, demokratik vatandaşlığın gelişimine destek olacaktır.

- Yönetime katılan çalışanlar, işyerinde demokrasi eğitiminden de geçmiş olacaklardır. Böylece işyerleri mal veya hizmet üretiminin yanında siyasal sosyalleşme fonksiyonunu da yerine getirmiş olacaktır.
- Merkezci, katı yönetim yapısı içerisinde oluşan bağımlı, pasif karakter tipi, katılmanın insan psikolojisindeki olumlu etkileri ile bağımsız, aktif, düşünen ve sorgulayan özgür bir karaktere dönüşecektir.

Yönetime katılma bazen de eğitsel amaçlarla başvurulmuş bir araçtır. Geleceğin yöneticilerini yetiştirmek için alt kademedeki personelin örgütsel bilgi düzeyinin artmasını, işin içeriğini daha iyi görmesini sağlar. Yönetime katılma, tecrübeli yöneticiler ile uygulayıcı astlar arasında bir aktarımı mümkün kılar. Astlar, yılların birikimine sahip yöneticilerin sorunlar karşısındaki tutumunu ve çözüm yollarını daha iyi görür. Böylece astlar sorumluluk alma konusunda güdülenecektir (Genç, 2004:136). Astların yönetime katılarak işin iç yüzünü görmesi ve yöneticilerinin daha önce mantıksız gelen kararlarının gerekçelerini daha iyi anlaması da katılımcı yaklaşımın bir başka olumlu yönü olarak değerlendirilebilir.

3.1.4. Yönetime Katılmanın Doğurabileceği Sakıncalar

Yönetime katılmanın hem işgören hem de örgüt için yukarıda belirtilen onlarca faydası sayılabileceği gibi gözden kaçırılmaması gereken bazı olumsuzlukları da bulunmaktadır. Bu olumsuzlukların başında zaman alıcı olması gelmektedir. İşgören katılımının sağlanması ve örgütsel bir karara varılması yöneticilerin bireysel kararlar almasına göre daha fazla zaman alıcıdır. “Hızla değişen çevreye uyum sağlamak zorunda olan örgütlerde, zaman, çoğu kez, işgören katılımını engelleyen bir etmen olabilmektedir” (Uras, 1995a:2).

Zaman, yönetime katılım konusunda potansiyel bir sınırlılık taşımaktadır. Bunun yanı sıra karara katılım tartışmaya ve çatışmaya neden olabilmektedir. Sürece katılan insan sayısı arttıkça, ortak ve geçerli bir karara varılması daha önemli ve zor bir hale gelmektedir. Hız ve verimlilik katılımcı karar almanın temel dezavantajlarını oluşturmaktadır. Yoğun çatışma gibi tehlikeli bir başka tehlikeli durum da aşırı uyumdur. Uyumlu olmak her ne kadar olumlu bir özellik olarak görülse de güçlü bir uyum örgütsel karar alma sürecinde tekdüzeliğe neden olabilir. Bu durumda kararlar alınırken eleştiri ortamı oluşmaz ve tüm üyeler benzer düşünceleri dile getirir. Yüksek düzeyde uyumlu gruplar arasındaki aşırı uyum eğilimine

dikkat çekmekte ve bu uyumun egemen olduğu örgütlerde, üyeler kendi ortak bilişsel kaynaklarını, örgütlerini sağlamlığı hakkındaki ortak illüzyon ile uyumlu bir rasyonelleştirme geliştirmek için kullanırlar; bir anlamda grup düşüncesi sendromu ortaya çıkar (Hoy ve Miskel, 2012:331).

Yönetime katılmayı bir yönetim kurnazlığı olarak gören yöneticiler de mevcuttur. Bu yönetici görüşüne göre katılma, karar almada seslerini duyurduklarını sandıkları koşullar altında çalışanlara istedikleri şeyleri yaptırmak için ustalıklı ve hileyle kullanılan bir araçtır. Yani katılmalı yönetim, bazı yöneticilerce uygulamada savunulduğu gibi örgütsel demokrasiyi artırmak amacıyla değil, işçinin verilen buyrukları olduğu gibi benimsemesini sağlamak ve örgüte bağlılığı artırmak için bir amaç olarak kullanılmıştır (Sarpkaya, 1997:243). Bu anlayış uygulamada çalışanı kendi kararları doğrultusunda ustaca yönlendirerek çalışanın yönetimin aldığı kararı onaylaması gibi bir sonuç doğurmaktadır. Sürece baştan beri dahil olmayan çalışan, özellikle de problem bizzat kendi çalışma alanı içerisinde değil ise, konu hakkında yöneticinin verdiği kadar bilgi sahibi olabilmekte ve yöneticinin yönlendirmesine maruz kalabilmektedir.

Yönetime katılmaya yönelik önemli eleştirilerden biri de örgütsel konumu gereği karar alma yetkisini elinde bulunduran yöneticilerin yetki kaybı yaşayacağı endişesidir (Eren, 1984:337). Karar alma yetkisini astlarıyla paylaşan yöneticiler, bu görüşe göre denetim yetkisini de etkin bir biçimde yerine getiremeyecektir. Yönetime katılmanın bir diğer sakıncası da işgörelere kendileri ile ilgili kararları etkileme olanağının tanınması, kısa zamanda ilgili olmadıkları sorunlara da katılmayı istemeleri tehlikesini taşımasıdır. Çalışan zamanla tüm kararlara katılmayı kendinde bir hak olarak görür ve katılımının sağlanmadığı kararların uygulanışına direnç gösterebilir. Direnç oluşması muhtemel bir diğer nokta da astların ortak çıkarlarına uygun kararların süreç sonunda alınmayışıdır. Fikirleri grup tarafından alınan karara ve gruba karşı gelebilir ve bu da birçok yararı ortadan kaldırır. Yönetime katılmanın sakıncaları olarak yöneticilerin ayrıcalıklarını ve yönetsel etkinliğini zayıflatacağı, zaman kaybına ve verimlilik düşüşüne neden olacağı da ifade edilmektedir (McGregor, 1970:91).

Bilgisi ve uzmanlığı olmayıp sorunların çözümüne katılan çalışanların da örgüte fayda değil zarar vereceği de çok açıktır. Zaten yönetime katılmanın örgüte fayda değil zarar getireceğini, örgütte verimliliği artırmak yerine azaltacağını savunanlar da görüşlerini bu

temel üzerine inşa etmektedir. Yeterli bilgisi, tecrübesi ve uzmanlığı olmayan kişilerin katılımı ile alınacak kararların isabetsiz olacağı ve örgütün verimliliğini düşüreceği gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Yönetime katılmayı anlamı kılan kararın kalitesini yükseltecek katılımın sağlanmasıdır. Benzer şekilde katılımcı yönetim uygulamalarının göz ardı edilebilen ve etkisiz karar ve planlamalara neden olan olumsuzluğu, katılımcıların etkili bir işbirliği için gerekli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmayışlarıdır (Aydın, 2013:145). Etkili karar ve planlama için katılımcıların iyi niyeti ve yöneticinin tek başına beceri sahibi oluşu yeterli değildir. Tüm katılımcılar kendilerinden beklene rolü oynamalıdır. Katılımcılar, örgütün amaç ve hedeflerini bilmedikçe, problem durumu ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmadıkça katılımcı karar verme ile ilgili sayılan avantajlar oluşmaz ve dezavantajlı durumlar ortaya çıkar.

“Grup üyeleri; örgüt hiyerarşisindeki konumları, deneyimleri, problem hakkındaki bilgileri, diğer üyeler üzerindeki etkileri, sözlü yetenekleri, kararlılıkları vb. açısından birbirlerinden farklılaşabilir. Bu dengesizlik grupta bir ya da daha fazla kişiye diğerlerini yönlendirme fırsatı sağlar” (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013:85). Bu durumda nüfuzun kötüye kullanılması, beliren görüşe aykırı olmamak ve uzlaşma adına bireylerin fikirlerini açıkça belirtememeleri gibi olumsuzluklar ortaya çıkar ki bu da kaliteli karar alınmasını engeller.

Büyük örgütlerde karmaşık sorunların çözümü için yöneticiler soruna birlikte yaklaşmak için toplantılar düzenleyebilmektedir. Bununla birlikte toplantıların şu sakıncalarını da göz ardı edilmemelidir (Can, 1993:216):

- Grup toplantılarına katılanların zamanlarının değerleri düşünülürse masraflı olduğu görülür.
- İvedi durumlarda gecikmelere neden olur.
- En iyi karar verme yerine uzlaşma ya da karar vermeden dağılma olasılığı vardır.
- Üstlerin buldukları toplantılarda astlar yalnızca amirlerin hoşuna gidebilecek sorunlara değinebilirler.
- Bireysel sorumluluktan kaçma fırsatı sağlayabilir.

Yönetime katılmayı sakıncalı bulan ilginç bir görüş de sendikalardan gelmektedir. Sendikalara göre iş görenlerin tek savunucusu kendileri olup çalışanın arzu ve isteklerini yönetime bildirme işini en iyi sendikalar yapmaktadır. Yönetim, çalışanı yönetime katarak iyi ilişkiler geliştirmekte ve kendi safına çekmekte bu da sendikal hareketi zayıflatmakta ve yönetimle pazarlık gücünü azaltmaktadır. Çalışan ile sendika arasındaki bağın zayıflaması sendikanın eylem gücünü azaltmaktadır. Buna benzer olarak yönetime katılma düşüncesine sınıf mücadelesi açısından bakarak karşı olan sosyalist akımlar da mevcuttur. Bu akımlar katılımcılığın örgütsel verimliliği sağladığını kabul ederek zaten zengin olan işveren sınıfının, çalışanlar tarafından daha da güçlü hale getirilmesine, sınıf mücadelesine zarar verdiği için karşı çıkmaktadır (Eren, 2001:404).

Grup olarak karar almada bir diğer problem de sorumluluğun belirsiz oluşudur. Bireysel alınan kararlarda başarısızlık halinde sorumlunun kim olduğu açıkken grup olarak alınan kararlarda sonucun esas sorumlusunun kim olduğu net değildir. Bu durum kimi yöneticiler için çalışanların yönetime katılmasına karşı oluşunun arkasındaki en büyük sığınaktır. Başarısızlık halinde faturanın kendisine kesileceğini bilen karar merciindeki yönetici, ya bireysel kararlar alma eğilimindedir ya da grupla karar alırken benimsemediği kararlarda gruba karşı bu kozu sürekli kullanarak mevzuatın ardına sığınmaktadır. Sadece kararın değil sorumluluğun da paylaşılması söz konusu ise yönetim, katılımı bir kurnazlık olarak da kullanabilir. Yönetim, astların katılımını sağlayarak olumsuz sonuçlar ortaya çıkması halinde riski ve sorumluluğu paylaşabilir. Böylece kötü bir karar için yapılan suçlama diğer katılımcılarla paylaşılır hatta birey suçu diğerlerinin üzerine atarak kendini suçsuz gösterme eğilimine girebilir.

Yönetime katılma ile ilgili yönetimin mülkiyete bağlı olduğu ve bu yüzden anamal sahipliği ile bağdaştırılabileceği, yönetimin üst düzey bir eğitim gerektirdiği ve bu yüzden çalışanların yönetime katılamayacağı yönündeki düşünceler de katılımcı yönetime karşı sıralanan bazı eleştirilerdir (Dicle, 1980:52). Katılmalı yönetime karşı ileri sürülen görüşlerden bir diğeri de yönetime katılmayı faydalı bulanların kimin, neye ve nasıl katılabileceğini göstermemeleridir. Bazı durumlarda astların yönetime katılması ve karara etki etmesi hem kararın niteliğini hem de örgütsel iklimi olumsuz etkileyebilmektedir.

3.1.5. Etkili Bir Yönetime Katılmanın Başlıca Koşulları

Yönetimde katılımcılığı sağlamada kilit rol yöneticininindir. Yöneticiler, katılımı genelde sınırlı uygulama eğilimindedirler. Bununla birlikte katılım engelleri sadece yöneticinin tutumundan kaynaklanmamaktadır. Bunun dışında yönetilen astlardan, örgütsel ve durumsal faktörlerden kaynaklanan engeller de mevcuttur. Bir uygulamanın gerçek anlamda katılma olabilmesi için katılanların kararın sorumluluğu ve yükümlülüğü altına girmiş olmaları gerekmektedir (Açıkgöz, 1988:25). Katılma uygulamalarını sınırlayan ve engelleyen etmenler dört grupta toplanmıştır (Açıkgöz, 1988:25-26):

Örgütsel etmenler:

- Gelenek
- Örgütsel felsefeler ve değerler
- Politika ve kuralların niteliği
- Personelin niteliği
- Örgüt yapısı
- Destekleyici iklim yokluğu
- Katımlı yönetim için bir ödül sisteminin yokluğu

Yönetimsel etmenler:

- Yöneticinin alışkanlıkları
- Katımlı yönetimi anlamamak
- X kuramı sayıtlıları
- Güven eksikliği
- Güçten vazgeçme korkusu
- Gölgede bırakılma korkusu
- Disiplin boşluğu korkusu
- Kişisel göze çarpıcılığı yitime korkusu
- İşlerin yapılamayacağı korkusu

Astlardan gelen engeller:

- Katımlı yönetimde uzman olmamak

- İsteksizlik
- İçeriğin bilinmemesi
- Katılmalı yönetim beklentisinin farkında olmayış
- Başarısızlık korkusu
- Gemiyi kayaya bindirme korkusu
- Gruptan dışlanma korkusu
- İşleri daha güçleştirme korkusu

Durumsal engeller

- Zamansal sınırlayıcılar
- Görevsel sınırlayıcılar
- Çevresel etkiler

Etkin yönetime katılmada örgütteki merkezilik derecesi çok önemlidir. Merkezci bir yönetim anlayışının benimsendiği örgütlerde akılcı bir yönetime katılma söz konusu olamaz. Yöneticinin hangi yönetim anlayışına, hangi liderlik tipine uygun davrandığı, örgütsel katılımın varlığını ve derecesini belirlemektedir. Yönetim anlayışındaki dönüşüm katılımcılığın olduğu demokratik liderlik anlayışını işaret etmektedir. Iowa Üniversitesi'nin Liderlik tipleri üzerine yaptığı araştırma bulguları da bu dönüşümü destekler niteliktedir. Araştırma ile ilgili detaylı bilgiye bu çalışmanın 'İlgili Araştırmalar' bölümünde verilecek olmakla birlikte araştırmanın en dikkat çeken sonucu demokratik liderlik tipinin astların en çok tercih ettiği liderlik tipi oluşudur. Demokratik liderler politikaların belirlenmesinde, planlamada ve iş tekniklerini belirlemede çalışan katılımı sağlar. Günümüzdeki genel eğilim de katılımcı yönetim uygulamalarının daha çok kullanılmasına yöneliktir çünkü katılımcı yönetim modern örgütün destekçi ve sorumluluğu paylaşıcı modelleriyle tutarlılık göstermektedir. Ohio Üniversitesi araştırmaları da etkili liderlik davranışlarını 'örgütsel yapıyı harekete geçirme' ve 'insan faktörüne ilgi' olarak belirlemiştir. İnsan faktörüne ilgi gösteren yöneticiler, personellerinin fikirlerini dinleyen ve değerlendiren, kolay ulaşılabilir olan ve astlarına güvenen bir profil ortaya koyarlar. Michigan Üniversitesi araştırmaları da üretim merkezli ve çalışan merkezli liderlik boyutlarını belirledikleri araştırmalarında üstün gördükleri çalışan merkezli liderlik tipini; astlarına karşı destekçi, bireysel karar yerine grup düşüncelerine göre karar veren, astları yüksek performans göstermeleri için teşvik eden,

astlarına karşı duyarlı ve düşünceli olarak tanımlamışlardır (Lunenburg ve Ornstein, 2013:106).

Bürokratik sistemlerde çalışanların yönetime katılım sürecini etkileyen yapısal sınırlılıklardan birisi de dikey uzmanlaşmaya dayanan bürokratik örgütlenme biçimidir. Karar verme, denetim ve eşgüdüm gibi işlevlerin belirli kişilerin uzmanlık alanı olarak görülmesi, örgütteki hiyerarşik bir yapıyı katılaştırmaktadır. Böyle bir yapıda ise, tüm çalışanların kararlara katılması mümkün değildir. Bu nedenlerdi ki yönetime katılma katı hiyerarşik yapılanmayı reddeder, ast-üst ilişkisini ve işbirliğini gerekli görür. Etkin bir yönetime katılım uygulanmak isteniyorsa örgütsel yapının hiyerarşinin katılığından kurtarılması gerekir (Şaylan, 1979:31).

Yönetime katılmanın örgütlerde etkin olarak uygulanabilmesi için şu koşulların var olması gerekmektedir (Eren, 1998:373-374):

- Yönetime ve kararlara katılma süreci, yöneticinin hiyerarşik yetkesini ortadan kaldırmadan, otoritesini sarsmayacak şekilde gerçekleştirilmelidir.
- Astlar yönetime katılma konusunda istekli olmalı; bilinçli bir şekilde hareket ederek konuyu ciddiye almalı; arzu ve isteklerini açıkça ifade edebilmelidir.
- Haberleşme kanalları astlara fikirlerinin açıklıkla anlatabilecekleri gerekli zaman tanınarak, her türlü yazılı ve sözlü olanaklar sağlanacak şekilde kullanılmalıdır.
- Astlar kurumun işlev ve amaçlarından haberdar edilmelidir.
- Astların yönetici kararlarına karşı çıkmaları sonucunda astın iş güvenliği açısından olumsuzluk yaşanmamalıdır.
- Astlara düşüncelerini bildirmeleri konusunda, düşünme ve yargılama bakımından yeterli zaman tanınmalıdır.

“İşgörenin her zaman ve her durumda, her türlü karara katılması doğru mudur ve beklenen yararı sağlar mı?” Bu konuya Edwin M. Bridges, geliştirdiği ‘Kabul alanı’ modeli ile cevap aramaya çalışmıştır. Bridges’e göre kabul alanı, işgörenin yöneticiden gelen emir ve kararları tartışmasız kabul etmeye hazır olduğu konuları kapsar. Yöneticiler, astların kabul alanına giren konularda onları yönetime katmaya kalkarsa katılımın daha az etkili olacağı, Astların kabul alanı dışında olan konularda yönetime katmaya kalkarsa daha etkili olacaktır (Aksay ve Ural, 2008:439). Karar, kabul alanı içerisinde olduğunda (işbirliğine dayalı olmayan durum), yönetici, kararı tek başına mevcut bilgilerine dayalı olarak almakta,

kabul alanı dışında kalan alan ise işgörenlerin karara kesinlikle katılmaları gereken alanı göstermektedir (Celep, 1996:50).

Kabul alanı modelinde yönetici için önemli olan nokta, hangi kararların kabul alanı içine, hangilerinin dışına düştüğünü saptamaktır. Bridges, astların kabul alanı içine düşen koruları belirlemek için ilgi ve yeterlik testi yapılmasını önermektedir. İlgi testi "Astlar, kararda yüksek bir kişisel çıkarıya sahip midir?" sorusunun cevabıdır. Astların kişisel bir çıkarıya sahip olmaları halinde katılıma ilgisinin yüksek olacağı, kişisel çıkarının bulunmadığı durumlarda ise üstün emirlerini kolay bir şekilde kabul edecekleri düşünülmektedir. Yeterlik ise, çalışanların, karar konusunda veya karşılaşılan sorunların çözüm aşamalarında bilgisi, deneyimi veya uzmanlığı bulunması ile ilgilidir. Bilgi ve deneyim sahibi olmayan kişileri yönetime katmanın örgüte fayda yerine zarar sağlayacağı düşüncesinin katılımcı yönetime yapılan en keskin eleştirilerden olması yeterlik kavramının gerekliliğini doğrulamaktadır.

Çizelge 3.2. Kabul alanı ve katılım

		Astların Kişisel İlgisi Var mı?	
		Evet	Hayır
Astların Uzmanlığı var mı?	Evet	Kabul alanı dışında (Astlar yüksek oranda karar alma sürecine katılmalıdır)	Marjinal ve Uzman (Astlar bazen karar alma sürecine katılmalı)
	Hayır	Marjinal ve İlgili (Astlar bazen karar alma sürecine katılmalı)	Kabul Alanı İçinde (Astlar karar alma süreci dışında tutulur.)

Kaynak: Hoy ve Miskel, 2012: 325

Çizelge 3.2'den de anlaşılacağı üzere, astlar, katılımında kişisel bir çıkarıya ve yardımcı olacak yeterliğe sahip ise, konu kabul alanının dışına düşmekte ve astın karar verme sürecine katılması kaçınılmaz olmaktadır. Ast, konu ile ilgili değilse ve konu astın yeterlik alanlarının dışında ise karar, kabul alanının içindedir ve bu durumda astların yönetime katılmalarından kaçınılmalıdır. Bu iki uç dışında modelde cevap verilen iki marjinal durum söz konusudur. İlki, astların, konu ile ilgili kişisel çıkarlarının olup yeterliğe az sahip olduğu veya hiç yeterliği olmadığı durumlardır. Bu durumda, astların yönetime katılmaları sağlanmalı mıdır sorusuna model, "bazen" yanıtını vermektedir. Çünkü, bu tür durumlarda, astların sık sık yönetime katılmalarına olanak tanımak sorun yaratabilir. Düşüncesinin karara etki etmediğini, kişisel çıkarına uygun kararın alınmadığı gören astlar, yönetime karşı olumsuz bir tavır takınabilir, kararın önceden verilmiş olduğu halde yönetimsel bir taktik olarak boşa

uygulama yapıldığı düşüncesine kapılabilir. Sınırlı katılım ile astın çıkarına uymayacak kararın gerekçelerini açıklamak ise karara oluşacak muhtemel direnci azaltması açısından faydalı olabilir. İkinci marjinal durum ise astın çıkarının bulunmayıp yardım etme potansiyelinin bulunduğu durumdur. Bu durumda da model astların zaman zaman katılımlarının sağlanmasının yeterli olacağını belirtmektedir. Sürekli katılım sağlamaya çalışmak, astta, yönetimin işini kendisinin yaptığı düşüncesini oluşturabilir, zaman zaman katılım sağlamak ise kararların kalitesini artırır (Uras, 1995b:117-118).

3.2. Eğitim ve Okul Yönetimi

3.2.1. Eğitim Yönetimi

“Dünya ile bütünleşmenin, kalkınmanın, sanayileşmenin, demokratikleşmenin, bu günü ve yarını güvence altına almanın tek koşulu, eğitimin nitelik ve nicelik bakımından iyileştirilmesidir” (Acar, 2002:316). Eğitim; toplumsal, ekonomik, siyasal ve bireysel önemi ve ülkedeki insan gücünün gelişimdeki rolü gereği devlet eliyle yürütülmesi gereken bir hizmettir. Bireysel ve toplumsal yaşantısında dengeli, değişime ayak uydurabilen, demokratik düzeni benimsemiş, değişik görüşlere hoşgörü ile yaklaşabilen, insan haklarına saygılı, hukuka uygun olarak haklarını koruyabilen, sahip olduğu bilgi ve beceriyle kendine yetebilen ve topluma katkı sağlayan bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim işlerinin uzmanlarca yönetilmesi gerekmektedir. Eğitim politikalarının geliştirilmesinden başlayarak eğitim planlamalarının yapıldığı, öğretim programlarının geliştirildiği, eğitim sistemiyle ilgili kararların alındığı merkez örgütündeki en alt birimden müsteşara kadar tüm eğitim yöneticilerin; taşrada görev yapan il müdüründen okul idarecileri ve müfettişler dahil tüm yöneticilerin görevinin gerektirdiği niteliklere sahip uzman kişiler olması gerekmektedir (Kaya, 1986:21).

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, yetkili organlarca belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere etkili bir şekilde yönetme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1988:43). Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 2011:20).

Dünyada ve ülkemizde yaşanan ekonomik, sosyal ve siyasi gelişmeler ile ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının ve sorunlarının çözümü, eğitim yönetimine ve iyi yetiştirilmiş yöneticilere olan ihtiyacı gözler önüne sermiştir. Bu ihtiyaç birçok gelişmiş ülke tarafından hissedilmiş ve eğitim yöneticisi yetiştirilmesine büyük önem verilmiştir. “Eğitim yönetimi, yirminci yüzyılın başında Amerika Birleşik Devletleri’nde üniversitelerde açılan bölümler aracılığı ile ilk kez akademik anlamda çalışılmaya başlanmış ve zamanla tüm dünyada kuram ve uygulama açısından gelişme kaydederek uzmanlaşma sürecine girmiştir” ifadelerini kullanmıştır (Örücü ve Şimşek, 2011:170). Ülkemizde geç de olsa bu konu akademik anlamda ele alınmış ve eğitim yönetimi alanının bilimleşmesi çalışmalarına başlanmıştır.

Bir etkinlik alanının bilimleşmesi ve bu bilim alanının kurumsallaşmasının ölçütleri olarak Gulbenkian Komisyonu’nun “Sosyal Bilimleri Açın” adlı raporuna yer verilen ölçütler şöyle sıralanmıştır (Balcı, 2008:183):

Alanın;

- Üniversitelerde kürsü ya da bölümlerinin olması,
- Bir araştırma alanı olması (araştırmanın kurumsallaşması),
- Uzmanlık gerektiren bir bilgi birikimine sahip olması, diplomaya götüren ders programlarının sunulduğu bölüm ya da birimlerinin olması (öğretimin kurumsallaşması),
- Ürün ve birikimini sunma olanağı sağlayan bilimsel dergilerinin olması,
- Mensuplarının örgütlenmesi.

Yukarıda yer alan ölçütler açısından eğitim yönetimi bilim dalı değerlendirildiğinde eğitim yönetimi alanının üniversitelerde kürsülerinin ve bölümlerinin bulunması, alanda bolca araştırmalar yapılması, uzmanlık gerektirmesi, diplomaya götüren ders programlarının sunulduğu bölümlerin varlığı, eğitim yönetimi alanında ürünlerin sunulduğu bilimsel dergilerin olması ve üyelerinin dernek, sendika vb örgütlenme içerisinde olması eğitim yönetimin kurumsallaşma sürecinde olan bir bilim dalı olduğu sonucunu vermektedir

Eğitime tarihsel süreçte bakıldığında modern milli devletlerin kurulduğu on dokuzuncu yüzyıl, eğitimin kurumsallaştığı, milli eğitim sistemlerinin geliştirilmeye başlandığı, zorunlu eğitimin gündeme geldiği bir dönemdir. Modern ulus devletler, milli bir eğitim sistemini milli devletin sürdürülmesinde temel etken olarak kabul etmiştir.

Günümüzde de durum farklı değildir. Eğitim sistemi, ülkelerin ve bireylerin geleceğini şekillendirme işlevi ile devletler için stratejik önemini korumaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008:5). Ekonomik, teknolojik ve sosyal kalkınmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesinin yolunun eğitimden geçtiği bilincine varan gelişmiş ve gelişmekte olan ülke yöneticileri, eğitime, uzun vadeli fakat köklü bir yatırım gözüyle bakmakta ve bütçelerinden eğitime ayrılan payı her geçen gün artırmaktadır (Çelikkaya, 2011:149).

Toplumsal bir olgu olarak eğitim, insanlık tarihi kadar eski olmasına karşın, bilimsel inceleme alanı olarak eğitim bilimleri genç bir bilim dalıdır. Eğitim bilimlerinin bir alt dalı olan eğitim yönetiminin bilimsel bir inceleme alanı olmasında ise yirminci yüzyılda yaşanan toplumsal, siyasal ve iktisadi gelişmeler etkili olmuştur. Hızlı sanayileşme ve beraberinde yaşanan hızlı kentleşme ile eğitim kurumları sayısı hızla artmaya başlamış, giderek artan eğitim kurumları, eğitimin planlı ve örgütlü bir yapıda yönetilmesi gereğini gözler önüne sermiştir. Devletlerin eğitime müdahalesi arttıkça da eğitim, kamusal bir hizmet alanına dönüşmüştür. Eğitimin kamusal bir alan haline gelmesi, eğitimde merkezileşme ve bürokratikleşmeyi de beraberinde getirmiştir (Özdemir, 2011:29).

Yirminci yüzyılın başlarında eğitimin bir kamu hizmetine dönüşmesinin hemen sonrasında yaşanan 1929 dünya ekonomik buhranı ile keynezyen politikalar devlet yönetimine egemen hale gelmiştir. Bu anlayış başta ekonomi olmak üzere ekonomi ile ilişkili başta eğitim olmak üzere birçok alanda hizmetlerin merkezden planlanması ve kontrol edilmesi olarak kendini göstermiştir. Eğitim ile kalkınma arasındaki pozitif ilişkinin yönetimlerce kabul görmesiyle özellikle II. Dünya Savaşı sonrası gelişmiş ve Türkiye gibi gelişmekte olan birçok ülke, eğitimde merkezîyetçi bir yönetsel yapılanma benimsemiştir. Ülkemizde de 1963 yılında planlı kalkınma modeline geçilmesiyle, kalkınma sürecinde eğitim planlamalarına önemli bir yer verilmiştir. Ülke kalkınması için gerekli nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine yönelik politikalar, beşer yıllık kalkınma planlarının temelini oluşturmuştur. Bu dönem, genelde eğitim bilimleri özelde ise eğitim yönetiminin üniversitelerde departmanlaşmaya başladığı dönem olarak kabul görmektedir (Özdemir, 2011:36). TODAİE tarafından hazırlanan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporu, Milli Eğitim Bakanlığında önemli pozisyonların birçoğunun eğitim yöneticiliği alanında herhangi bir eğitimden geçmemiş öğretmenlerden oluştuğu, eğitim politikalarının saptanması ve uygulanmasında önemli rol oynamaları beklenen bu yöneticilerin eğitim politikalarına öğretmen gözüyle bakma eğiliminde olduklarını

göstermiştir. Yine bu raporda bakanlığın ihtiyaç duyduğu eğitim yöneticilerini yetiştirmek amacıyla üniversitelerde eğitim fakültelerinin ya da fakültelerde eğitim bölümlerinin açılması önerisinde bulunulmuş, bu öneri sonrası Ankara'daki üniversiteler başta olmak üzere birçok üniversitede eğitim fakülteleri ve bölümleri açılmıştır. MEHTAP raporu ışığında 1965'te Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin açılması, Türkiye'de genelde eğitim bilimlerinin özelde de eğitim yönetiminin bilimleşmesinin başlangıcı olarak görülebilir (Balcı, 2008:195-196).

Eğitim yönetiminde uzun yıllar etkili olan Weberyak yaklaşımın etkisiyle, eğitim yönetimi alanı, kamu yönetimi bilim dalının bir alt alanı olarak ele alınsa da yirminci yüzyılın son çeyreğinde bürokratik yönetim tarzının meşruiyetinin tartışılmaya başlanmıştır. Keynezyen yönetimin etkisini kaybettiği 1980'li yıllara kadar eğitim yönetimi üzerinde merkezi bir devlet müdahalesi etkili olmuş, 80'li yıllarda ekonomide başlayan liberal yaklaşımların diğer kamu örgütleri gibi eğitim örgütlerinde de etkisini göstermesi ile eğitim yönetimi üzerindeki kamu yönetimi etkisi zayıflamış ve işletme temelli yaklaşımlar eğitim yönetimini eskisi altına almıştır. Eğitim yönetiminin, işletme yönetiminin etkisi altına girmesiyle toplam kalite yönetimi, stratejik yönetim, insan kaynakları yönetimi, performans yönetimi gibi katılımcılığı da içeren işletme yönetimi jargonları eğitim mevzuatlarında kendine fazlası ile yer bulmaya başlamıştır. Bu jargonlar, eğitim yönetimi yazınında alanın gelişimine etki eden iki farklı yaklaşımdan biri olan yönetimin evrensel bir inceleme alanı olduğundan hareketle yönetim süreç ve ilkelerinin tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de geçerli olduğu düşüncesinin eğitim yönetimine uyarlanması bir yansıması olarak düşünülebilir (Özdemir, 2011:36).

Eğitim yönetimi ayrı bir bilim dalı olduğu için işletme yönetimi alanındaki gelişmelerden etkilenmekle birlikte kendine özgü kuramsal temellerinden kopmaması gerekmektedir. Eğitim yönetiminin kuramsal temellerini işletme yönetimine dayandırmak ciddi bir sorundur (Çelik, 1997:42). Bakanlık düzeyinde görev yapan ve eğitim yönetimi literatürüne hakim olmayan işletme kökenli eğitim yöneticilerinin, eğitim sisteminin temellerini işletme yönetimi alanındaki kuramsal çalışmalara dayandırması uygulamada istenen başarının sağlanamamasına neden olmaktadır. Örneğin işletme temelli bir jargon olan performans değerlendirmesi yönetimde çok önemlidir. Hiçbir yönetim, performansın uygun şekilde ölçülmesine ve personelin bu doğru ölçüm sonuçlarına göre değerlendirmeye tabi tutulmasına karşı çıkmayacaktır. Önemli olan eğitimde performans sisteminin

getirilirken ülkemizi baz alan eğitim yönetiminin özelliklerine uygun bir sistemin yürürlüğe sokulmasıdır. 6 Temmuz 2013 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan 10. Kalkınma Planı’nda, kamuda performans değerlendirmesinin gerçekleştirilmesi hedefi doğrultusunda öğretmen performans değerlendirmesine yer verilmiş, bu kapsamda, 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğretmenler, okul müdürleri tarafından performans değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Performans değerlendirmesini takiben kurumlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda kurum müdürünün tekli değerlendirmesinin bazı yöneticilerin yanlı değerlendirme yaptığı yönünde itirazlara, okul yönetimleri ile öğretmenler arasında mahkeme süreçlerinin yaşanmasına ve sonuç olarak okullarda örgütsel iklimin zarar görmesine neden olmuştur. Bunda değerlendirme kriterlerinin objektif değerlendirme yapmaya elverişli olmaması büyük rol oynamıştır. Bakanlık tarafından kurum müdürünün tekli değerlendirmesi yerine çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemine geçilmesi yönünde çalışmalar başlatılmış ve 10 ilde toplamda 120 okulda pilot uygulama yapılmıştır. Yakın zamanda çok gündemde olan öğretmen performansının okul yöneticileri, okulda görev yapan diğer öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından çok yönlü değerlendirmeye tabi tutulması yönündeki işletme temelli yeni performans ölçüm sistemi de istenen başarıyı sağlayamamıştır. Bu durum, eğitim yönetiminin kendine hatta ülkemize özgü özelliklerinin göz ardı edildiğini göstermektedir. Öğrenci ve velinin değerlendirmenin aktörleri arasında olması öğretmenlerden büyük tepki görmüştür. Pilot uygulamada istenen başarının sağlanamaması, sosyal medya ve ulusal basında uygulama yönelik oluşan büyük tepki, sendikaların karşı çıkışları sonrası bakanlık konuya ilişkin analiz çalışmalarının sürmesi nedeniyle bu yıl yeni değerlendirme sisteminin uygulamaya geçmeyeceğini şu cümleler ile duyurmuştur: “Söz konusu süreçte hazırlanan taslak yönetmelik ve değerlendirme formları ile ilgili olarak, eğitim kolunda çalışan sendikalardan ve Yükseköğretim Kurulu aracılığıyla üniversitelerden görüş istenmiştir. Bugüne kadar eğitim kolunda çalışan 5 sendikadan ve 55 üniversiteden taslak yönetmelik ile ilgili görüş gelmiştir. Üniversitelerden ve sendikalardan gelen görüşler, uzmanlarımızca analiz edilmektedir. Analiz çalışmaları tamamlandıktan sonra taslak yönetmelik paydaş görüşlerine sunulacaktır. Paydaş görüşleri geldikten sonra öğretmen ve idarecilerimizi davet ettiğimiz bir çalıştay ile söz konusu taslağa son hali verilecektir.” Bu açıklamada dikkatlerin çekildiği en önemli nokta, yeni değerlendirme sisteminin katılımcı bir anlayış ile hazırlanacağı ve oluşacak taslağın paydaş görüşlerine sunularak son şeklini alacağıdır. Çağcıl yönetim yaklaşımlarının da belirttiği gibi eğitim yönetimi ile ilgili kararların katılımcı bir anlayışla alınması, değişime karşı direnci azaltacak, uygulamaların başarılı olma ihtimalini

artıracaktır. Performans değerlendirmesi ile ilgili son açıklama ise cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçilmesinin ardından yeni kabinenin Milli Eğitim Bakanından gelmiştir. Bakan, son hali verilmeye çalışılan taslak ile ilgili “Öğretmen performansı ile ilgili ilan edilen şeyin işlevsel olduğunu düşünmüyorum ve böyle bir şeyi Bakanlık olarak uygulamayacağız. Ben önce kendi performansından başlamayı tercih ederim” şeklinde bir açıklama yapmış ve çok tartışılan uygulamaya son noktayı koymuştur. Eğitimin kendine özgü özelliği gereği başarının yani performansın ölçülmesinin zor bir alan olduğu unutulmamalıdır.

Eğitim yönetimi yazınında alanın gelişimine etki eden diğer bir yaklaşım ise eğitim yönetiminin kendine özgü özellikleri olduğu yaklaşımıdır. Bu özelliklerin bazıları şöyle sıralamaktadır (Kaya, 1993:39):

- Eğitim sistemi doğrudan ve dolaylı olarak insanla ilgili hizmette bulunur, onların davranışlarını değiştirir ve yeni davranışlar kazandırır. Girdisi ve çıktısı insan olan okullar çevrelerinden etkilenir ve çevresini etkiler.
- Eğitim yönetiminde insan davranışlarında gerçekleştirilen değişikliğin veya kazandırılan davranışın ölçülmesi, amaçlara ulaşılma derecesinin değerlendirilerek başarının ölçülmesi oldukça güçtür. Okulların başarısı çoğunlukla merkezi veya yerel sınavlar aracılığıyla akademik başarı bağlamında ölçülmektedir.
- Toplumun eğitim sisteminden beklentisi ile ilgili dengeli değildir. Beklenti yüksek iken ilgi düşüktür. Bu durum işbirliği ihtimalini düşürmektedir. Kaynak ve bütçe yetersizliği gibi durumlar da beklentinin karşılanamamasına neden olmaktadır.
- Eğitim sistemini doğrudan ve dolaylı olarak denetleyen sayısı oldukça çoktur. Değişik birey ve grupların beklentileri farklı olacağı için okullar değişik baskılar altında çalışmaktadır.
- Eğitim kurumları en küçük yerleşim birimi olan köyler de dahil ülkenin her yerinde yayılmıştır. Eğitim yönetimi kentlerde ve kırsalda yer alan tüm eğitim kurumlarının verimli olarak çalışmasından sorumludur. Yerleşim bölgelerindeki farklılıklar yeni yönetsel problemlerin çözülmesini gerektirir.

Eğitim yönetimi kendine özgü aşağıda sıralanan yönleri ile genel yönetimden daha zor bir uğraşı alanıdır (Okutan, 2012:2):

- Eğitim yönetiminde ve örgütlerinde demokratik hayatın yaşatılması zorunludur. Okulunda demokrasinin yaşatılmadığı bir toplumda diğer alanlarda demokratik yaşamın benimsenmesi beklenemez çünkü demokratik bilinci bireye aşılacak okulun görevleri arasındadır.
- Eğitim örgütlerinin kalitesi konusunda net ölçütler oluşturmak, görev tanımları çok net olman okul personelinin ve okulun başarısını ölçmek güçtür.
- Toplumun eğitim örgütlerine karşı hassas oluşu, eğitim örgütleri ile aileler başta olmak üzere çevreyi dinamik ilişkiler içerisine sokmakta ve işleyişi zorlaştırmakta ve yöneticilere yeni roller yüklemektedir.

Küreselleşme olgusu ile bilgi ekonomisi ve bilgi toplumunun gelişmesi, eğitim ve okul sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008:6). Çağımızda eğitim ve eğitim yönetimini etkileyen temel değişkenler olarak; küreselleşme olgusu, Avrupa Birliği ve diğer küresel aktörler, yeni kamu yönetimi anlayışı, yerinden yönetim uygulamaları, bilişim ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler ve bilgi toplumu gösterilmektedir (Balcı, 2008:205). Eğitimde de özel eğitim kurumlarının yaygınlaşması, yerinden yönetim uygulamaları, okula dayalı yönetim gibi anlayış ve uygulamalar, ülkemizi ve eğitim yönetimimizi etkilemektedir. Tabi ki eğitim yönetimi alanında dünyada var olan uygulamalar takip edilmeli ve yaralı uygulamalara ülkemizde yer verilmelidir. Ülkelerin farklı özellikleri olduğu düşünüldüğünde, Batı menşeli yeni uygulamaların ülkemizdeki eğitim yönetimi ilke ve özellikleri göz önünde bulundurularak, ülkemiz koşullarına uyarlanarak uygulamaya konulması önem arz etmektedir.

Eğitim yönetiminin değişen bağlamında değişim noktaları olarak; artan hesap verme istekleri, öğrenci merkezli liderliğe odaklanma, araştırma kanıtlarını toplama ve verilere dayalı karar almayı gerektiren yeni analitik beceriler, artan rekabet ve okul seçimi, sistem çaplı toplum bütünleşmesi, küreselleşme ve bilgi toplumu olgusu sayılmaktadır (Balcı, 2011a:198-201). Küreselleşme ve bilgi toplumu ögesi eğitim yönetimine şu yönleri ile etki etmektedir:

- Küreselleşme Olgusu: Toplumsal, ekonomik, siyasal, kültürel ve teknolojik boyutları olmakla birlikte küreselleşme ile sınırların kaldırılması ile birlikte eğitim, hem ticari bir hizmet hem de değerli entelektüel bir özellik haline gelmiştir. Küreselleşme ile eğitim,

ülkeye birey yetiştirme yanında dünya vatandaşı yetiştirme işlevi de kazandırmıştır. Üretilen bilgi, teknoloji, insan gücü ve ticari pazar küreselleşmeyle sınırları aşmıştır

- **Bilgi Toplumu Olgusu:** Bilgi toplumu, bilginin günümüz dünyasında en önemli sermaye ve güç olduğu, bilgi üretiminin nesne ve eşya üretiminin önüne geçtiği, bireylerin bilgi, beceri ve kabiliyetleri oranında ülke refahından pay aldığı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin baş döndürücü hızla ilerlediği yeni dünyayı ifade etmektedir. Eğitim sistemi ve eğitim yönetiminin, bilgi toplumuna adapte olmuş hatta geliştirdiği teknolojiler ile toplumsal ilerlemeyi sağlayan bireylerin yetiştirilmesine yönelik düzenlemeler yapması zorunluluk arz etmektedir (Balcı, 2011a:198-201).

“Eğitim sisteminin sürekli iyileştirilmesi, insana verilen değeri ve insanın gelecekteki yaşamına hazırlanması anlamında ele alınabilir. Gelecek bugünden farklı olacaktır. Çağ ise günümüz olduğuna göre insanımızı çağa hazırlamak geleceğe göre geriye düşmek demektir” (Peker, 1994:64). Günümüz, sanayi toplumundan bilgi ve teknoloji toplumuna geçmiştir. Bilgi, en pahalı sermaye haline gelmiştir. Bu da eğitimin uluslararası rekabette stratejik önem kazanması demektir. Eğitim yönetimi ve yöneticileri, toplumu, çağa uyumlu olmanın yanında geleceği tasarlayan insanlardan oluşan bir yapı haline getirmeli ve bu nedenle de insan yetiştirilmesine gereken yatırım yapılmalıdır.

3.2.2. Okul Yönetimi ve Yöneticiliği

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uyarlanmasıdır. Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uyarlanması olduğu gibi okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 1972:5). Okullar, devletin eğitim politikalarını ve bu politikalara uygun olarak yetkili organların belirlemiş olduğu genel ve özel eğitim amaçları gerçekleştirmekle görevlidir (Kaya, 1986:37). Okula verilen bu görev de okulu amaçlarına göre yönetmek ve geliştirmekten sorumlu olan okul yöneticileri tarafından yerine getirilmektedir (Keskinkılıç, 2007:10). Okul yöneticilerinin öğretmenler başta olmak üzere tüm iç ve dış paydaşlar ile işbirliği içerisinde bir yönetim sergilemesi okulun misyonunu yerine getirmesini kolaylaştıracaktır.

Yirminci yüzyılın son çeyreği itibarıyla yaşanan ekonomik, kültürel ve toplumsal değişim ve gelişmeler, öğrenme-öğretme ortamında da kendini göstermiş, okulların örgüt ve yönetim yapıları da bu dönüşümden etkilenmiştir. Klasik örgüt ve yönetim ilkelerine göre

yapılandırılan ve yönetilen okulların, bilgi toplumuna hitap edecek esneklik ve yeterlikte olmadığı görülmüş ve uyum sağlayıcı düzenlemelere gidilmiştir. Geleneksel yönetim anlayışına nazaran yetki dağılımının daha işlevsel, rol tanımlarının daha genel ve esnek, liderliğin makam yetkisinden çok uzmanlık yeterliğine dayalı olduğu ve bağımsız çalışma yerine takım çalışmalarının ön plana çıktığı çağdaş örgüt yapılarında, örgütsel devamlılığın sağlanması için insan kaynaklarının geliştirilmesi temel ilke olarak kabul edilmiştir (Gümüşeli, 2001:535). Güçlü bir örgüt yapısı geliştirmek için temel gereklilikleri şöyle sıralamıştır (Şişman ve Taşdemir, 2008:13):

- İyi düzenlenmiş bir örgüt yapısı
- Etkili bir bilgi ve iletişim sistemi
- Kurallar ve işlemler arasındaki uyum
- İyi yetişmiş bir kadronun istihdamı.

Okul örgütünü sosyal ve açık bir sistem olarak nitelendirmiştir. Okulların, insanlardan oluşması, gerçekleştirmeye çalıştığı belirli hedeflerinin bulunması, çevresi ile iletişim ve işbirliği içerisinde olması, belirli norm ve kurallara sahip olup bunlara uygun yönetilmesi ve açık sistem özelliği göstermesi sosyal bir sistem oluşunun göstergeleridir. Açık bir sistem olarak okul; çevresinden aldığı girdileri süreç içerisinde işleyerek tekrar çevresine çıktı olarak sunar, bu çıktının bir kısmını tekrar girdi olarak alır, istem ve beklentiler doğrultusunda gerekli değişim ve düzenlemelerde bulunur, çevresindeki diğer sistemler(sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik) tarafından kuşatılmış durumda olduğundan bu sistemlerden etkilenir ve onları etkiler (Hoy ve Miskel, 2012:235). Ayrıca okullar; kendi içerisinde üyelerden oluşan kültürel ögeler, üyelerden beklentileri olan yapısal ögeler, üyeler arasında güce dayalı ilişkilerin yaşandığı politik ögeler ve üyelerin bilinç yapısı ve motivasyonuna bağlı olarak bireysel ögelerden oluşur.

Okullar, eğitim sisteminin en etkili alt sistemi olarak eğitim sistemi tarafından belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine aracılık eder. Her okul kendi özel çevresinde ve kendi koşulları çerçevesinde düşünülmeli ve bu açıdan her okul, diğerlerinden farklı birer örgüt olarak nitelendirilmelidir. Okul yönetiminde yer alması istenen paydaşların çeşitliliği de düşünüldüğünde bu farklı örgütsel yapı daha da karmaşık bir hal almaktadır (Yavuz, 2003:26).

Okul örgütünün en önemli özelliği, işlediği hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Bu nedenle okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yapısı formal yapısından daha ağır ve etki alanı yetki alanından daha geniştir. Okul ortamında insan ilişkileri ve davranış bilimleri diğer örgütlere nazaran daha önemlidir. Okulların sosyal, politik ve ekonomik olmak üzere üç görevi vardır. Okulun sosyal görevi, öğrenciye kültürü aşlamak ve onu sosyalleştirmek; politik görevi yetişen neslin demokrasiyi benimsemesini ve yaşamasını sağlamak; ekonomik görevi ise ülkenin ekonomik kalkınması için gerekli beyin gücü ve insan gücünü yetiştirmektir (Bursalıoğlu, 1972:24-28).

Sağlıklı bir iklime sahip okullar, yetki dağılımının dengeli olduğu, kaynakların etkili bir şekilde kullanıldığı, iyi bir iletişim sistemi olan, üyelerin okulla bütünleştiği, problem çözebilen, cesaretlendirme ve teşvik etmeye yönelik bir yönetim anlayışına sahip, işbirliğine dayalı bir takım çalışmasına önem veren, uzlaşarak verilere dayalı kararlar alan, çalışanların görüşlerine değer veren, yüksek düzeyde aile katılımı ve desteği olan okullardır (Özdemir, 2002:41-42). Kısacası bir okul hakkında somut bir değerlendirme yapılabilmesi için okulun hedeflere bağlılık derecesine, genellikle izlenen karar alma sürecine ve çalışanlar arasındaki takım işbirliğine bakmak yeterli olur.

Okullar eğitim sisteminin en uç noktasında bulunan ve asıl eğitsel faaliyetlerin icra edildiği kurumlardır. Okulların yapı ve işleyişleri ülkelere göre değişiklikler göstermekle birlikte yapılan tartışmalar, okulların daha özerk bir yapıya kavuşturulması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul merkezli yönetim, Okula dayalı yönetim gibi değişik isimlerle eğitimin yerelleşmesi tartışılmaktadır. Okul merkezli yönetim, özerklik, yetki ve sorumluluk devri, katılım, demokratikleşme gibi kavramlarla anılır ve eğitsel kararların okulda alınması ve uygulanması anlamını ifade eder (Şişman ve Taşdemir, 2008:22). Ülkemizde, okulların daha özerk bir yapıya kavuşturulmasına yönelik uygulamalar giderek artmaktadır.

Okul Yöneticiliği

Okul yöneticisi, hem eğitimin genel ve özel amaçları doğrultusunda işlenen öğrencinin iyi şekilde yetiştirilmesinden hem de aynı amaçlar doğrultusunda öğrenciyi işleyen öğretmenin etkili bir şekilde çalışarak eğitimdeki kaliteyi yükseltmesi için uygun bir örgütsel iklimin sağlanmasından sorumlu olan kişidir (Çelik, 2003:22). Okul yöneticisi, milli

eğitimle ilgili mevzuat hükümleri, programlar ve st yönetimin çizmiş olduğu sınırlar içinde, okulun bütün işlerini yürütmeye ve denetlemeye yetkili kılınıp okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur.

Demokrasiyi yaşamanın ve yaşatmanın temeli insan ilişkilerinden geçtiğine göre, okul örgütlerinin yönetilmesinde karar alma sürecinden değerlendirme sürecine kadar her aşamada katılımcılık, çok seslilik, eşitlik, özgürlük, bilimsellik, ngrllk, insan haklarına saygı, gelişme ve yenileşmeye açıklık gibi niteliklere sahip çıkan eğitim yöneticilerinin çoğalması gerekmektedir (Akdağ, 2002:21-25).

Eğitim sistemindeki sorunların temelde eğitim hizmetinin üretildiği birim olan okulların iyi ynetilmemesine bağlı olduğu dşnlmektedir. Okullarda olumlu bir örgüt iklimi geliştirmenin başlatıcısı okul yöneticisi olmakla birlikte bu örgütsel iklimin sürdürülebilir niteliğe kavuşturulması, örgütteki çalışanlara düşmektedir. Okuldaki insan ve madde kaynaklarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönlendirmek, bu kaynakları eşgdmleyerek ğretim programının başarılı olmasını sağlamak, yöneticinin temel görevleri olmakla birlikte, örgütsel etkililik ve verimliliği sağlamak önemli lde yönetici ve öğretmenlerin etkili işbirliğine dayanmaktadır. Örgütsel etkililik, eğitim kurumlarında okulun yönetim yapısı ve okuldaki ilişkiler ağıyla doğrudan ilgilidir (şekerci ve Aypay, 2009:137).

Eğitsel hedeflerin gerçekleşmesi genelde eğitim sisteminin özelde ise okulların iyi yönetilmesine bağlı olup okulların kendinden beklenen işlevi yerine getirerek insan kaynaklarının geliştirilmesinde anahtar bir rol oynaması, okulların etkili olmasına bağlıdır. Etkililik, yönetim biliminde çok üzerinde durulan bir konu olmakla birlikte eğitim yönetimine “etkili okul” hareketi olarak yansı mıştır (Arslantaş ve zkan, 2014:182). Etkili okul anlayışında odak noktayı okul yöneticisi oluşturmaktadır (Aydoğan, 1999:215). Etkili okulun tanımını, kuramsal bir ereve olmaksızın yapabilmek mümkün değildir ve bir okulun etkililiğinin saptanmasında kullanılacak gösterge ve değişkenler bu kuramsal ereve ile belirlenebilir. Etkili okul, çocukları, bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirip onları gelecekteki rollerine hazırlayabilen işlevsel okullardır (Balcı, 2011b:21).

Etkili okul ile ilgili onlarca değişik araştırmacının ortaya koyduğu birçok gösterge bulunmakla birlikte etkili okula dair belirlenen altı temel özellik şunlardır (Helvacı ve Aydoğan, 2011:45):

- Okul yöneticisinin liderlik özelliği ve iletişimi
- Güçlü okul kültürü
- Okul yönetiminin pozitif ilişkileri
- Nitelikli öğretmen,
- Öğretmenin katılımı ve memnuniyeti,
- Yüksek aile katılımı olarak belirlemiştir.

Etkili okul, gelişigüzel yapılan etkinliklerin değil bilinçli olarak yapılan planlı etkinliklerin bir sonucudur ve bu etkinliklerin baş mimarı da hiç kuşkusuz okul müdürüdür (Çelikten, 2001:8). Her okul müdürünün birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olandan daha fazlasını sağlamak olup, bunun için okuldaki mevcut insan ve madde kaynaklarından en iyi şekilde yararlanarak öğrenciler için en uygun eğitim ortamını sağlamalıdır (Taymaz, 2011:57).

Okul müdürü, başarının bir ekip işi oluşunu aklından çıkarmamalıdır. Branşların ve toplumsal ihtiyaçların sürekli çeşitlendiği çağımızda, insanlar bir alanın bile tam olarak uzmanı olamıyorken okul müdürünün yani bir kişinin her işte uzman olması düşünülemez. Bu durum, başarının zorunlu olarak takım çalışmana ve işbirliğine dayalı olduğunu, okul yöneticilerinin ‘ben’ kelimesini değil ‘biz’ kelimesini kullanması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Okul müdürleri öğretmenler başta olmak üzere astlarına güven duymalı, diyaloga ve hatta eleştiriye açık olmalıdır (Çelikkaya, 1999:119). Okul müdüründen astları ile ilgili beklenen davranışları; astları çalışmaya güdülemek, yönetime katmak; astların örgüte uyumunu sağlamak, iş doyumlarını yükseltmek, aralarında çıkan çatışmaları yönetmek, gelişme ve yetişmelerine imkân sağlamak ve astlarla grup çalışması yapmak şeklinde sıralanabilir (Başaran, 1992:113). Yeni anlayışa uygun okul yöneticileri, karşılaştığı problemlere yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretebilen, vizyoner bakış açısına sahip, risk ve kriz durumlarına etkili çözümler sunabilen, değişimi ve çatışmaları yönetebilen, ilke ve değer merkezli kişiler olmalıdır (Aytaç, 2002:63).

Yönetim bilimindeki değişen anlayış okul yöneticilerine de yeni roller yüklemiştir. Yönetim literatüründe okul yöneticisinin sahip olması gereken altı önemli rol; yöneticilik, öğretimsel liderlik, disiplin koyuculuk, insan ilişkilerini kolaylaştırıcılık, değerlendiricilik ve uzlaştırıcılık olarak sıralanmıştır (Töremen ve Kolay, 2003:1). Okul müdürleri bu rollere uygun davranırken dikkat etmesi gereken önemli bir nokta da etik değerlerdir. Etik, “insan

davranışlarını doğru veya yanlış, iyi veya kötü olarak belirleyen bir takım ilkeler veya standartlar bütünü” olarak tanımlanmıştır (Owens, 1982:46). Kamu yönetimi etiği ise, kamu görevlilerinin görev alanları ile ilgili her türlü eylemi, yasa ve bireysel ahlaki değerleri bir potada eriterek yapmasıdır (Özdemir, 2008:183). Kamu yönetiminde etik, kamu görevlilerinin karar alırken ve hizmetleri yürütürken uymaları gereken tarafsızlık, dürüstlük, liyakat, nesnellik, saydamlık, hesap verebilirlik, adalet, eşitlik, kamu yararını gözetme, profesyonellik, tutumluluk ve etkinlik, hediye ve rüşvet almama gibi ilke ve değerler bütünüdür (Eryılmaz, 2008:7). Etik bilincin, kamu yönetiminde en tepe yöneticilerden en alt kademelere kadar bütün kamu görevlilerinde var olması, sistemin iyi işleminin bir garantisi olup etik dışı davranışlar hukuk sistemine, devlete ve örgüte olan güveni sarsmaktadır (Yüksel, 2006:189). Bu anlamda etik, kamu gücünün kamu yararına aykırı kullanılmasına engel teşkil eden bir denge unsurudur.

Okul yöneticisinin eylemleri, demokratik toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir (Çetin ve Özkan, 2004:24). Etiksel özelliklerin ön plana çıktığı liderlik türü etik liderlik olarak tanımlanabilir. Okullarda okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik rolü ile öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, adanmışlık, bağlılık ve motivasyonu arasında pozitif yönde korelasyon bulunmaktadır. Davranışsal, karar alma, iletişim ve örgüt iklimi oluşturma boyutlarında yapılan etik liderlik araştırmaları, öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerini olumlu ve yeterli bulduğu sonucunu vermiştir (Erdem, 2015:4-6). Okul müdürlerinin etik anlamda yeterli bulunması, eğitim yönetiminin geleceği adına umut vericidir. Etik değerlere sahip yöneticilerin diğer mesleki yeterliklere de sahip olması durumunda kaliteli bir eğitimin sunulması olasılık değil kesinlik ifade etmektedir.

Okul yöneticileri, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yönetim süreçlerinde değişik ve birbirleri ile ilintili roller takınırlar. Bu roller Mintzberg’in yönetici rol parametrelerine göre Çizelge 3.3’te şöyle sınıflandırılmıştır (Gökçe, 2011:259-260):

Çizelge 3.3. Mintzberg'in yönetici rol parametreleri

ROL	ALT ROL	ÖRNEK GÖREVLER
KİŞİLER ARASI ROLLER	Biçimsel	Resmi yazışma yapmak, tören ve toplantılarda okulu temsil etmek...
	Liderlik	Öğretmenleri yönetmek, motive etmek, eğitmek, iletişim kurmak...
	İlişki/bağlantı	Okul içinde ve dışında bilgi bağlantısını değişik kanallardan sağlamak.
BİLGİLEN - DİRME ROLLERİ	Gözlemcilik	Bilgi aramak ve edinmek, kişisel temasları sürdürmek.
	Dağıtımcılık	Öğretmenlere okul ile ilgili haberlerin iletilmesi, not gönderimi.
	Sözcülük	Konuşmalar, resmi yazılar ve raporlarla üst örgütlere bilgi vermek.
KARAR ROLLERİ	Girişimcilik	Okulda projeler başlatmak, öğretmenleri gelişimden sorumlu yapma
	Kriz Önleyici	Beklenmedik problemler ve öğretmenler arası çatışmaları çözmek
	Kaynak sağlayıcılık	Bütçe, zaman, materyal gibi kaynakların kime dağıtılacağına karar vermek
	Görüşmecilik	Önemli müzakerelerde örgütü temsil etmek...

Kaynak: Gökçe, 2011:259-260

Türk Milli eğitiminin temel amaçlarını gerçekleştirmek, değişen dünyaya uyum sağlamak hatta değişimin öncüsü olmak, toplumun eğitimden beklentilerini karşılamak için okulları daha işlevsel kılmak okul yönetiminin temel sorumluluğudur. Yeni eğitim yönetimi anlayışının, okul yöneticilerine bu sorumluluğu yerine getirmeleri için sunduğu şifre okul geliştirmedir. Okul geliştirme, okulun sorunlarını bir bütün olarak ele alan ve çözmeyi amaçlayan bir süreç olup amaç, okulun daha nitelikli bir eğitim yapmasını sağlamak, öğrenci başarısını artırmak ve çevrenin okula katılımını gerçekleştirmektir (Dönmez, 2002:71). Yapılan okul geliştirme araştırmasına göre müdürler, okul geliştirmek için yapılması gerekenleri 'işbirliğinin ve iletişimin geliştirilmesi', 'Öğretmen geliştirme ve Personel gereksinimini karşılama' ve 'Fiziksel yapıyı iyileştirme, eğitim teknolojisi sağlama ve kullanımını artırma' olarak sıralamakla birlikte, okulu geliştirmek için yaptıkları çalışmalarda ilk sırada, sıralamada üçüncü gördükleri 'Fiziksel yapıyı iyileştirme, teknolojik donanımı ve teknolojinin kullanımını artırma' yer almaktadır. Aynı çalışmada müdürlerin okullarını geliştirmek için yapmak isteyip de yapamadıklarının başında "fiziksel koşulları iyileştirme"; yapmak istediklerini yapamama nedenlerinin başında ise "ödenek yokluğu" ve "maddi kaynak sıkıntısı" bulunmaktadır. Bu çalışma da göstermektedir ki okullardaki ödenek sıkıntısının giderilmesi okulların daha etkili olmasını sağlamada önemli bir yer tutmaktadır (Şahin, 2013:236).

Ülkemizdeki okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunların gelişmiş ülke okullarındaki müdürlere göre çok daha yoğun ve daha ağırdır (Özmen, 2002:139). Eğitim yönetimdeki yeni yaklaşımlar bağlamından Türk Eğitim Sistemine bakıldığında olumsuz bir tablo ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de eğitim ve okul yöneticiliği, bırakın bir meslek olarak görülmeyi, hala bir uzmanlık alanı olarak bile görülmemekte, öğretmenlere verilen ikincil görev olarak tanımlanmakta, sıradan her öğretmenin yapabileceği bir uğraş olarak düşünülmektedir. Çağdaş eğitim yönetimi anlayışının gerektirdiği eğitim ve okul yöneticiliği, eğitim yönetimi alanında uzmanlığı ve sürekli kendini geliştirmeyi öngörmektedir. Ülkemizde eğitim ve okul yöneticilerinin yönetim pozisyonları için eğitim yönetimi alanında yetiştirilmesi öteden beri ihmal edilmiş ve hatta gerekli görülmemiştir. Yapılması gereken eğitim sistemimizde eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme- hazırlama politikalarının alanın gereklerine göre değiştirilerek çağdaş hale getirilmesidir. Halihazırda olduğu gibi öğretmenlerin hiçbir yöneticilik eğitiminden geçirilmeden puanlama ya da kıdem vb kriterler ile yönetici olarak atanmalarının okulu her zaman başarıya götürmemesi eğitim yönetiminin ve özellikle de okul yönetiminin öneminin daha iyi anlaşılmasına neden olmaktadır (Ada ve Baysal, 2012:75). Bu doğrultuda eğitim ve okul yöneticiliği, öncelikle bir uzmanlık ve profesyonel bir meslek olarak görülmeli, yönetim pozisyonlarına gelmek isteyenlere hizmet öncesinde yönetim formasyonu verilmeli, halen görevde bulunan eğitim ve okul yöneticileri, değişen eğitim yönetimi anlayışına ve mesleğin gereklerine göre yönetim formasyonuna kavuşturulmalıdır (Balcı, 2011a:206).

Ülkemizde okul yöneticiliği atamaları ile ilgili birçok yönetmelik hazırlanmış ve bu yönetmeliklerde birçok değişiklik yapılmış olmakla birlikte okul yöneticiliği, bakanlık tarafından bir uzmanlık alanı olarak görülmemiş ve okul yöneticisi yetiştirme konusunda ciddi bir gayret olmamıştır. Daha önce üniversitelerde var olan bu alandaki lisans mezunlarına da bakanlıkça pek ilgi gösterilmemiştir. Eğitim yöneticisi olarak çalışan pek az yönetici bu alanda lisans üstü eğitim görmüş durumdadır (Şişman, 2012:21). Günümüzde de lisansüstü düzeyde yürütülen yönetim alanındaki lisansüstü eğitim programları mezunlarının yönetici olmak için kayda değer bir önceliği bulunmamaktadır (Akın, 2012:4). Şöyle ki son yönetmelikte yönetim alanında lisansüstü eğitim yapmış olmanın okul yöneticiliğine ilk defa atanacaklar için hiçbir etkisi bulunmamakta, puanlama yüzde 80 yazılı sınav ve yüzde 20 mülakat puanı şeklinde hesaplanmaktadır. İlk defa okul müdürlüğü ve müdür yardımcılığına görevlendirme bir önceki yönetmelikte mülakat ve içerisinde yönetim alanında lisansüstü eğitim yapmış olmanın bir puan artısının olduğu EK-1 formun aritmetik ortalaması ile

yapılırken son yönetmelik ile yönetim alanındaki lisansüstü eğitim yapmış olmanın görevlendirme puanına etkisi ortadan kaldırılmıştır (MEB, 2017). Sonuç olarak eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmış olmanın önemli bir liyakat kriteri olarak kabul edilmesi beklenirken durum daha vahim bir hale getirilmiştir. Yönetim alanında lisansüstü eğitim yapmış olmak yalnızca dört yıllık görevlendirme süresi dolan bir okul yöneticisinin yeniden dört yıl daha görevlendirilmesi için değerlendirme ölçütü kabul edilen EK-1 formunda bir puanlık bir artış sağlamaktadır (MEB, 2018: md. 27-28). Bu durumun nedeninin “Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE)” alanında verilen büyük bir kısmı tezsiz ve uzaktan eğitim şeklinde yapılan lisansüstü eğitimler olduğu dile getirilmektedir. Yakın zamanda başlayan furya ile birçok üniversite, öğretmenlere EYTPE alanında bir kısmı örgün bir kısmı ise uzaktan eğitim yoluyla tezsiz lisansüstü eğitim programı açmış ve birçok öğretmen ve yönetici kolay yoldan lisansüstü eğitim sahibi olmuştur. EYTPE tezsiz yüksek lisans programına katılan eğitimciler üzerinde yapılan araştırmalar katılımcıların bu programı mesleki kariyerleri için kolaylaştırıcı bir unsur olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar kendilerine sağladığı faydalar yönüyle, programın eğitim yöneticisi yetiştirme süreci için önemli bir adım olduğunu ve kendi gelişimlerini sağlayabilme ve öğrendiklerini uygulamaya geçirebilme imkânı verdiğini ifade etmektedirler (Bağlıbel ve Arslan, 2014:191). Eğitim yöneticiliğın önemi gereği verilen lisansüstü eğitimin de bir lisansüstü eğitimden beklenen katkıyı sunması ve verimli olması beklenmektedir. Bu diploma sahibi olan yöneticilerin mevcut yönetmelikte yeniden görevlendirme esnasında az da olsa ek puan alıyor oluşu ve fiili olarak derse giren öğretmenler için bir performans kriteri olarak kabul edilip ek ücret getirisi olması birçok eğitim yöneticisi ve öğretmenin kaliteli bir eğitim arayışını arka plana atmasına neden olduğu ifade edilmektedir.

Yönetici yetiştirme konusu bir bütün olarak düşünölmeli ve okul yöneticilerinin statüleri yeniden değerlendirilmelidir (Karip ve Köksal, 1999:207). Gerekli düzenlemeler ile okul yöneticiliğı cazip bir hale getirilmeli ve bu statüye eğitim camiası içerisindeki ‘en iyiler’ yöneltilmelidir. Çağı yakalamak iddiasında olan bir toplum okulların başarısını artırmalı, bunun için de okulları yönetecek profesyonellerin yetiştirilmesinde çağın gerisinde kalmamalıdır. Aradan geçen 20 yıla rağmen ölkemizde okul yöneticiliğı halen profesyonel bir meslek haline getirilememiştir. Hatta o dönemde yöneticilik sınavını kazanan adaylar, 120 saatlik bir yöneticilik eğitiminden geçirilip tekrar yapılan bir sınav ile içlerinden başarılı olan adaylar yönetici sertifikası alabiliyorken günümüzde bu eğitimden de vazgeçilmiş,

yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği sürekli değişmekle birlikte günümüzde, hiçbir eğitimden geçirilmeden yapılan yazılı sınav ve mülakatla okul yöneticisi olunabilmektedir. Mülakatların geçerliliği tartışılmakta, belli bir zümreye ayrıcalık tanındığı konusunda hayli eleştiriler dile getirilmektedir. Okul yöneticileri yılda düzenlenen birkaç hizmet içi eğitim faaliyeti dışında yönetim ile ilgili bir eğitimden geçirilmemektedir. Okul yöneticiliğinin ‘Kervan yolda düzülür’ mantığı ile yürütülmesi sakıncalıdır. Yöneticilik alanında akademik bir eğitimden geçmeyen yeni yöneticilerin deneme yanılma tecrübeleri ile sorunları çözmeye çalışmalarının berberinde çözümsüzlüğü ve çatışmayı getireceğini belirtmiştir (Ada ve Baysal, 2012:75). Günümüzde okul yöneticiliği ile ilgili bir başka uygulama da okul müdürleri ve müdür yardımcılarının dört yılda bir yeniden değerlemeye tabi tutulması ve bir okulda en fazla sekiz yıl çalışabilmesidir. Yani yönetici olarak kabul edilip göreve başlatılan bir okul yöneticisi, dört yıl sonra yeniden değerlenerek yeterliliği tekrar sorgulanmakta ve bazı yöneticiler yönetici vasıfları taşımadıkları gerekçesi ile öğretmenliğe geri döndürölmektedir. Yeniden değerlendirmenin mülakatla oluşu da aynı eleştirilerin tekrarlanmasına neden olmaktadır. Yıllarca okul yöneticiliği yapıp değerlendirmeden geçemediği için asli mesleği olan öğretmenliğe döndürölen öğretmenlerin, eğitim sistemine olan kırgınlıkları ile ne kadar verimli olacağı düşünölmelidir. Durumu kabullenemeyip emeklilik dilekçesi veren veya emekliliği gelmeyen yöneticilerin ilçe veya il değiştirdiği yüzlerce örnek bulunmaktadır. Yapılan yönetmelik değişikliği ile 2019 yılı itibari ile yeni bir uygulama hayata geçirilmiştir. Görev süresi dolan yöneticiler, yönetmelik ekinde yer alan değerlendirme formu üzerinden belirli kriterlere göre puanlandırılmakta ve puan üstünlüğüne göre tercihlerinden birine yerleşmektedir. Puan yetersizliği durumunda ise boşta kalan yöneticilerden ikincil görev durumundaki idarecilik görevi alınarak ilçe emrine öğretmen olarak verilmektedir.

Gelişmiş ölkelerin okul yöneticisi yetiştirme sistemleri, ölkeler arasında farklılıklar göstermekle birlikte ortak anlayış olarak klasik okul yöneticisi rollerini geliştirmek yerine, eğitim liderlerinin yetiştirilmesini ön planda tutmaktadır (Çelik, 2002:3). Okul yöneticilerinin okul denilen sosyal sistemin birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi, yöneticinin örgüt mühendisi olmasının yanında sosyal mühendis de olmasını gerektirmektedir (Ağdelen ve Ağdelen, 2007:28). Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisi olmalıdır. Okul yöneticisi mevzuata sıkı sıkıya bağlı bir uygulayıcı değil, mevzuat kılavuzluğunda esnek davranabilen ve okulu liderce yönetebilen kişidir. Okul müdürlerinin neden lider

olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yapılan bir araştırmada araştırmaya katılan 26 öğretmenden 10'u okul müdürünü lider olarak tanımlarken 16 öğretmen ise “Okul müdürüm lider değildir” düşüncesindedir (Okutan, 2012:12-14). ‘Okul müdürüm lider değildir, çünkü.....’ şeklindeki açık uçlu soruya verilen cevaplar değerlendirilmiş ve çıkan sonuçların bazıları şöyle sıralanmıştır (Okutan, 2012:14):

- Karar alırken ilgilileri karara katmaz.
- Okul-çevre ilişkilerinde başarılı değildir.
- Olumlu örgüt iklimi oluşturmada yetersizdir.
- İyi bir organizasyoncu değildir.
- Okulda takım ruhunu oluşturmada yeterli değildir.
- İletişim becerileri yeterince gelişmemiştir.
- Bizim okulumuz anlayışına sahip değildir.
- Öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik bir çabası yoktur.
- Görev dağılımında adalet duygusunu gözetmez.
- Okuldaki doğal örgüt ilişkilerini biçimsel örgütün rakibi olarak görmektedir.
- Mevzuata ve statükoya aşırı bağlıdır.
- Kişisel etki yerine yönetsel etkisini kullanır.

Yukarıda sıralanan sonuçlar okul yöneticinin nasıl davranmaması gerektiğini göstermek adına birçok yanlış davranışı kapsamaktadır. Bu eksiklikler okul yönetimin kaçınması gereken bir hastalıktır. Sonuçlar incelendiğinde çoğu maddenin ilacının okul yönetiminde katılımcı anlayış olduğu, yönetime katılımın faydaları incelendiğinde yukarıdaki sonuçların tersi olan olumlu durumların yer aldığı görülebilir. Bu da göstermektedir ki okul yönetiminde gerçek bir öğretmen katılımı sağlamak için yöneticinin liderlik vasıflarını taşıması gerekmektedir.

Günümüzde okul yöneticiliği sorumluluk-yetki-ücret dengesinin sağlanamaması nedeniyle giderek cazibesini yitirmektedir. Günümüz okul yöneticilerinin sorumluluklarının yetkilerinden fazla olduğunu, okullarda görülen bu yetki-sorumluluk dengesizliğinin okul yöneticileri açısından sıkıntılara yol açtığını belirtmiştir (Aydoğan, 2002:65). Bu nedenle okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluğu, yönetmeliklerle bazı yetkilerin okul müdürüne devri ile artırılmalıdır. 8 Haziran 2017 tarihinde yürürlüğe giren yeni “Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği” ile okulda düzenlenecek olan sosyal etkinlikler ve il sınırları içerisinde

düzenlenecek sınıf gezileri izinleri konusundaki yetkinin okul müdürüne devredilmesi okul yönetimlerini çok rahatlatmış, sosyal etkinlik süreçlerini çok daha kolay hale getirmiştir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin en önemli öznesi konumundaki öğretmenlerin motivasyonu ve performanslarının artırılması konusunda mevzuat çerçevesindeki yetkileri yetersiz olup, öğretmenleri resmi olarak ödüllendirememektedir. Başarı belgesi ile ödüllendirebilme, mevzuata göre ilçe kaymakamlarının yetkisinde olup ödül durumu kaymakamın tutumuna göre şekillenmekte ve okul müdürleri bu sebeple öğretmenler üzerindeki ödüllendirme yetkisini çok sınırlı kullanabilmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin disiplin amiri konumundaki okul müdürleri, verilebilecek cezalarla ilgili mahkeme kararları, bakanlık görüşleri ve sendikal eylemler konusunda üst yönetim organlarının tutumları, örgütsel iklimin zarar göreceği endişesi gibi nedenlerle disiplin cezası verme yetkisini kullanırken endişe ve tereddütler yaşamaktadır. Örneğin sendikal karar gereği okulda nöbet görevini yerine getirmeyen veya kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı davranan öğretmenlerle alakalı işlem yapılamamaktadır.

Devletin okullara ayırdığı ödeneklerle okulların kaliteli bir eğitim hizmeti sunması için gereken ihtiyaçları karşılaması mümkün olmayıp gereksinim duyulan harcamalar için gönüllülük esasına dayalı maddi destek ve dayanışmaya ihtiyaç duyulması kaçınılmazdır (Beydoğan, 2006:79). Okuldaki tüm sorumluluğu üstlenen idarecileri, yardımcı personel, fiziki donanım, araç-gereç ve materyal eksikliği gibi nedenlerle zamanının büyük bir bölümünü bu eksiklikleri tamamlamaya yönelik çalışmalara ayırmakta, asli görevi olan eğitim liderliğine yeterli zaman ve enerji bulamamaktadır. Okul idarecilerinin kaynak bulma konusundaki becerilerine göre okulların fiziki yapıları, materyal donanımı ve yardımcı hizmetli çalıştırabilme kapasiteleri farklılıklar göstermektedir.

Okul yöneticilerinin üst organlar, okul çevresi ve veliler tarafından değerlendirilmesinde, eğitim liderliğinden çok okulun fiziki yapısı ve materyal donanımının yeterliliğine yönelik yaptığı çalışmalar dikkate alınmakta, bu durum okul idarecilerinin zaman ve enerjilerini bu yönde çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir. Bu bakımdan okul yöneticileri kendilerini eğitim-öğretim lideri değil, apartman veya bina yöneticisi konumunda görmektedirler. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul (imam-hatip ortaokulu ve düz ortaokul) ve lise (Anadolu, fen, mesleki ve teknik lise) olarak farklı okul kademelerindeki ödenek kullanımı da birbirlerinden farklılıklar göstermektedir. Liseler ve imam-hatip

ortaokullara okul bazında ödenek ayrılırken temel eğitim okullarında ödenekler ilçe milli eğitim müdürlükleri kanalıyla kullanılmakta olup temel eğitim okullarına gönderilen ödenekler çok yetersiz kalmakta ve yerel düzeyde ödeneklerin okullar arasındaki dağıtımında adaletsizlikler görülebilmektedir. Adaletsizliğe neden olan bu uygulamaların ortadan kaldırılması için tüm okullarda okul bazlı bütçeleme sistemine geçilmesi ve bu sistemde öğrenci sayısı ve fiziki yapı gibi kriterler çerçevesinde ödenek miktarlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Üst yöneticiler, okul çevresi ve veliler tarafından uygulamada okul yöneticisi için performans kriteri olarak kabul gören bir diğer alan da okulun temizlik ve hijyenidir. Özellikle velilerin, okul yönetiminden en fazla talepte bulunduğu konuların başında, okulun temizliği ve hijyeni gelmekte olup okul temizliğinden sorumlu yardımcı personel çalıştırma konusunda okul yönetimleri ciddi sıkıntı yaşamaktadır. Dışarıdan çalıştırılan bir personelin yıllık maliyetinin 25-30 bin lira arası olması, ödenek sıkıntısı olan okullarda temizlik konusunda eksiklikler yaşanmasına neden olmaktadır. Okul öncesi kurumları aidat toplayarak, kendine ait ödeneği olan okullar hizmet alımı ödeneğini kullanarak yardımcı personel çalıştırmakta iken temel eğitim okullarında hizmetli personel eksikliği görülmektedir. Öğrenci ve fiziki yapı dikkate alınarak çalıştırılması gereken yardımcı personel sayısı norm kadroda belirtilmeli ve bu personeller okul yönetiminin oluşturacağı bir komisyon tarafından hizmet alım ödeneği çerçevesinde çözümlenmelidir. Birçok okul yöneticisi, hizmet alımı yoluyla kendi çalıştırdığı personelden daha iyi verim aldığını dile getirmektedir.

Okul yöneticiliğinin elde edilen gelir anlamında, ikincil görev sayılması nedeniyle makam tazminatı olmadığı için normal görevini yapan bir öğretmenden maaş anlamında bir farkı bulunmamaktadır. Okul yöneticileri, ek ders ödemeleri anlamında cüzi miktarda fazla bir gelir elde etmekle birlikte, öğretmenler haftanın birkaç günü yaptıkları kurs veya egzersiz faaliyetleri veya hafta sonu açtıkları destekleme ve yetiştirme kursları gibi ek gelir getirici faaliyetlerle okul yöneticilerinden fazla gelir etmektedir. Öğretmenler ve müdür yardımcılarını haftalık nöbet ücreti alırken okul müdürlerine nöbet ücreti dahi ödenmemektedir. Bir başka gelir farkı da lisansüstü eğitim konusunda oluşmaktadır. Öğretmenler herhangi bir alanda yaptıkları lisansüstü eğitim için ek ders ücretlerinin yüzde 5-15 artırımlı alırken, okul yöneticileri yönetim alanında dahi olsa yaptıkları lisansüstü eğitim için fiili derse girmedikleri gerekçesi ile artırımlı ek ücret alamamaktadır. Bu ve

benzeri mali eşitsizlikler gece-gündüz, hafta içi-hafta sonu ayrımı olmaksızın okulun her türlü sorumluluğunu üzerinde taşıyan okul yöneticilerini ücret-sorumluluk dengesini sorgulamasına neden olmaktadır. Ayrıca okullar arasında da bir kıyaslama bulunmamaktadır. 80-100 öğrencili küçük bir okulun müdürü ile 1000 hatta daha fazla öğrencili büyük bir okulun müdürü her bakımdan birlikte değerlendirilmektedir. Bu durum büyük okul yöneticilerinde daha sakin bir okulda idarecilik yapma yönünde bir düşünce oluşturmaktadır. Buna benzer çoğaltılacak birçok örnek, okul yöneticiliğinin gerekli değeri görmediğinin kanıtlarıdır.

3.2.3. Okul Yönetiminde Katılımcılık

Eğitim ve okul yönetimiyle ilgili çağdaş yönetim yaklaşımlarında, okul yönetim süreçleri başta olmak üzere, okullarda uygulanacak müfredatın oluşturulmasından okulun geliştirilmesine kadar birçok konuda öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin, toplum üyelerinin kısaca okulla ilgili bütün paydaşların yönetime katılımını öngören bir anlayış öne çıkmaktadır (Şişman, 2006:299). Okulun yöneticilik üzerine eğitimi almış kişiler tarafından yönetilmesi ve öğretmen, öğrenci ve velilerin yönetimdeki kararlara katılımlarının temele alınması okulun kendini yönetmesini ifade eder. Yönetimde katılımcılık, demokratikleşme çabalarındaki olmazsa olmazların başında gelmektedir (Zencirci, 2010:88). Demokrasi bir yönetim şekli olmanın ötesinde ortak bir yaşama biçimi olarak nitelendirilmekte, okulların da bu doğrultuda paydaşları ile birlikte demokratik bir örgüt niteliği göstermesi büyük önem arz etmektedir.

Bir toplumda demokrasinin iyi işleminde üç önemli kurum belirleyici rol oynamaktadır. Bunlar; çalışılan iş yeri olarak devlet, okul ve ailedir. Demokratik değerlerin yaşam biçimine dönüşebilmesi için bu üç kurumda egemen olan değerlerin birbirini desteklememesi gerekir. İşte bu yüzden okul yönetimleri demokratik değerlere uygun olarak okulları yönetmeli ve okulda demokratik bir eğitim sunulmalıdır. Aile kurumu için de yine okulların yapabileceği çok şey vardır. İmkânlar doğrultusunda veli bilinçlendirme etkinlikleri ile çocuğun okulda yaşadığı demokratik değerlerin evde devam ettirilmesi yönünde veliler bilinçlendirilebilir (Karakütük, 2001:146).

Okullar, ortak amaçlar doğrultusunda bireylerin işbirliği içerisinde çalıştıkları ortamlar olmalıdır. Demokratik bilince sahip insanlar yetiştirebilmek için demokratik bir

okul kültürünün okullarda egemen olması gerekir. Demokratik okul kültürünü oluşturmada etkili olan bileşenler; okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve öğretim etkinlikleri olarak sayılabilir. En önemli etkiye sahip olan yönetici ve öğretmenler, demokratik değerleri kendileri için yaşam biçimine dönüştürmeli, yöneticiler aynı zamanda birer eğitim lideri olmalıdır. Demokratik değerler, öğretmenler tarafından öğretim sürecinde yaşantılar yoluyla öğrencilere aktarılır. Veliler, okulla yeterince ilgili olup alınan kararları etkilemenin yanında öğrencilerle birlikte belirli konularda söz hakkına sahiptir. Okul yönetimleri, katılımcı yönetim anlayışı ile çoğulculuğu desteklemeli, azınlıkta kalanların haklarını da gözetici olmalıdır. Bu şekilde demokratik bir okul kültürü içinde eğitim gören öğrenciler, sorunlara karşı duyarlı, üretken ve sorumlu birer vatandaş olarak yetişebilir ve okullar misyonunu yerine getirmiş olur. AB uyum sürecinde demokratikleşmeyi her alanda merkeze almış olan ülkemizde eğitim ve okul yönetiminde de demokratikleşme çabaları ağırlık kazanmalıdır (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010:171-173).

“Okullar gibi, geleceğin insanını yetiştirme misyonunu üstlenmiş örgütlerde sonuçtan etkilenen tüm kesimlerin fikirlerinin alınması ve uygulamaya geçilmesi geleceğimizi şekillendirmede bizlere bir vizyon sağlayacaktır” (Uygun, 2004:17). Etkili kararlar alabilmek eldeki tüm potansiyelin tam kapasite kullanımı ile mümkün olur. Okul yöneticileri öğretmenler başta olmak üzere tüm iç paydaşların potansiyelini kullanmayı katılımcı bir yönetim anlayışı ile sağlayabilir. Böylece öğretmenlerin ve velilerin bilgi ve tecrübelerinden yararlanılmış olur. İyi bir yöneticinin personelini iyi tanınması, hangi alanlarda potansiyeli olduğunu belirlemesi gerekir. Bu katılımcı anlayış örgütsel iklimde etkili iletişimi ve tarafların işlerine motivasyonunu da artırır.

“Bir kurum kültürünün değiştirilmesinde veya geliştirilmesinde kullanılan en önemli yöntemlerden biri, katılımı sağlayan sistemlerdir. Bu sistemler, her bireyi hem katılıma teşvik etmekte hem de örgüt açısından önemli biri olarak görüldüğü mesajını göndermektedir (Akıncı, 1998:106). Okul idaresinin kararları oylamaya sunması ve öğretmenlerin bu oylamaya katılması katılımcılık açısından yeterli değildir. Sorun tanımlandıktan ve alternatif çözüm yolları belirlendikten sonra sürecin son basamaklarına öğretmenlerin dahil edilmesi sınırlı bir katılımı ifade eder. “Okuldaki üst ve astların sorunu beraber tanımladıkları, analiz ettikleri, çözümler ürettikleri, alternatifleri seçtikleri ve oybirliği ile karar verdikleri durumda gerçek katılımlı yönetim uygulanabilmektedir (Özden, 1996:429).

“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” (Uygun, 2004:17). Modern örgütlerdeki güçlü liderler, yönetime ve karar sürecine katılımın ve takım çalışmasının istisnai bir durum değil, bir gelenek olması gerektiğini kabul ederler (Schlecchty, 2005:24). Ülkenin geleceğini şekillendirmesi boyutunda bürokratların ve siyasilerin yanı sıra ilgili sivil toplum örgütlerinin ve sendikalar gibi baskı gruplarının ve hatta gerekiyorsa iş dünyasının da eğitim politikalarının belirlenme sürecine dahil edilmesi düşünülebilir. Okul örgütü bağlamında da yalnızca öğretmenlerin değil, etkilenen diğer iç paydaşlar olarak kabul edeceğimiz öğrencilerin, destek personellerinin ve hatta velilerin de mümkün mertebe katılımının sağlanması eğitimdeki kaliteyi yükseltecektir. Geleneksel yönetim anlayışları açısından baktığımızda, bir yöneticinin varlığı yadsınmayacak derecede öne çıkarılmaktadır; ancak, okulun örgütsel yapısını etkileyebilecek türdeki stratejik kararların alınmasında okul örgütüyle ilgili tüm bireylerin karara katılması doğru olacaktır. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler, yöneticiyle birlikte bir ortak karar verme sürecinde bulunmalıdırlar (Akdağ, 2002:21-25).

Tüm örgütlerde olduğu gibi okul örgütünün sahip olduğu kaynakları, insan kaynakları ve para, araç-gereç, malzeme, zaman gibi kaynaklar oluşturur. İyi bir okul yönetimi bu örgütsel kaynakları minimum düzeyde kullanıp maksimum fayda elde etmeyi amaçlar. Eğitim kurumlarında her şey insan ögesi üzerine kuruludur. Eğitim, girdisi de çıktısı da insan olan bir açık sistemdir. Temel amaç iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmek olup okuldaki yöneticiden öğretmene veliden STK'lara kadar herkes bu ortak amaç için elini taşın altına koyduğu zaman süreç daha verimli işler. Bu açıdan eğitim etkinliklerinde değişik kademelerdeki tüm çalışanlara istek ve yetenekleri ölçüsünde yönetime katılma fırsatının sağlanması gerekir (Sarıtaş, 1998:158).

Okullarda etkili bir yönetime katılmanın sağlanmasında okulların merkezilik derecesi büyük önem taşır. Türk yönetim biçiminin tarihsel akışı merkezileşme eğilimi üzerine kurulu olduğundan okullarımızda büyük oranda merkezileşme görülmektedir. “Eğitim örgütlenmemizdeki bu merkezi yapı, katı bürokrasiye yol açmakta; yeniliğe ve yaratıcılığa kapalı, statükocu bir yapıyı ortaya çıkarmaktadır” (Sarpkaya, 1997:242). Bu katı bürokrasi ile zaman ve enerji de boşa harcanmaktadır. Eğitimdeki tüm sorunların bakanlık

tarafından çözümlenmesi bakanlık teşkilatının büyüyerek hantallaşmasına neden olduğu gibi büyük zaman kaybına da neden olur.

Eğitim örgütlerinde meydana gelen iç ve dış değişiklikler örgütü yeni kararlar almaya zorlar. Günümüzün hızla değişen koşulları düşünüldüğünde okul iklimindeki öğretmen, öğrenci ve veli sürekli yeni sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. İşte bu sorunların katılımcı çözümü, tarafların sorunu ortaya çıkaran etmenleri daha iyi görmesini ve bu sayede daha önce alınan ve artık geçersiz kalan kararların okul yönetiminin bir beceriksizliği değil değişen koşulların doğal bir sonucu olduğunu anlaması sağlanır.

Örgütlerde amaç etkili ve verimli olabilmektir. Etkililik, örgütün belirlediği amaçlara ulaşma düzeyini gösteren bir performans göstergesi, verimlilik ise mevcut kaynaklar ile azami çıktının elde edilmesidir (Yükçü ve Atağan, 2009:2). Örgütler, etkililik için yeterli koşullara sahip olsa da örgütün en önemli ögesi olan insana değer verilmez, düşünceleri önemsenmez ve gereksinimleri karşılanmaz ise o örgütün verimli çalışması imkânsızdır. İnsan girdisi, diğer örgütlere nazaran eğitim örgütlerinde çok daha fazla önem kazanmaktadır. Girdisi- işleme ve çıktısı insan olan bir açık sistem olarak tanımlanabilecek eğitim örgütlerinde öğrencilerde istenilen davranış değişiklikleri gerçekleştirmek veya yeni davranışlar kazandırmak için öğretici görevindeki öğretmenin örgütsel adanmışlığa sahip olması gerekmektedir. Örgütsel adanmışlık, iş görenin çalıştığı örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, gerçekleştirilmesi için beklenenin ötesinde çaba göstermesi ve örgütte kalmayı sürdürme eğilimidir (Celep, 1998:56). Örgütsel adanmışlığı sağlamanın yollarından en önemlisi de öğretmenlerin karar alma başta olmak üzere yönetim süreçlerine dahil edilmesi, görüşlerine önem verilmesi ve makul taleplerinin yerine getirilmesidir. Örgütün etkililiği ile yöneticilerin karar alma yöntemleri arasındaki korelasyon bir çok bilim adamı tarafından araştırılmıştır. Okul müdürlerinin verdiği kararlarda astlarının desteğini alması ve onları sürece dahil etmesi, alınan kararların başarıya ulaşma derecesi artıracaktır (Çelikten, 2001:3).

Türk eğitim sisteminin kendini yenileyememesinin nedenleri aşırı merkeziyetçilik ve katılım yetersizliği olup sorunların artarak kronikleşmekte ve bir kısır döngüye dönüşmektedir. Bu kısır döngüden kurtulmanın reçetesi, katılım ve özerkliğe dayalı yeni bir okul yönetim paradigmasının geliştirilmesi ve okulların yeniden yapılandırılmasıdır (Aytaç, 2013:14). Okul yönetiminde merkezi yapının esnetilmesi ve okul yönetimlerine yetki

aktarımının yapılması, günümüz okul yöneticilerinin yaşadığı birçok sorunu ortadan kaldıracak ve okullar daha işlevsel kurumlar haline gelecektir. Bakanlık merkez örgütünün okul yönetimini zorlaştıran tutumlarından birisi de yetki aktarılmamasıdır (Bursalıoğlu, 1994:73).

Okul ile ilgili eğitsel ve yönetsel kararların daha yerinden alınmasına yönelik paradigmlar son dönemde sıkça dillendirilmektedir. Daha etkili ve verimli okulların müfredat, öğretmen eğitimi, öğretim yöntem ve tekniklerindeki iyileştirmelerin ötesinde daha iyi bir yönetimle mümkün olabileceği fikri bu yeni paradigmanın önemli bir çıkış noktasıdır (Summak ve Roşan, 2006:318). Alan yazında ‘okul merkezli yönetim’, ‘okula dayalı yönetim’, ‘kendi kendisini yöneten okul’, ‘okulların yerinden yönetimi’ gibi değişik adlandırmalar ile karşımıza çıkan anlayışın temel savı eğitim ile ilgili karar ve sorumluluğun okullara aktarılması ve okulların özerk bir yapı ile yönetilmesidir. Bu yeni paradigmlar ile ilgili yapılan birçok tanımlama mevcut olmakla birlikte tüm tanımlamalarda ortak vurgu yapılan noktalar yönetsel güç ve yetkinin daha yerelde kullanımı, yönetimde katılımcılık, öğretmen okuldaki etkin rolü ve bürokrasinin azaltılması ile daha hızlı ve etkin karar süreçleridir. Okul merkezli yönetim, günümüzün geçerli eğitim reformlarının merkezi olmaya başlamış ve etkili okul hareketinin geldiği son nokta olmuştur (Aytaç, 2013:14). Eğitim sistemimizde yeniden yapılandırmaya yönelik bir değişimi öngören okula dayalı yönetimin en büyük yararı, öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun bir okul örgütlenmesine ortam sağlanmasıdır (Güçlü, 2000:32). Okul temelli yönetim sistemi, merkezi otorite tarafından belirlenen amaçlar, politikalar, programlar, standartlar ve sorumluluklar çerçevesinde okul işletimi ile ilgili önemli konular üzerinde karar alma yetki ve sorumluluğunun okul düzeyine doğru yerleşmesini içeren bir eğitim sistemidir (Ekşi ve Kaya, 2011:47). Benzer şekilde okulda yerinden yönetim, okulun tüm üyelerinin katılımıyla okulun gelişimi, sorunlarının çözümü ve eğitim etkinliklerine ilişkin kararları alan, merkezi yönetimden görece bağımsız ve sorumluluğa sahip yönetim anlayışıdır (Yavuz, 2004:47). Tüm bu belirtilen özellikler çerçevesinde bu anlayışın yeterlik sahibi okul müdürünün liderliğinde kurulan okul yönetim takımının okulu daha etkin yöneteceği temeli ve özerklik ile katılım ilkeleri üzerine inşa edildiği söylenebilir.

Katılımcı yönetim anlayışı, okul yönetiminde çok istenir bir yaklaşım olmakla birlikte bazı ilkelere dikkat edilmemesi durumunda beklenen fayda elde edilemeyebilir. İşte

bu nedenle katılımcı okul uygulamaları için şu ilkelerden taviz verilmeden hareket edilmesi gerekmektedir. Katılımcı okul uygulamaları (Kılıç, 2015:39):

- Okuldaki tüm paydaşlarla birlikte geliştirilmeli ve uygulanmalı,
- Eğitim süreçlerine ve karar mekanizmalarına etkin katılıma dönük olmalı,
- Okulun gereksinimlerini dikkate alınmalı,
- Mevcut katılım mekanizmalarını güçlendirilmeli veya alternatifler yaratılmalı,
- Gönüllülük esasına dayanılmalıdır.

3.2.3.1.Okul yönetiminde katılımcılığı sağlamada okul yöneticisinin rolü

Geleceğin insanını yetiştirme görevi olan okulların, sonuçtan etkilenen kesimleri yönetime katması diğer kamusal örgütlerden çok çok daha önemlidir. “Katılımlı Yönetimin başarısı büyük oranda okul yöneticisinin yönetim şekline ve tavırlarına bağlıdır” (Özden, 1996:429). Kimi okul yöneticileri tüm kararları verme yetkisini kendinde toplayıp otokratik yönetim tarzı benimserken, kimi yöneticiler de astı konumundaki öğretmenleri de karar sürecine dahil ederek demokratik yönetim tarzını benimser. Bu tarzın benimsenmesi “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 taşın altına elini koymasına istekli hale getirecektir” (Uygun, 2004:18). Farklı eğilim ve beklentilere sahip toplumsal güçlerin tam ortasında bulunan okul yöneticisi, bu toplumsal güçlerin hepsi ile diyalog kurmalı, okulun toplum tarafından belirlenmiş veya onaylanmış amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır (Aydın, 2000:170).

Okul müdürleri tayin olarak göreve başladığında statüsü gereği formal yetkileri olan bir statü lideri yani amirdir. Okul müdürü bu formal yetkisini sosyal ve teknik yetkilerle desteklediği zaman okul örgütünün lideri konumuna yükselir. Sosyal yetki okulun iç ve dış paydaşları ile kurulan sağlıklı iletişim ile teknik yetki ise okul müdürünün yönetim bilgisi ve kabiliyetleri ile kazanılır. Bu yetkiler ile okul müdürü örgütsel kaynakları, okulun amaç ve hedeflerine kanalize edebilir ve okulu başarılı kılar. Her okul müdürünün lider konumunda olması istenir. Bunun içinde okuldaki eğitim uygulamalarında personelin katılımı sağlanmalı, iç paydaşların bütünleşmesi ile okul müdürleri lider konumuna yükselmelidir. Lider olamayan okul yöneticileri, okulu etkileyen iç ve dış unsurlar üzerinde etki oluşturamaz ve örgütsel başarıyı sağlayamaz (Bursalıoğlu, 1972:32).

Okul müdürünün karar sürecinde ilk uyması gereken kural, okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini karara katılması gereken bir paydaş olarak kabul etmesi ve karar sürecine dahil etmesidir. Alınan kararların uygulamada başarıya ulaşmasının altın kuralı katılımcılıktır (Taymaz, 2011:32). Okul yöneticileri, okul toplumunu oluşturan öğretmenler, öğrenciler, yardımcı personel ve velileri de okulun yönetim süreçlerine katarak okulu yönetme sorumluluğunu taşır (Karataş, 2013:18). Okul yöneticilerinin eğitimdeki kalitenin katılımcılık ile artacağını, kaliteli eğitimin yalnızca yönetimce değil, tüm paydaşların katılımı ile sağlanabileceğini kabul etmeleri günümüzde bir zorunluluk arz etmektedir. ‘Birlikten kuvvet doğar’ atasözünde olduğu gibi kararların katılım sağlanarak alınması daha sağlam ve yerinde kararların alınmasını sağlar. “Bunu sağlamak ve başarmak tamamıyla okul müdürünün katılımcı yönetim anlayışını benimsemesinin yanında uygulama yeterliliği ile mümkün olacaktır” (Uygun, 2004:1). Bu yeterliliğin okul idarecilerine kazandırılması adına hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, iyi uygulama örnekleri ödüllendirilmeli ve yaygınlığını sağlamak adına paylaşılmalıdır.

Okullarda uygulanan yönetim biçimleri Şekil 3.2’ gösterildiği üzere otokratiklikten demokratikliğe doğru yetkeci, koruyucu, destekçi birlikçi yönetim olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır (Başaran, 2008:273). Okul müdürleri tarafından benimsenen yönetim biçimi tümüyle yetkeci, koruyucu, destekçi, birlikçi olmayıp bunlardan herhangi bir çoğunlukla uygulanmakta diğerleri de zaman zaman ve duruma göre görülmektedir. Yetkeci yönetim, okul müdürünün ‘her şeyin en iyisini ben bilirim’ anlayışı ile tek adam yönetimi kurması ve yönetsel erkini yasal mevzuatlara dayandırması şeklinde görülür. Koruyucu yönetim, yönetimde ‘İnsan İlişkileri Kuramı’nın bir ürünü olup işgörenlerin örgütçe sağlanabilecek gereksinmelerini karşılamayı ön planda tutan, stressiz ve güven ortamında çalışan işgörenlerin parasal ödüllerle özendirilerek verimliliklerinin artırılabilmesi ve iş doyumlarının sağlanabileceğini öngören yönetim biçimidir. Destekçi yönetim ise davranışsal Yönetim Kuramlarının bir ürünü olup örgütsel amaçlara ulaşılabilmesi için önder olarak yöneticinin çalışanları desteklenmesi gerektiğini savunur. Önder konumundaki yönetici, çalışanın kendine güven duymasına destek olmaktadır. Bu yönetim biçimine göre öğretmen, etkin, örgütsel amaçlara ulaşmak için çaba göstermeye, sorumluluk almaya ve yönetime katılmaya isteklidir. Birlikçi yönetim ise takım çalışmasına dayanan bir yönetim biçimidir. Yönetici takımın üyesi ve lideri konumunda olup, işgörelere elverişli bir çalışma ortamı sağlamaktadır. Bu yönetim biçiminde başarı, işinde uzmanlaşmış, özdenetim ve özyönetim olgunluğuna ulaşmış, sorumluluklarının bilincinde olan işgörenlerin çalıştıkları

iş için birbirlerine yaptıkları katkıdan ileri gelir. Okul düzeyinde bakıldığında işinde profesyonel olan öğretmenlerin üst düzey gereksinmelerinin karşılanmasıyla kendini gerçekleştirmeleri ve mesleki olarak coşmaları sağlanır. Mesleki coşmaya ulaşan öğretmen, işindeki yaratıcılığı ve örgüte sağladığı katkı üst düzeye yükselir. Öğretmen yeterliklerinin yüksek olduğu okullarda oldukça işe yarayacak bir yönetim biçimidir



Şekil 3.2. Okul Yönetim Biçimleri

Kaynak: Başaran, 2008: 273.

Okullarda karar alma süreçlerine ilişkin okul müdürlerinin takınabileceği 5 yönetsel rol belirlenmiştir (Çizelge 3.4). Okul müdürleri bu rolleri uygun durumlarda kullanabilmelidir (Celep, 1996:54).

Çizelge 3.4. Karar alma süreçlerine ilişkin okul müdürlerinin yönetsel rolleri

	ROL	İŞLEV	AMAÇ
	Bütünleştirici	Çeşitli durumları bir araya getirme	Oydaşmayı sağlamak
	Temsilci	Açık tartışmayı sağlama	Etkili fikirleri desteklemek
	Eğitici	Konuyu açıklama ve tartışma	Karara direnci azaltmak
	Danışman	Öğretmen önerilerini çözümlenme	Kararın niteliğini artırmak
	Yöneticilik	Tek başına karar alma	Yeterliğe ulaşmak

Kaynak: Celep, 1996:54

1. *Bütünleştiricilik rolü:* Okul müdürü oydaşmaya dayalı kararlar alabilmeleri için öğretmenleri bir araya getiren, farklı fikirleri uzlaştıran bütünleştirici bir rol oynar.

2. *Temsilcilik Rolü:* Grubun bir üyesi olarak müdür çoğunluğun fikirlerini koruyarak, sağlıklı bir iletişim ortamı içerisinde grup kararı oluşması için açık tartışma oluşturarak öğretmenleri demokratik süreçlere yönlendirici rol oynar.

3. *Eğitimcilik rolü*: Müdür, karar konusu ile ilgili bilgi vererek, durumu ilişkin fırsatları ve alternatifleri açıklayarak, öğretmenler ile konuyu tartışarak karara karşı direnci azaltıcı ve bir karara varılmasını sağlayıcı rol oynar. Bu rol, astların kişisel olarak karardan etkilenip karar konusunda bilgi ve beceriye sahip olmadığı durumlarda geçerlidir.

4. *Danışmanlık Rolü*: Müdür, konu ile ilgili bilgilerin derlenmesine kılavuzluk eder, öğretmen-uzmanlardan elde ettiği bilgiler ile gruba önerilerde bulunarak danışman rolü oynar. Müdürün gruba katılmasının amacı, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinden yararlanarak kararın niteliğini artırmaktır.

5. *Yöneticilik Rolü*: Müdür, öğretmenlerin karara ilişkin bilgi ve beceriye sahip olmadığı ve karardan etkilenmediklerinde tek taraflı olarak karar alır ve uygular. Katılımın gerekli olmadığı, kabul alanı içerisinde kalan kararlar için bu role girilir (Celep, 1996:54).

3.2.3.2. Okul yönetiminde katılıma yönelik yasal mevzuat

Okullarda katılımcı yönetim uygulamaları, yöneticilerin tutumuna bırakılmamış, eğitim mevzuatında farklı görevleri olan birçok kurul, komisyon, ekip, birlik ve meclis kurularak katılımcı yönetime geçiş zorunlu tutulmuştur. Tabii ki eğitim mevzuatımız her ne kadar katılımcı oluşumlar öngörse de bu oluşumlara işlerlik kazandırmak okul müdürü başta olmak üzere okul yöneticilerine bağlıdır. Katılımcılığı düstur haline getiren, takım ruhu oluşturarak gönüllü katılımı sağlayabilen lider konumundaki yöneticiler, mevzuatın öngördüğü oluşumlar ile okullarındaki eğitimin niteliğini artırabilir. Konunun önemi düşünüldüğünde birçok okul için formaliteden öteye gitmeyen bu oluşumların daha işlevsel hale getirilmesi sağlanmalıdır.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği okulların katılımlı yönetimini sağlamak adına kurul, komisyon ve ekiplerin kurulmasını öngörmüştür. Bu durum yönetmeliğin⁵ 107'nci maddesinde “Okullarda, eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin verimliliğinin sağlanması, okul ve çevre işbirliğinin gerçekleştirilmesi, yerel yönetimlerin ve sivil toplum örgütlerinin desteğinin alınması, her tür ve seviyedeki eğitim kurumlarıyla işbirliğinin geliştirilmesi, çocuk haklarının korunması ve hayata geçirilmesi amacıyla kurul, komisyon ve ekipler oluşturulur.” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2013). Yine aynı yönetmeliğin 78'inci maddesi “Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir.”

⁵ 07.09.2013 tarih ve 28758 sayılı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.

şeklinde düzenlenmiştir (MEB, 2013). Aynı durum ufak tefek farklılıklar göstermekle birlikte okul öncesi ve ilköğretim kurumları için de geçerlidir. Mülga edilen İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003), okul-çevre ilişkileri başlığında (142. madde) okul-aile birliği ve okul gelişim yönetim ekibi gibi katılımcı oluşumlara ve ekip kurul ve komisyonlarla ilgili “İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön planda tutulur. Eğitim- öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.” ifadesine yer vermiştir. 2014 yılında getirilen yeni Okul öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde benzer bir ifadeye ve okul gelişim yönetim ekibine yer verilmemekle birlikte okul-aile birliği ve kurulabilecek bazı kurul ve komisyonlar öngörülmektedir.

Mevzuatta yer verilen katılımcı oluşumlara Çizelge 3.5’te ana başlıklar halinde yer verilerek konunun genel çerçevesi çizilmiştir.⁶

⁶Eğitim mevzuatındaki katılımcı oluşumlara çalışmanın ilerleyen kısımlarında yer verildiği için mevzuatta yer verilen önemli bilgiler kendi başlıkları altında sunulmuştur.

Çizelge 3.5. Mevzuat gereği kurulan ekip, kurul, komisyon ve diğer katılımcı oluşumlar⁷

MEVZUAT GEREĞİ KURULAN EKİP, KURUL, KOMİSYON VE DİĞER KATILIMCI OLUŞUMLAR									
OLUŞUM ADI	OKUL DÜZEYİ			YER VERİLEN MEVZUAT	KATILIMCILAR				
	İLKOKUL	ORTAOKUL	LİSE		YÖNETİCİ	ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ	VELİ	DİĞER
Öğretmenler Kurulu	X	X	X	Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği	X	X			
Zümre Öğretmenler Kurulu	X	X	X	Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği	X	X			
Şube Öğretmenler Kurulu		X	X	Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği	X	X			
Okul-Aile Birliği	X	X	X	Okul –Aile Birliği Yönetmeliği	X	X		X	
Öğrenci Meclisi	X	X	X	Demokrasi Eğitimi Okul Meclisleri Yönergesi			X		
Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE)			X	Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği	X	X	X	X	X
Okul Stratejik Planlama Kurulu	X	X	X	MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı 2013:26 - 2018/16genelgeler	X	X		X	
Okul Stratejik Planlama Ekibi	X	X	X	MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı 2013:26 - 2018/16genelgeler	X	X	X	X	X
Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu			X	Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği	X	X		X	
Öğrenci Davranışları Değerlendirme Kurulu		X		Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği	X	X		X	
Sosyal Etkinlikler Kurulu	X	X	X	MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönet.	X	X	X	X	
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme komisyonu	X	X	X	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği	X	X	X	X	
Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirme Birimi	X	X		Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği	X	X	X	X	
Taşımacıyı Tespit Komisyonu	X	X	X	Okul Servis Araçları Yönetmeliği	X	X		X	
Satın alma- Muayene ve Kabul Komisyonu	X	X	X	Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği	X	X			
Eser İnceleme ve Seçme Kurulu	X	X	X	MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönet.	X	X		X	

Çizelge 3.5'te görüleceği üzere mevzuatta değişik okul kademelerinde değişik grupların katılımını gerektiren onlarca oluşuma yer verilmektedir. Yine Çizelge 3.5'e göre öğrenci meclisi dışındaki tüm oluşumlarda okul yöneticileri yanında yer verilen katılımcı grup eğitimin asli unsuru olan öğretmenlerdir. En geniş katılım öngören oluşumlar ise okul

⁷ Bu çizelge ilgili mevzuat taranarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

stratejik planlama ekibi ve Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) olurken en az katılım öngörülen oluşum ise sadece öğrencilerden meydana gelen öğrenci meclisidir.

Çizelge 3.5'te yer verilmemiş olmakla birlikte okul iş sağlığı ve güvenliği, sivil savunma, sınıf yükseltme, günlük çalışma saatlerini belirleme, kantin denetimi, öğrenci kontenjanlarının belirlenmesi, taşınırların değer tespiti ve kayıttan düşülmesi, okul sağlığı, okulda şiddetin önlenmesi ve risklerin değerlendirilmesi, öğrenci temsilcisi seçim işlemleri vb. okullarca yapılan onlarca planlama ve etkinlik için okul paydaşlarının katılımıyla kararlar alınmakta, uygulanmakta ve değerlendirilmektedir.

3.2.3.3. Okul yönetiminde katılımcı paydaşlar

Eğitim ve okul yönetimiyle ilgili çağcıl tartışmalarda, öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin, toplum üyelerinin kısaca okulla ilgili bütün paydaşların katılımını öngören bir yönetim anlayışı öne çıkmaktadır (Şişman, 2006:299). Günümüzde okulların rollerinde artış ve değişim, yeni sorunlar olarak yönetimlerin karşısına çıkmakta ve bu sorunlarla tek başlarına mücadele etmekte zorlanan okul yöneticilerinin okul toplumu ile işbirliğine gitmesi kaynak sorunu başta olmak üzere sorunların çözümlenebilmesi açısından önemlidir (Kurt, 2005:23).

Milli Eğitim Bakanlığının 2011 yılı Aralık ayında yayınladığı “Türk eğitim sisteminin Örgütlenmesi” adlı belgenin içsel ve dışsal katılıma ilişkin bölümünde “Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerine okul içi ve okul dışı paydaş katılımı özendirilmektedir” ifadesine yer verilmiş olup okul içi katılımın karar süreçlerine öğrenci ve öğretmen katılımının içerdiği ve daha çok kurullar aracılığıyla sağlandığı, okul dışı katılımın ise okul-aile birliği başta olmak üzere ailelerin okula katılımı üzerinde yoğunlaştığı ve OGYE (Okul Gelişim Yönetim Ekibi)’ye bu konuda görev verildiği belirtilmiştir (MEB, 2011:64).

Katılımcı okul, katılımın teknik bir iş olarak planlanması ile değil okul kültürünün demokratikleşmesi ile mümkündür. Katılım ve demokratikleşmenin işlevselliği için paydaşlar arasındaki ilişkileri daha eşitlikçi kılacak ve katılım mekanizmalarını açacak demokratik yapı ve süreçler ile çocukların demokratik deneyimler kazanmasını sağlayacak bir müfredata ihtiyaç duyulmaktadır (Kılıç, 2015:28). Ortaöğretim Kurumları

Yönetmeliği'nde (2013) 'Öğrencilerin uyacağı kurallar ve öğrencilerden beklenen davranışlar' başlığı altında öğrenciler ile ilgili istenir özellikler sayıldıktan sonra "Öğrencilerin.....kişiler olarak yetişmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, rehberlik servisi, veli, okul-aile birliği ve ilgili diğer paydaşlarla işbirliği yapması istenir" ifadesi ile okul yönetimlerinin öğrencilere kazandırılacak istendik davranışlar için eğitim-öğretim sürecinin her alanında okul ile ilgili tüm paydaşlar ile işbirliği yapmaları gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2013).

Okulun yönetiminde rol oynayan iç ögeler öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel; dış ögeler ise anne babalar, merkez eğitim örgütü, yönetim yapısı, çevredeki baskı grupları, iş piyasası vb. şeklinde sıralanabilir (Bursalıoğlu, 2002:42). Bu çalışmada okul yönetimine doğrudan etki etmesi açısından iç paydaşlar olarak öğretmen ve öğrenci; dış paydaşlar olarak veli konumundaki aileler incelemeye alınmış olup araştırmanın asıl öznesi olan öğretmenler son bölümde detaylı ele alındığı için bu bölümde öğrenci ve veli katılımı incelenmiştir.

3.2.3.3.1. Veli katılımı

Okulların işlevlerini yerine getirebilmeleri için hizmet alan konumundaki aileler ile etkileşim çabaları içinde bulunmaları zorunludur. Bu nedenle öğrenci aileleriyle demokratik esaslara uygun ilişkilerin kurulup sürdürülmesi, okul yöneticileri açısından, zorunlu olarak gerçekleştirilmesi gereken yönetsel etkinliklerdir. Eğitimin etkililiğini artıran bu etkinlikler, aynı zamanda önemli bir örgütsel iletişim sürecidir (Özbaş ve Badavan, 2009:71). Açık sistem özelliği gereği içinde bulunduğu toplum ve çevre ile ilişki halinde olan okullar, toplum ve çevre ile olan ilişkilerine velisi konumundaki ailelerden başlamalıdır. Ailenin okulla ilişkileri; okulla işbirliği yapması, okuldaki eğitim ve yönetim süreçlerine katılması ve okula desteği, her ülkede üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Okullarda veli-okul-öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliğinin güçlendirilmesi için, okul yönetimi, velinin okul ve sınıfla ilgili çeşitli etkinliklere katılmasını ve gönüllü görevler almasını sağlamalı, onları okul yönetimi süreçlerine katmalı ve çeşitli konularda onlardan yararlanma yolları aramalıdır (Şişman, 2013:186).

Parent-Teacher Association (PTA) ve National Center of Parent Involvement to Education (NCPPIE), ailelerin okula katılımının taşınması gereken nitelikler üzerine özetle aşağıdaki standartları geliştirmişlerdir (Akbaşlı, 2007:5):

- İletişim: Okul ile aile arasında karşılıklı anlamlı iletişim.
- Aile yetenekleri: Ana-babalık yeteneklerinin desteklenmesi.
- Öğrencinin öğrenmesi: Ailelerin öğrencinin öğrenmesindeki vazgeçilmez rolleri.
- Gönüllülük: Ailelerin okula katılımında gönüllü olmaları.
- Okul kararlarını verme ve okulu benimseme
- Toplumla işbirliği.

Okula ve eğitim sürecine veli katılımı hangi yönüyle ele alınırsa alınsın yararlı sonuçlar vermektedir. Okul yönetimleri ve öğretmenler, velileri, gerektiğinde okula kaynak sağlama noktasında kendilerinden yararlanılacak kişiler olarak değil, yönetime katılması gereken bir paydaş olarak görmelidir. Velilerin sınıf ve okul yönetiminde yer alması, tarafları birbirine yaklaştırmakta ve birbirleri hakkında olumlu tutum takınmalarını sağlamaktadır. Yeni yönetim anlayışında aile, okul yönetimi için önemli bir paydaş olup okullardan beklenen, kapılarını velilerine açmak, gerekli ortamı hazırlayarak sağlıklı bir iletişim ve işbirliği oluşturmaktır (Şişman ve Taşdemir, 2008:290).

Günümüzde okulun geleneksel rolündeki değişim velilerin de rolünü değiştirmiştir. Yeni yönetim anlayışı, velileri okullardan öğretim hizmetini satın alan bir müşteri olarak kabul etmektedir (Beydoğan, 2006:80). İşletmelerde olduğu gibi okullarda da müşteri memnuniyetini sağlamak isteyen okul yöneticilerinin, velileri ile sağlıklı ilişkiler kurması gerekli görülmektedir. Velilere biçilen bir diğer rol ise, okul organizasyonundaki eksiklikler hakkında yönetime dönüt verme işlevini yerine getiren bir danışman rolüdür. Bu rol gereği okullar, kendi organizasyonlarındaki eksik ve zayıf yanları görebilmek adına ailelerin görüş ve düşüncelerini öğrenmek için anket düzenleme, veli toplantıları yapma gibi etkinlikler düzenlemektedir. Bu bilgiler ile yeni düzenlemelere gidilerek eksiklikler giderilmektedir.

Okullar, her yönden başarılı öğrenciler yetiştirmeyi ve topluma kazandırmayı amaçlar. Aile katılımının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisinin bilincinde olan ülkeler, eğitim sistemlerinde aile katılımını sağlamaya yönelik adımlar atmaktadır. Ailelerin okula katılımı okul yönetimlerince kısaca “okuldaki etkinliklere destek” olarak özetlenmektedir. Uygulamada da okul yönetiminin ve öğretmenlerin çabalarını destekleyecek ve aynı doğrultuda okul sonrası etkinliklere önem verecek bir aile katılımı ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar ailelerin, okula karşı ilgilerin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Veliler, bu ilgisizliğin başlıca nedenleri olarak velilerin işlerin yoğun

oluşu ile öğretmen ve okul yöneticilerinin kendilerine yeterince ilgi göstermediğini dile getirmektedirler. Genel anlamda ailelerin okula karşı ilgisizliklerinin temelinde okul-yönetimi ve öğretmenlerle yaşanan iletişimsizlik problemi ve devamında oluşan yanlış anlama ve şüpheler yatmaktadır. Sağlıklı bir iletişim sürecinin oluşturulması, hem ailelere hem de okula ve dolayısıyla eğitsel hedeflere olumlu katkıda bulunacaktır. Aileler, gereksinim duydukları konularda doğru bilgi edinme imkânına kavuşurken, okullar da, gerek parasal gerekse yeniden yapılanma anlamında toplumsal desteğe kavuşacaktır. Ailelerin okuldaki karar sürecine katılması, hem kendi çocukların öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri, hem de kendi bölgelerindeki eğitim kurumlarının gelişimine ve dönüşümüne katkı sunması bakımından önemlidir (Aslanargun, 2007:127-128). Okul-veli ilişkilerindeki başarısızlığı gidermede asıl görev lider konumunda olması gereken okul müdüründedir. Okul müdürleri okul-ile aile arasında sağlıklı bir iletişim kurulması için gerekli ortamı sağlamalı ve okul-veli işbirliğinden azami düzeyde her iki tarafta faydalanmalıdır.

Ülkemiz şartlarında eğitim - öğretim faaliyetlerinin istenilen verimliliği sağlaması her şeyden önce yeterli maddi kaynakların sağlanması ve bu kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle kendine ait bütçesi bulunmayan ilkökul ve ortaokullarda amaçların gerçekleştirilebilmesi, eğitsel faaliyetlerini başarılı bir şekilde yürüterek nitelikli eğitim sunulması, gereksinim duyulan ihtiyaçların finansmanı ile mümkündür. Bu da finans işlevinin okulun diğer işlevleri içindeki önemini göstermektedir (Çalışkan ve Ayık, 2015:73). Okul yöneticileri, eğitsel faaliyetlere harcamaları gereken enerjilerinin büyük bir kısmını okulun tadilatı, taşınır ve malzeme ihtiyacı ve bunların finansmanını sağlamaya harcamaktadır. Merkezi yönetimden gelen ayni ve nakdi pay dışında, finansman sağlama noktasında okula katkı sağlayacak en önemli paydaş, velilerdir.

Okul yönetimleri, ailelerin okul etkinliklerine katılım ve işbirliği sürecini etkileyen aşağıdaki etmenleri göz önünde bulundurması gerekmektedir (Taymaz, 2011:205):

- Ana-babaların kendi okul yaşantılarında yaşadığı olumsuzluklar
- Ailelerin ekonomik sorunları
- Ailelerin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması
- Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması
- Bazı öğretmen ve yöneticilerin olumsuz tutumları
- Ev ve okul kültürünün farklı olması

Eğitimin okul dışındaki en önemli paydaşı konumundaki aileler göz ardı edilerek istenen başarının sağlanması mümkün değildir. Okul yönetimine aile katılımının yeterince olmamasının birçok nedeni bulunmakla birlikte okul yönetimleri, veli katılımını engelleyen etmenleri belirleyerek iletişim ve iş birliği ile katılım düzeyini yükseltmelidir.

3.2.3.3.2.Öğrenci katılımı

Diğer tüm toplumsal gruplardan farklı olarak çocuklar, yetişkinler tarafından kurulan düzene dair görüş bildirme ve ihtiyaçlarını ifade etme araçlarından neredeyse tamamen yoksundurlar. Çünkü yetişkinler onlar için en doğru olanı bilme ve yapmayı kendilerine bir görev edinirler. Çocukların gelişimlerini tamamlamamış olması, yeteri kadar olgunlaşmamış olması, bilgisiz ya da deneyimsiz olması bu bağımlılığın meşru nedenleri olarak gösterilse de asıl neden yetişkinlerin çocukları kendilerinden “küçük” gören zihniyetleridir. Çocukların bilgi, deneyim, olgunluk kazanmasını da güçleştiren bu zihniyet ve döngüyü çocuklar lehine değiştirecek ve çocuklarla yetişkinler arasındaki hiyerarşik ilişkiyi daha eşitlikçi bir düzeye çekecek sihirli müdahale katılımıdır (Kılıç, 2015:17).

Çocukların, katılım hakkını kullanılabilmeleri için katılımın ne olduğunu, ne hakkında olduğunu ve ne için olduğunu ve bu süreçte rollerinin neler olduğunu anlamaları gerekir (Nayır ve Kepenekçi, 2011:162). Çocuk katılımı ile ilgili şöyle bir genel çerçeve çizilebilir (Merey, 2012:96):

“Katılım, aileden başlayarak okulda, yakın çevrede ve toplumun diğer katmanlarında çocuğa sadece kendisi hakkında değil, toplumsal konularda da kendi görüşlerini oluşturma zemini hazırlayacak bilgilendirmenin yapılması, dinleme, analiz etme ve görüş bildirme becerilerinin kazandırılmasıyla çocuğun kendisi, mevcut ve gelecek toplumsal yaşamı ile ilgili konularda görüşünün alınması, buna itibar edilmesi veya çocuğun kendi yüksek yararı doğrultusunda alınacak farklı kararlar doğrultusunda bilgilendirilerek rollerinin işlevsel kılınmasıdır.”

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile uluslararası metinlere konu olması, çocuk haklarının önemini ortaya koymaktadır. Sözleşme; yaşama, gelişme, korunma ve katılım olmak üzere dört temel çocuk hakkını ön plana çıkarmakta, diğerlerine nazaran katılım hakkının çok sık göz ardı edilerek diğerleri kadar önemsenmemekte ve sözleşme (12., 13. ve 15. maddeler) ışığında çocukların, ailede, okulda, toplumsal yaşamda aktif

katılım göstererek kendilerini ilgilendiren kararlarda yer almalarının sağlanması gerekmektedir (Merey, 2012:96). Sözlşmenin 12'nci maddesi tamamen çocukların katılımına yönelik şu şekilde düzenlenmiştir: “Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar” (Birleşmiş Milletler [BM], 1989). Bu maddeye dikkat edildiğinde yetişkinlerin katılım hakkını çocuklara tanıma konusunda özenli olmaları istenmekle birlikte ülkemizde dahil olmak üzere farkında olmadan çocukların kendi varlıkları üzerinde konuşabilmelerinin önüne koydukları yetişkince setler mevcuttur. Ülkemizde çocukların kendileriyle ilgili konulara katılım süreçlerine bakıldığında, aslında sözleşmeyle onaylanan bu hakkın ‘çocukça’ uygulanamazlığı dikkat çekmekte, toplumsal yapı ve kültürel normlar bir bütün olarak incelendiğinde çocuklar; aile ve okul ortamında demokrasi yoksunu bireyler olarak kendisine söyleneni yapması istenen nesnelere olarak görülmektedir (Canbulut, 2014:88). Yapılması gereken çocukların katılıp katılamayacağına onlar adına karar vererek onları sürecin dışında tutmak değil, süreci çocukların özelliklerine göre düzenleyerek onlara katılım olanağı sağlamaktır. BM Çocuk Hakları Komitesi ise bu olumsuzluğun ortadan kaldırılması için çocuğun katılım hakkının; genel politikaların belirlenmesinde, aile ortamında, çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmada, medyada ve okul ortamında teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Erbay, 2013:40).

Öğrenciler, okulların temel girdisi yani hammaddesi olup okullar tarafından milli eğitimin, kademelerin ve öğretim programının amaçlarına uyum olarak belirli sürelerle işlenerek, istendik davranış değişiklikleri ve bilgi birikimi ile bir üst eğitim kurumuna veya çevreye çıktı olarak sunulur (Gülşen ve Gökyer, 2014:259). Okulda öğrencilerin görüşlerini ifade edebilmesi, bu görüşlerinin ciddiye alınması ve öğrencilerin kendilerini doğrudan etkileyen karar alma süreçlerine katılabilmesi, öğrenciler için temel bir hak olmasının yanı sıra okullarda gerek öğrencilerin öğrenme ve gelişim düzeylerinde, gerekse okul ve sınıf düzeyinde olumlu dönüşüm sağlayan bir süreçtir. Mevzuat ile öğrencilere belirli oluşumlarda rol tanımlanmış olmakla birlikte, yapılan araştırma ve saha çalışmaları, bu oluşumlarla öğrencilerin katılımının kâğıt üzerinde kalabildiğini göstermektedir (Tüzün ve Sarıışık, 2015:7). Okullarda işleyişe bakıldığında katılıma yeterince yer verilmediği, öğrencilerin gerek okul yönetimi gerekse okul yaşamı üzerinde çok az söz hakkı olduğu ve bakanlığın öğrencileri okula gelen ve öğrenme ile görevli edilgen bir kitle olarak gördüğu düşünölmektedir. “**Tersten katılım**” olarak adlandırılan mevcut durumda çocuklar;

kendilerine hiç görüş sorulmadan birçok uygulamaya maruz bırakılmakta, hem istedikleri etkinlikleri yapmaktan alıkonmakta, hem de istemedikleri etkinlikleri yapmaya zorunlu bırakılmaktadır (Değirmencioğlu, 2009:1).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılında Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ile birlikte hazırladığı İlköğretim Kurum Standartları uygulama kılavuzunda da öğrencilerin okul yönetimine katılımı ile sağlayacağı faydalar ile ilgili şu ifadeler yer verilmiştir: “Aslında çocuklar, okulların gerçek sahibidirler. Kendileriyle ilgili sorunlarda, en isabetli çözümler, yine çocukların ve gençlerin kendilerince bulunabilir. Okulda gelişim düzeylerine uygun olarak kendi sorunlarıyla ilgili söz ve yetki sahibi olan çocuk kendi öğrenme süreçlerine ve okuluna, bunun bir uzantısı [devamı] olarak da, yetişkinlikte toplumsal sorunlarına aktif şekilde sahip çıkacaktır” (MEB, 2012:53). Öğrenci katılımının okula ve öğrencilere sağlayacağı faydalar Çizelge 3.6'da tablo halinde sıralanmaktadır (Kılıç, 2015:31).

Çizelge 3.6. Öğrenci katılımının okula ve öğrencilere sağlayacağı faydaları

Katılımın Çocukların Kişisel Gelişim ve Öğrenmelerine İlişkin Sonuçları	Katılımın Okul ve Sınıf Yönetimine İlişkin Sonuçları
<ul style="list-style-type: none">• Okuldaki yapı ve süreçleri etkileyebildiklerini deneyimledikçe kendi yaşamlarına yön verme eğilimleri güçlenir.• Kararlara katılmak sorumluluk ve aidiyet duygularını, bunlarda özgüvenlerini artırıyor.• Çatışma ve sorun çözme becerilerinin yanı sıra konuşma yapma, diğer görüşleri dinleme, araştırma ve uzlaşma, ekip çalışması yapma gibi becerileri artar.• Aktif yurttaşlık bilinci gelişir. Sadece kendi için değil içerisinde yaşadığı toplum için sorumluluk ve inisiyatif alma potansiyeli gelişir.• Öğrene süreçlerine ilişkin verdikleri geribildirim ile çocukların öğrenme düzeyi ve farkındalığı artar, öğrenme sürecine müdahale edebildikleri için kendilerini mutlu hissederler.	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde iyileşme yaşanarak genel okul ortamı daha olumlu hale gelir.• Okul meclislerinin etkisi arttıkça okul çapında alınan kararlar daha bilinçli olarak alınır ve öğrencilerin karara daha kolay uymaları sağlanır.• Öğrencilerin okula aidiyetleri ve uyumları artar.• Öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerinin artması okul yönetimini başarılı kılar.• Öğrencilerde zorbalık davranışları azalır, akran desteği ve dayanışmacı davranışlar artar.• Okul yönetimi için daha çatışmasız ve yönetilebilir bir örgütsel çevre oluştuğu için kurumsal yapı güçlenir.• Okulun yetişkin paydaşları için demokratik değerlerin içselleştirilmesi kolaylaşır.

Kaynak: Kılıç, 2015:31

Çizelge 3.6'da öğrenci katılımının okullarda yaşama geçirilmesinin okul ve sınıf yönetimine olduğu kadar öğrencilerin okul ve daha sonraki yaşamına yapacağı olumlu

etkiler görülmekle birlikte bu alanda istenen başarının sağlandığı söylenemez. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED) 2011 yılında yaptığı “MEM 21. Yüzyıl Öğrenci Profili” adlı araştırma ile eğitim sistemine ait 36 özellik üzerinden öğrenci, öğretmen ve yöneticiler üzerinde bir anket çalışması uygulamıştır. Araştırmaya yaklaşık 25 bin ortaöğretim öğrencisi, 10900 öğretmen ve 1870 okul yöneticisi katılmıştır. Ankette yer alan “eğitim sistemi öğrencilerin kendileri ile ilgili kararlara katılmalarını sağlamaktadır.” önermesine öğrencilerin % 42,9’u, öğretmenlerin % 68,4’ü ve yöneticilerin % 61,8’i az katıldıklarını veya hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğrenciler için temel bir hak, okullar için olumlu sonuçlar veren bir süreç olan öğrenci katılımının yeterince kullanılmadığını ve bu yetersizliğin okuldaki temel paydaşlarca hissedildiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir (MEB, 2011).

Modern dünyada çocuk artık bir “kişi” olarak kabul görmekle birlikte çocuğun aktif bir vatandaş olabilmesi, toplumsal rolünü edinebilmesi ve demokratik sınırlar içerisinde kendini ifade edebilmesi çocuklara katılım hakkının tanınmasına bağlıdır (Şahin ve Polat, 2012:1). Çocukların katılım hakkının uygulamada gerçekleşebilmesi için okullar başta olmak üzere çocuklara yönelik faaliyet gösteren kurumların başta işleyiş biçimleri olmak üzere çocuklarında görüşlerini alarak uygulamaları düzenlemeleri ve okullarda çocukların görüşünün alındığı kalıcı mekanizmalar oluşturmalıdır (Polat, 2008:13).

Okullarda öğrencilerin okulda alınan karar süreçlerine dahil oldukları ekip, kurul ve komisyon benzeri yapılanmalar da mevcuttur. Bunlar okul öğrenci meclisi gibi yalnızca öğrencilerden oluşan topluluklar olabileceği gibi okul öğrenci meclis başkanı ya da birkaç öğrenci ile temsil edilen Sosyal Etkinlikler Kurulu, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu, OGYE benzeri oluşumlar da olabilmektedir. Ayrıca Okul Aile Birliği, Şube Öğretmenler Kurulu gibi mevzuatta öğrencilerin davetle gözlemci olarak katılabileceği topluluklar da öngörülmektedir (Akboğa, 2015:16-20). Her ne kadar öğrencilerin üye veya gözlemci olarak okulda yapılan toplantılara katılımı mevzuatta söz konusu olsa da bu katılımın uygulamada ne kadar karşılık bulduğu ve işlevselliği yeniden değerlendirilmelidir.

3.2.3.4. Okul yönetiminde katılıma yönelik uygulamalar

Bu bölümde okul yönetimine katılım göstermesi gereken en önemli paydaşlar olarak kabul edilen öğretmen, öğrenci ve ailelere yönelik mevzuatta yer verilen en etkili uygulamalar olarak öğretmenler kurulu, öğrenci meclisi, okul aile birliğine ve daha geniş bir paydaş katılımı öngören Okul Gelişim Yönetim Ekibi'ne yer verilmiş olup ilköğretim kurumlarında katılım düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan İKS (İlköğretim Kurum Standartları) sisteminin işlevselliği üzerinde durulmuştur.

3.2.3.4.1. Öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu

Öğretmenler Kurulu, bir okuldaki potansiyelin harekete geçirileceği en önemli toplantılardan biridir. İşlevsel olarak yapılması alınan kararların katılanların ortak görüşü olarak ortaya çıkmasına bağlıdır. Öğretmenler kurulu, okul yöneticisinin öğretmenlerde grup ruhu oluşturabileceği, katılımın sağlandığı, birden fazla bireyin bir araya geldiği, okulun işleyişine yönelik sorunların çözümü için hazır ve uygun bir ortamdır (Taymaz, 2003:167). Kurul, okuldaki tüm eğitim-öğretim işlerinin planlandığı ve süreç sonunda değerlendirildiği, eğitsel işlerle ilgili görevlendirmelerin yapıldığı, okuldaki tüm eğitsel personelin üyesi olduğu bir oluşumdur (Bostancı, 2008:276). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere Öğretmenler Kurulu, eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili her türlü planlamanın yapıldığı, yapılış tarihine göre geçen yıl veya mevcut yıl içerisinde yapılan tüm faaliyetlerin değerlendirildiği, başarılı olunan ve aksayan yönlerin tespit edilip gerekli tedbirlerin kararlaştırıldığı, okul rehberlik hizmetlerinin görüşüldüğü, üst organlarca yürürlüğe sokulan yeni uygulamaların tartışıldığı, zümre başkanlarının kendi zümreleri ile ilgili bilgilendirmeler yaptığı, okul nöbet planlamasının yapıldığı, okuldaki fiziki mekânlarının kullanımına ilişkin kararlar alındığı, kısacası “okulda yapılacak eğitim ve öğretim etkinliklerinin geliştirilmesine ilişkin konularda öğretmen ve yöneticilerin tamamının görüşünü almayı” temel amaç edinen demokratik ortamlardır (Güneş ve Kara, 2016:144). Öğretmenlerin okul yönetimine dolaylı yoldan katıldığı ve yönetim süreçlerine etki ettiği öğretmenler kurulu, , eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlama ve değerlendirme organıdır (Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert, 2008:59).

Öğretmenler Kurulu ile ilgili Okul öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2014) 34'üncü maddesinde kurul çalışmaları ile ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır:

- Öğretmenler kurulu, okul müdürünün başkanlığında varsa müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları ile öğretmenlerden oluşur.
- Öğretmenler kurulu, ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda toplanır. Ayrıca okul müdürünün gerekli gördüğü zamanlarda ve kurul üyelerinin salt çoğunluğunun yazılı isteği doğrultusunda da kurul toplantısı yapılır.
- Toplantı günleri ve gündemi, en az iki gün önceden imza karşılığı ilgililere duyurulur ve gündemin bir örneği öğretmenler odasına asılır. Kurul toplantısına başlamadan önce, gerekli görülen diğer konular da oy çokluğuyla kurul gündemine alınabilir.
- Kurul toplantılarında belirtilen görüşler ve alınan kararlar, kurulca seçilen yazman tarafından tutanak altına alınır ve imzalanır. Kararlar oy çokluğuyla alınır ve alınan kararlar, karar defterine yazılarak uygulanmak üzere toplantıya katılmayanlar da dâhil yönetici ve öğretmenler tarafından imzalanarak dosyasında saklanır.

MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nce yayınlanan Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (2017), 9'uncu maddesinde kuruluş ve işleyiş açısından yukarıdaki ifadelere benzer maddeler yer vermekle birlikte kurul toplantılarında görüşülecek konuları da sıralamıştır. Bu konulardan bazıları şöyledir:

- Bir önceki toplantıda alınan kararlar,
- Bakanlık emirleri, mevzuat değişiklikleri, ilgili mevzuat. MEBBİS, e-Okul vb. uygulamalar,
- Stratejik planlama, eğitimde toplam kalite yönetimi ile okul gelişim ve yönetim ekibi çalışmalarına ilişkin iş ve işlemleri,
- Öğrencilerin başarı, devam ve devamsızlık, ödül ve disiplin durumları,
- Öğretim programlarının uygulanmasına yönelik hususlar,
- Zümre toplantıları, yıllık planlar, ders planları ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları,
- Okul rehberlik hizmetleri,
- Tamamlanmış proje çalışmaları ile planlanan projeler,
- Kurul ve komisyonlara öğretmen seçimi ve görev dağılımının yapılması,
- Okul aile birliği ve veli toplantıları vb.

Öğretmenlerin okul ve sınıf yönetimine ilişkin aktif olarak katıldıkları bir diğer önemli oluşum ise zümreler yani yönetmelikteki ifadesiyle 'Zümre Öğretmenler Kurulu'dur.

Zümreler; Türk Eğitim Sisteminde eğitim hizmetlerinin üretildiği en küçük örgüt birimidir ve sistemdeki diğer birimler ve ögeler, zümrelerin görevini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmesine destek sağlamaktadır (Göksoy ve Yenipınar, 2015:26).

Yönetmelikler, Zümre Öğretmenler Kurulu'nun tüm okul seviyelerinde kurulmasına yer vermiştir. Okul öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2014) 35'inci maddesine göre zümre öğretmenler kurulu, okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden, ilkokullarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ve varsa alan öğretmenlerinden, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında ise aynı alanın öğretmenlerinden oluşur. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2013) 111'inci maddesine göre de Zümre Öğretmenler Kurulu, okulda aynı dersi okutan öğretmenlerden oluşur. Toplantılar, zümre öğretmenleri arasından seçimle belirlenen öğretmenin başkanlığında yapılır. Kurul, eğitim ve öğretim yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda olmak üzere en az üç defa ve ihtiyaç duyuldukça toplanır. Kararlar, oy çokluğuyla alınır ve müdürün onayından sonra öğretmenlere duyurulur. Ders yılı sonundaki son toplantıda ise önceki kurullarda alınan kararların değerlendirme raporu hazırlanarak okul müdürlüğüne sunulur.

Alan yazında ve mevzuatta okuldaki planlama, karar alma ve değerlendirme süreçlerinde en aktif organ olarak yer verilen öğretmenler kurulu, bazı kesimlere göre yeterince işlevsel değildir. Kurul, bazı yöneticiler için yönetiminin öğretmenlere bilgilendirme yaptığı ve işleyişle ilgili yapılacakları sıraladıkları bir oluşum olarak görülmektedir. Kurul, bazı öğretmenler açısından da işlevsel görülmemekte, katılımı isteksizlik gösterilmekte ve 'bitse de gitsek' mantığı ile davranılmaktadır. Kurulu işlevsiz olarak görülmesi doğru değildir. Her ne kadar rutin etkinliklere yer verilse de öğretmenlerden gelen talep ve öneriler yönetim ve öğretmenlerce değerlendirilerek yıl boyu yapılacak etkinliklere resmi temel oluşturulmaktadır. Kurul, bazen de okul yönetimi için bir yönetim kurnazlığı olarak düşünülmektedir. Okul müdürleri özellikle veliler ve aracı üst yönetim organları bazında tepki görecektir bazı kararları kurulda öğretmenlere yönlendirme yaparak kurul kararı olarak almakta ve sorumluluğu üzerinden az da olsa atmaktadır. Öğretmenler kurulu kararları, karar defterine geçirilmekte ve tüm öğretmenlere imzalatılarak resmîyet kazanmaktadır.

Literatürde okullardaki kurullarla ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların öğretmen kurulları ve öğretmenlerin karara katılımı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir

(Turan ve akmak, 2009:45). Öğretmenler kurulunun lise düzeyinde etkililiğine yönelik yapılan araştırmada; öğretmenler kurulu ve kurul toplantıları orta düzeyde etkili olarak değerlendirilmiş, araştırma sonucu olarak liselerde yapılan öğretmenler kurulu toplantılarının yeterince etkili ve amaçlara dönük olduğunu söylemenin olası olmadığı ve öğretmenlerin ifade ettiği “orta” düzeyin okul yönetimine katılım açısından da olumlu olarak değerlendirmenin güç olduğu belirtilmiştir (Demirtaş vd., 2008:70). Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı üzerine yapılan bir çalışmada ise öğretmenler kurulunun işleyişi ile ilgili şu sorunlara değinilmiştir (Sarpkaya, 1996:25-27):

- Kurulun görev ve sorumluluğunun belirsizliği
- Karar alma ve uygulama mekanizmasının belirsizliği
- Kurul toplantılarında sürekli aynı etkinliklerin yinelenmesi
- Öğretmen ve yönetici yetersizlikleri
- Öğretmenlerin kural ilgisizliği
- Toplantı yönetimi gereklerinin uygulanmaması
- Zaman Yönetimi gereklerinin uygulanmaması
- Toplantı yeriyle ilgili fiziksel sorunlar

Zümre ğretmenler kurullarının etkililiği üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenler, okullarındaki zümre öğretmenler kurullarının danışmanlık, yardımlaşma, demokratik katılım, etkileşim, paylaşım, iletişim, birliktelik ve destek rollerini oynadığını; zümre öğretmenler kurullarının daha etkili ve verimli çalışabilmesi için okul müdürünün, rehberlik, kolaylaştırma ve destek sağlama, liderlik, katılım ve denetim rollerini oynaması gerektiğini belirtmişlerdir (Göksoy ve Yenipınar, 2015:26). Zümre ğretmenler kurulunun etkililiği üzerine yapılan başka bir araştırmaya göre öğretmenler, zümre öğretmenler kurulu toplantılarını amaçlarına uygun ve etkili olarak yürüttüklerini düşünmekte ve kurul çalışmalarında, program doğrultusunda eğitim ğretim etkinliklerinin aksamadan sürdürülmesine çalışmayı en çok önemsenen konu olarak ifade etmektedir (Demirtaş ve Cömert, 2006:1). Etkili okullar üzerine yapılan bir araştırma ölçeğinde ise “Okul etkililiğini devam ettirmede yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar” arasında “Zümre ğretmenler toplantılarına katılarak öğretmenleri motive eder” ifadesine yer verilmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini moral ve motivasyonlarını artıracak davranışları yeterince sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Ozan ve zdemir, 2011:86). Öğretmenlerin okul müdüründen beklentileri üzerine yapılan bir araştırmada da okul

başarısının düşük olmasının nedenleri arasında öğretmenler arası zümre işbirliğinin olmaması (herkes ben bilirim havasında oluşu) sonucuna ulaşılmış; demokratik ve katılımcı bir anlayışla okulun yönetilmesi, başarının artırılması için okul yöneticilerinden beklentilerden biri olarak belirlenmiştir (Baştan vd., 2011:184).

3.2.3.4.2. Okul-aile birliği

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda⁸ Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri arasında yer verilen Okul ile Ailenin İşbirliği ilkesi ile ilgili 16'ncı maddede şu ifadeler yer verilmiştir: “Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur.”

Okul aile birliğinin kuruluş, işleyiş, görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin yönetmelik⁹, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu uyarınca hazırlanmış ve özetle şu bilgilere yer vermiştir:

- “Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler kurulur” denilerek birliğin kuruluş amacı açıklanmıştır (madde 5).

- Okul aile birlikleri, genel kurul, yönetim kurulu ve denetim kurulu olmak üzere üç organdan meydana gelir (madde 8).

- Genel kurul, birlik yönetim kurulunun davetiyle her yıl en geç Ekim ayının sonuna kadar; yeni açılan okullarda ise okul müdürünün daveti üzerine okulun açıldığı tarihten itibaren en geç iki ay içinde okulda toplanır. Genel kurul, katılan üyelerle toplanır ve bunların çoğunluğu ile karar alır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler, genel kurulun tabii üyesidir. Kurul her yılbaşı toplantısında yönetim kuruluna veliler arasından beş asil ve beş yedek üye, denetim kuruluna ise bir asil ve bir yedek üye seçerek o yıl görev yapacak okul aile birliği oluşturulur. Okulun bir önceki yılına ait yönetim ve denetim kurulu faaliyet raporları görüşülerek kabul edilir ve sonrasında genel kurula katılan üyelerden eğitim-

⁸ 14/6/1973 tarih ve 14574 numaralı resmi gazetede yayınlanan 1939 sayılı Kanun.

⁹ 09.02.2012 tarih ve 28199 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği

öğretimin kalitesinin yükseltilmesine ilişkin öneriler alınarak genel kurul sonlandırılır (madde 9-11).

- Okul aile birliği yönetim kurulu genel kurul tarafından seçilen beş asil üyeden oluşur ve göre süresi bir yıldır. Yönetim kurulu, seçimden sonraki ilk hafta toplanarak aralarından bir başkan bir başkan yardımcısı, bir muhasip üye ve bir sekreter seçerek iş bölümü yapar. Yönetim kurulunun yönetmelik gereği birçok görevi olmakla birlikte ana görevleri, eğitim-öğretimde kalite artışına yönelik önerilerde bulunmak, okul yönetimi ile veliler arasında işbirliğini sağlamak, ayda bir kez toplanarak yapılacak faaliyetler hakkında kararlar almak, birliğin gelir-giderlerine ilişkin kayıtları tutarak harcamaları gerçekleştirmek ve her türlü harcamalar ile ilgili yazışmaları yapmaktır (madde 12).

- Denetleme kurulu, genel kurulca seçilen bir veli ve öğretmenler kurulunca seçilen iki öğretmen olmak üzere üç asil ve üç yedek üyeden oluşur. Üyeler kendi aralarında bir başkan belirler ve kurul, bir yıl süreyle en az iki defa yönetim kurulunun faaliyetlerini denetleyerek raporlar. Hazırladığı ana raporu ise bir sonraki yılın genel kurulunda sunar (madde 14).

Okul aile birlikleri ile ilgili yapılan bir araştırma sonucu olarak kağıt üzerinde görülen bu birliklerin 'sözde' örgütler olduğu, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi noktasında en etkili gönüllü birlik konumundaki okul-aile birliklerinin var olan yapı üzerinde belirlenmiş görevlerini yerine getirmelerinin mümkün olmadığı belirlenmiştir (Uluğ, 1995:186). Yönetmelik gereği okul-aile birlikleri okul yönetimine destek olmak gibi tek yönlü bir işleve sahip olup okul yönetimi üzerinde yönlendirici bir güç ve yetkisi bulunmamaktadır. Okul aile birliklerinin kent ve ülke ölçeğinde de bir çatı örgüte sahip olmamaları, birbirinden kopuk ve bağımsız olmaları, eğitim uygulamalarını yönlendirmede etki alanları çok sınırlı hale getirmektedir. Okul-aile birliğinin gerek yönetim gerekse denetim konusunda yetkili bir birlik olup okulda yaptırım gücüne sahip olduğu, okulda yapılan çalışmaların çevreye duyurulması ve geliştirilmesinde ve öğrencilerin okul dışı yaşantılarının izlenerek gerekli önlemlerin alınmasında ailelerle işbirliği yapma konusundaki etkisinin yadsınamayacağı da savunulmaktadır (Tuzcuoğlu, 2007:265). Yukarıda iki araştırmacı aynı birlik hakkında birbirine karşıt iki tespitte bulunmakla birlikte aradan geçen on küsur yılda etkisiz olan bir örgüt yaptırım gücüne kavuşabilmiş midir iyi değerlendirmek gerekir.

Okul aile birlikleri oluşumunun ilk aşaması olan genel kurula veli katılımı son derece yetersiz olmaktadır. Genel kurula katılan veliler, okul yönetimine istek ve taleplerini

belirtmekte fakat birliğin yönetim kuruluna katılıp emek harcamak için elini taşını altına koymak istememektedir. Veliler okul ile ilgili güzel şeyler yapılmasını istemekte ama bu güzellikleri devletin, okul yönetiminin veya başkalarının yapmasını beklemektedir. Genelde yönetim ve denetim kurulları rica üzerine oluşmakta ve gönülsüz olarak rica üzerine birliğe üye olan veliler aktif olarak görev yapmamakta, işler okul yöneticileri tarafından yerine getirilmektedir. Karar defteri, dosyaların tutulması ve yazışmaların yapılması gayri resmi olarak okul idarecileri tarafından yürütülmekte ve üyelere imza ettirilmektedir. Birlik faaliyetlerine bakıldığında eğitim öğretime yönelik faaliyetlerin iyileştirilmesinden ziyade daha çok fiziksel şartların düzeltilmesi ve donanım eksiklerinin giderilmesine yönelik faaliyetlerde bulunmaktadır. Yeni yönetmeliğe göre yönetim kurulunda okul idarecilerinin yer almaması, kantin, otopark, çay bahçesi vb. bölümleri nedeniyle gelirleri yüksek olan okullarda az da olsa velilerin okul-aile birliklerini kendi isteklerine göre kontrolsüz kullanmalarına ve okul yönetimi ile çatışmalar yaşamasına neden olmaktadır. Benzer konular araştırmalara da yansımıştır.

Okul-aile iletişiminde yaşanan en yaygın sorunlar, okullarda bulunan okul-aile birliklerinin etkin bir şekilde işletilememesi ve okul-aile birliği genel kurul ve yönetim kurulu toplantılarının tam katılımı ile yapılamamasıdır (Çalışkan ve Ayık, 2015:78). Birçok toplantıda toplantı yeter sayısına bile ulaşamamakta ve bazı okullar genel kurula yeterli katılımı sağlayabilmek adına kurul toplantılarını veli toplantısı gibi velilerin yoğun katılım gösterdiği bir etkinliğin hemen sonrasına planlayarak kurul toplantısına katılım sağlamaya çalışılmaktadır.

“Ortaöğretim Kurumlarında Okul Aile Birliklerinin Okul Yönetimine Katılım Düzeyleri” üzerine yapılan bir araştırmada okul aile birliklerinin okul yönetim boyutlarından eğitim-öğretim boyutu, öğrenci işleri boyutu ve personel işleri boyutunda okul yönetimine katkı sağlayamadığı, sadece okul işletmesinin yönetimi boyutunda yönetime katkı sağlayabildiği sonucuna ulaşmıştır. Okul işletme boyutu anlamında okulun bütçe dışı gelirlerinin sağlanması ve harcanmasında, okul servis hizmetlerinin yürütülmesinde, okulun ihtiyaçlarını belirleyip tadilat yapılmasında, şenlik ve kutlamalar için gerekli harcamaların yapılmasında okul yönetimine katılım sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Bayrakçı ve Dizbay, 2013:108-110). Aynı araştırmanın öneriler kısmında okulların yönetim anlayışları ve işlevleri gözden geçirilerek veli katılımını sağlayacak düzenlemeler yapılabileceği, okul-aile birliklerinin pasif konumunun yapılacak düzenlemelerle daha aktif hale getirilebileceği,

merkezi yönetim anlayışından okul merkezli yönetim anlayışına geçilerek okul yönetim kurullarında aktif veli katılımının sağlanabileceği ve katılım sağlamada kilit rol oynayan okul müdürlerinin hizmetiçi eğitimden geçirilerek veli katılımını sağlamaya dönük etkinlikler yapmalarının sağlanabileceği ifade edilmiştir.

17'nci Milli Eğitim Şurası'nın (2006:9) "Eğitimde Nitelik" kısmında alınan 77 nolu karar okullarda okul-aile işbirliğinin önem düzeyini ve geliştirilmesi gereğini ortaya koyması açısından dikkate değerdir: "Veli, öğretmen ve yönetici görüşmelerini sıklaştırmak, ilişkileri sıcak bir duruma getirmek ve aynı zamanda öğrencinin olumlu yaklaşımını sağlamak adına, okul içi ve okul dışı sosyal etkinliklere geniş yer verilmeli; öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli sık sık ortak etkinliklerde yer almalıdır. Okul aile birliklerinin köy, ilçe, il ve ülke düzeyinde birleşerek örgütlenmesi için teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır.", "Okul sisteminde tüm paydaşlar arasında yönetişime ve yatay ilişkilere dayalı yetki ve sorumluluk dengesi kurulmalıdır.

Yukarıdaki kararın çok daha öncesinde TODAİE tarafından 1965 yılında hazırlanan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi'nde (MEHTAP) okullarda kurulan okul-aile birliklerinin bir federasyon durumuna gelmesinin bakanlık ile veli işbirliğini güçlendireceğine dikkat çekilmiş, fakat bu öneri uygulama imkanı bulmamıştır (Uluğ, 1995:185). Diğer yandan Avrupa, okul-aile işbirliğinde buna benzer bir adımı atmış ve bırakın ülke düzeyinde örgütlenmiş bir kuruluşu, Avrupa Topluluğunun desteğiyle kıta düzeyinde örgütlenmiş bir kuruluş olan Avrupalı Ana Babalar Birliği'ni (EPA) kurmuştur. EPA, velileri eğitsel konularda Avrupa düzeyinde temsil etmek ve aile-okul ortaklığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. AB yolunda uyum sürecinde ilerleyen ülkemizin en azından ülke düzeyinde bir okul-veli örgütlenmesini kurmaya ihtiyacı vardır.

Sonuç olarak okul-aile birlikleri okulun amaçlarını gerçekleştirme, etkili ve verimli olabilmesi adına yönetime katılması gereken çok önemli bir paydaş olup potansiyel anlamda çok şey yapabilme imkanına sahiptir. Uygulamada bu potansiyelini gerek okul yönetimi ve öğretmenlerden gerek ailelerden ve gerekse birliğin kendisinden kaynaklanan nedenlerle yeterince kullanamamaktadır. Bu durumu velilerin ilgisizliğine bağlamak çok kolaycı bir yaklaşım olup okul-aile işbirliğinin önündeki engelleri kaldırmak başta demokratik lider konumunda olması gereken okul yöneticilerinin görevidir. Buna yönelik etkinlikler düzenlemek, etkin bir okul-aile birliği oluşturmak yerine yönetimle sıkıntı yaşamayacak sili

tiplerin birlik üyesi yapılması yönündeki yanlış uygulamalardan vazgeçilmeli, işbirliği içerisinde çalışacak, okuldaki eğitimin kalitesine katkı sağlayacak, etkinliklere zaman ayıracak gönüllü velilerle birlik etkin hale getirilmelidir. Okul-aile birlikleri, potansiyeline uygun olarak etkinlik gösterdikleri ölçüde, okul ile aile arasında işbirliği ve bütünleşme sağlanacak, öğrenciler için hem okul hem de okul dışında sağlıklı bir eğitim ortamı hazırlanabilecektir (Akbaşlı, 2007:9). Bu konuda üzerinde önemle durulması gereken nokta, velilerin, birliğe, eğitimle ilgili görevlerini gerçekleştirmesinde yardım ve desteklerinin sağlanması ve bunun içinde yönetimin elini taşın altına koymasındır.

3.2.3.4.3. Okul Öğrenci Meclisleri

Okulların önemli görevlerinden bir de demokratik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirerek toplumu şekillendirmektir. Okulların demokrasi işlevi demokrasiyi öğrencilere sadece kavramsal olarak aktarmak değil, demokrasiyi mümkün mertebe yaşama uyarlayarak bireylere demokratik değerleri benimsetecek becerileri onlara kazandırmaktır (Güven, Çam ve Sever, 2013:2). Demokrasi ancak tutum ve davranışlar düzeyinde, günlük yaşamda pratiği yapılarak öğrenilebilecek ve benimsenebilecek bir siyasal rejimdir ve ancak demokratik bir ortamda öğrenilebilir (Bilge ve Akbaba, 2014:77).

Bir ders kapsamında demokrasiyi okutmakla, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak okullarda yaşatmak arasında çok fark vardır. Yönergenin amacına ulaşabilmesi, öncelikle yöneticilerin ve öğretmenlerin demokrasi kültürünü benimsemiş eğitimciler olmasına bağlıdır. Demokrasi kültürünü içselleştirmeyen öğretmenlerin sınıflarında ve okullarında demokrasinin bir yaşam tarzı haline gelmesini beklemek boşunadır. Demokrasi eğitimimizdeki ilk yanlış, demokrasinin sadece ders programına konularak veya bir ders olarak kazandırılmaya çalışılması, ikinci yanlış ise demokrasinin yukarıda aşağıya doğru geleceğine inanılmasıdır. Demokrasi, demokrasiyi benimsemiş vatandaşların yetiştirilmesi ile gelişir ve bu nedenle vatandaşların sınıftan ve okuldan başlayarak demokrasi bilincini kazanması sağlanmalıdır. Üniversiteler de dahil sınıflar ve okullar bu bilici kazandırmak için yeterli düzeyde olmamakla birlikte bu anlamda gün geçtikçe yaşanan bir gelişim olduğu da açıktır (Okutan, 2010:942).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun belirlemiş olduğu temel ilkelerden biri olan 'Demokrasi eğitimi' ilkesi kanunda şu şekilde ifade edilmiştir: "Güçlü ve dengeli, özgür ve

demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve sürdürülmesi için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun, Anayasaya, yasalara, manevi ve toplumsal değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılmasına ve bu yöndeki duygu ve davranışların geliştirilmesine çalışılır.”

Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında yapılan “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” protokolü ile proje, 2003-2004 öğretim yılında ülke genelinde 81 ilde toplam 300 okulda uygulamaya konulmuş, 2004-2005 öğretim yılından itibaren tüm okullarımızda uygulamaya geçmiştir (<http://okulmeclisleri.meb.gov.tr>, 2004).

Bakanlığın “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi” ne göre projenin amacı “Türkiye Cumhuriyeti’nin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, milli ve manevi değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılmasıdır (MEB Tebliğler Dergisi, 2004)”.

Proje kapsamında okul, il ve Türkiye öğrenci meclislerinin oluşumu sağlanmıştır. Bu kapsamda her öğrenci bir seçmen, her sınıf bir seçim bölgesi ve her okul bir seçim çevresi kabul edilmiştir. Okul öğrenci meclisleri her sınıfın kendi seçtiği temsilcilerin bir araya gelmesi ile oluşur ve bu üyeler arasından verilecek propaganda süresi sonrası okul geneli bir seçim yapılarak ‘okul öğrenci meclis başkanı’ belirlenir. Bu süreç ekim ayı içerisinde tamamlanır ve kasım ayının ilk haftası il öğrenci meclisine gönderilecek ilçe temsilcilerinin seçimi yapılır. İl öğrenci meclisi, ilçelerden belirli sayıda gelen ilçe temsilcilerinden oluşur. Türkiye öğrenci meclisi ise tüm illerden gelen il öğrenci meclis başkanlarından oluşur. Türkiye öğrenci meclisi Ulusal Egemenlik haftasında önceden bildirilen gün ve saatte toplanır. Toplantı günü sabah oturumunu TBMM Başkanı açar ve Öğrenci Meclisi Başkanlık Divanı üyeleri seçimi tamamlanıncaya kadar yönetir. Öğleden sonraki oturumu Türkiye Öğrenci Meclisi Başkanı yönetir. TBMM televizyonundan canlı olarak yayımlanan toplantıda salt çoğunlukla kabul edilen önergeler, tavsiye kararı olur. Bu kararlar, Türkiye Öğrenci Meclisi Başkanlık Divanınca imzalanır, TBMM ve Millî Eğitim Bakanlığı internet

sitelerinde yayımlanır, valiliklere gönderilir (MEB, 2004). İlgili yönerge incelendiğinde, seçim sürecinden okul seçim ve sandık kurulu oluşturulmasına; okul, il ve Türkiye öğrenci meclislerinin oluşturulmasından bu meclislerin faaliyetlerine kadar ülke genel seçim esaslarına uygun hareket edildiği, hatta bölge milletvekillerinin seçimlerde gözlemci olarak bulunabileceğine yönergede yer verilmiştir (Bostancı, 2008:279).

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”, uygulamalı bir demokrasi eğitimi çalışması olarak okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu algılanması, okullarımızın demokratikleşmesinde ve öğrencilerin demokratik yaşam biçimine uygun olarak sosyalleşmesinde önemli rol oynayabilir (Kıncal ve Uygun, 2006:41). Öğrencilerin okullarında demokrasiyi bu ve benzeri proje ve etkinliklerle uygulamalı olarak öğrenmesi, demokratik değerlerin içselleştirilerek ülkemizdeki demokratik bilincin gelişmesi sağlanabilir.

Okul meclisleri projesinin pilot uygulamasının yapıldığı 2004 yılı sonunda pilot illerden biri olan Bolu’da okullarda görev yapan 104 öğretmen üzerinde yapılan okul meclislerinin etkiliği araştırmasında, demokrasi eğitiminin okullarda verilmesinin gerekliliği ve önemi üzerinde nerdeyse tüm öğretmenler hemfikir iken projenin uygulanmasına öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin projeyi uygulamaya hazır olma durumu konusunda olumsuz (%50 altı) bir tablo ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerde demokratik değerlerin kazandırılması açısından projeyi % 80 üzeri olumlu görmekte olup okul yöneticilerin projeyi uygulamada yeterince bilinçli davranmadığını, okul yönetiminde demokratik değerlere uygun davranmadığını düşünen öğretmenler de çoğunluktadır. Ayrıca mevcut ders kitaplarının demokrasi eğitimi açısından yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı da % 70 üzeridir. Kısaca özetlemek gerekirse pilot uygulamada öğretmenler, projeyi olumlu görmekle birlikte yerleşik bir demokrasi kültürü oluşturmada uygulama ortamı, uygulayıcılar ve öğrencilerin yeterli düzeyde olmadıklarını düşünmektedir (Emir ve Kaya, 2004:75). Asıl uygulama ile zamanla edinilen tecrübeler ve toplumsal yaşamdaki dönüşümlerin de etkisiyle bazı aksaklıklar görülmekle birlikte projenin verimliliği giderek artmaktadır. Projenin başarıya ulaşmasında hiç kuşku yok ki okul yöneticilerinin bakış açısı çok önemlidir. Hiç seçim dahi yapılmadan üst sınıflardan bir öğrenciyi alarak ilçedeki temsilci seçimine götürüp okul öğrenci başkanı olarak oy kullandıran okul yöneticileri olduğu gibi ciddi emek harcayarak, öğretmenleri de süreçte aktif kılarak seçimleri istenilen

şekilde yapıp, seçim dışında demokratik değerleri yerleştirmeye yönelik etkinliklere yer veren ve öğrenci meclisini aktif olarak çalıştıran okul yöneticileri de mevcuttur.

Proje ile ilgili yapılan araştırmalar, proje kapsamında yapılan uygulamaların aşağıdaki beceri ve kazanımları kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir (Güven, Çam ve Sever, 2013; Yılmaz ve Yıldırım, 2009; Kınca ve Uygun, 2006; Biçer, 2007):

- Karar alma süreçlerinde sorumluluk almaya istekli bireylerin yetiştirilmesi,
- Toplumsal problemler için yapıcı, katılımcı ve barış içerisinde çözümler üretme
- Cumhuriyet ve demokrasinin diğer rejimlerden farkının öğrenilmesi,
- Demokrasiyi yasayan ve içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi,
- Farklı düşüncelere saygı ve hoşgörü ile yaklaşılması,
- Kişisel sorumluluğun önemine inanma
- Eşitlik, adalet ve insan haklarına saygı anlayışlarını
- Seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması,
- Birlikte çalışma ve takım ruhunu geliştirme,
- Eleştirel düşünme,
- Katılımcı olma,
- Problem çözme
- Liderlik özelliklerini kazandırma
- Hukukun üstünlüğü ilkesini benimseme

Okul öğrenci meclisi, kurulması yönetmelikle garantilenmiş en bilinen çocuk katılım aracı olmakla birlikte, özel bir çaba harcanmadıkça bu meclisin varlığı okuldaki çocuk katılımını sağlamada yeterli olmamaktadır. Projenin asıl amacı meclisin aktif çalışarak tüm öğrencilerin katılımları ile somut sonuçların alınmasını sağlamak olup Meclisin iyi çalışması sağlanabilirse öğrencilerin görüş, talep ve beklentileri okul yönetimi ve diğer paydaşlar tarafından duyularak somut sonuçlar elde edilebilir (Kılıç, 2015:87). Ülkemizde öğrenci meclislerinin kurgulanışında ilgili yönetmeli seçim ve usuller üzerine yoğunlaştığı için meclislerin öğrencilerin katılımlarını sağlama açısından yeterli olmadığı ve öğrencilerin projeyi seçime katılmak olarak dar kapsamlı olarak algıladıkları belirlenmiştir (Tüzün ve Sarıışık, 2015:12). Ayrıca projenin amacına ulaşması için meclislerin sınıf temsilcileri dışındaki öğrencilerin de katılımını sağlayabilecek şekilde düzenlenmesi, öğretmen ve okul

yöneticilerinin katılım süreçlerini destekleyecek tutum ve donanımına sahip olması, katılım süreçleri hakkında iyi bilgilendirme yapılması gereği öne çıkan gereksinimlerdir.

Projenin uygulanması ile seçilen öğrencilerin yani okul meclis başkanı ve üyelerinin tutum ve davranışlarında projenin amaçladığı değişim gözlenirken diğer öğrencilerin sadece oy veren konumunda olması genel anlamda projenin etkinliğinin sorgulanması anlamına gelir (Yılmaz ve Yıldırım, 2009:205). Aynı araştırmada proje uygulamalarının sadece seçime indirildiği ve seçim dışında demokratik kültürün oluşmasına yönelik sosyal ve kültürel etkinliklerin bazı okullarda kısmi bazılarında ise hiç yapılmadığı tespit edilmiştir. Geleceğin aktif katılımcı bireylerini yetiştirmeyi amaçlayan bu ve benzeri projelerde öğrencilerin rollerinin sadece seçimlerde oy kullanmakla sınırlı olması, öğrencilerin demokrasiyi sadece seçimlerde oy verme ve yönetim biçimi olarak dar kapsamlı olarak benimsemelerine neden olacaktır. Bu olumsuzluğun önüne geçmek için proje kapsamında yapılacak seçimler dışında, okullarda demokratik tutumu geliştirmeye yönelik sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenmeli ve tüm öğrencilerin bu faaliyetlere etkin katılımları sağlanmalıdır.

Öğrenci meclisleri ile ilgili 2016–2017 Eğitim-Öğretim yılı Samsun İl Öğrenci Meclisi Toplantısı'nda kamuoyuna sunulması amacıyla alınan kararlarda bazıları şunlardır (<http://samsun.meb.gov.tr>, 2017):

- 17 ilçedeki bütün okullarımızda mutlaka kütüphane oluşturulmasına, fiziki imkânsızlık nedeni ile kütüphane kurulamayacak olan okullarımızda sınıf kitaplıklarındaki kitap sayısının artırılmasına,
- Okullarda kurs ve etüt saatleri çok yoğun, öğrencilerin sosyal, sportif faaliyetler için zamanı kalmamaktadır. Kurs ve etüt saatlerinin azaltılmasına bunun yerine sosyal ve sportif aktivitelerin artırılmasına,
- Maddi imkânsızlıklar yaşayan öğrenci ve ailelerinin temel ihtiyaçlarını karşılamak için okullarımızda yürütülen sosyal sorumluluk projelerinin sayısının artırılmasına,
- Okullarda spor alanları ve spor salonlarının sayısının artırılmasına
- 17 İlçede ilçe öğrenci meclis başkanlığı tarafında özellikle eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili ilçe sorunlarına kısa vadede çözüm getirecek bir projenin 31 Mart 2017 Cuma günü mesai bitimine kadar hazırlanarak kaymakamlık onayının alınmasına, projelerin

Nisan ve Mayıs aylarında yürütülmesine haziran ayında hazırlanan raporların İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR –Ge Birimine gönderilmesine,

- İlçelerin doğal tarihi coğrafik güzelliklerinin diğer ilçelerde ki öğrenciler tarafından tanınmasını sağlamak için ilçelerdeki pansiyonlu okulları kullanarak bir projenin hazırlanmasına,
- Okul binalarında tip proje yönteminden vazgeçilip bölgeye uygun binaların yapılması, ayrıca derslik hesabı yapılırken spor salonu, kütüphane, toplantı salonu, mescit, abdesthane vb. alanların planlanması gerekliliğine karar verilmiştir.

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarına göre bazı sakıncalar barındırmak ve öğrencilere demokrasi eğitiminin verilmesine olumlu katkılar sağlamakla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın 17.04.2019 tarihinde gönderdiği “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Yönergesi'nin Yürürlükten Kaldırılması” konulu resmi yazı yürürlükten kaldırılmıştır. Bu durum projeden beklenen verimin elde edilemediği algısı oluşturmaktadır.

3.2.3.4.4. Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE)

Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminde örgütsel değişimi sağlama hedefi ile 1990 yılında Dünya Bankası'ndan sağlanan kredi ile “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi”ni başlatmış ve bu proje kapsamında “Müfredat Laboratuvar Okulları” uygulaması başlatılmıştır. 23 ilde 208 okul pilot okul olarak belirlenmiş ve proje 1999 yılına kadar devam etmiştir. 1999/2506 sayılı “Milli eğitim Bakanlığı Müfredat Laboratuvar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge” ile eğitim kurumlarında planlı okul gelişimini yürütmesi amacı ile projeye dahil olan yeni okullarda OGYE'nin kurulması öngörülmüştür. Yönergenin 8'inci maddesinde “Eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için eğitim kurumları paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile yönetilir ve iş birliğine dayalı bir çalışma kültürünün okula yerleşmesi amacı ile eğitim kurumlarında OGYE kurulur” ifadesine yer verilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1999).

2003 tarihli İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne 2006 yılında yapılan bir değişiklikle giren OGYE için 99'uncu Maddede “Okulda paylaşımcı, işbirliğine dayalı yönetim anlayışıyla eğitim-öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak, okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve

sürekli gelişimi sağlamak amacıyla kurulmaktadır” ifadesi yer almakta (MEB, 2003) iken 2014 yılında çıkarılan yeni “Okul öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde OGYE’ye yer verilmemiştir. Mevcut Ortaöğretim kurumları Yönetmeliği (2013)’nin 120’nci maddesi, okullarda OGYE’nin ilgili mevzuatı doğrultusunda kurulacağını ve görevlerini yürüteceğini belirtmiştir.

OGYE, okul toplumunu oluşturan birimlerin bütünü temsil edecek şekilde, bütün özellikleriyle gerçek bir seçim özelliği taşıyan, demokratik seçimle, okul yönetimi tarafından oluşturulur (MEB, 2002). Planlı Okul Gelişim Modeli’nde OGYE, okul müdürünün liderliğinde çalışarak okulun gelişimini planlayan, planlanan çalışmaları uygulayan, çalışmalarda gereksinim duyulan okul içi ve okul dışı eşgüdümü ve örgütlemeyi sağlayan bir çalışma grubu olarak tanımlanmıştır (Şahin, 2015:624). OGYE okul toplumunu temsil eder ve şu kişilerden oluşur (<https://ogye.tr.gg>):

- Okul müdürü,
- Müdür yardımcısı,
- Öğretmen (ikiden az olmamak üzere)
- Rehber Öğretmen, (birden fazla ise koordinatör rehber öğretmen)
- En az bir Destek Personeli (kütüphane memuru, hizmetli, sağlık memuru gibi)
- Veli (ikiden az olmamak üzere)
- Öğrenci (ikiden az olmamak üzere) Meclis Başkanı vb.
- Okul Aile Birliği temsilcisi
- Okul Aile Birliği sınıflar temsilcisi
- Sivil toplum örgütlerinden seçilen temsilci(Vakıf, Dernek, Oda temsilcisi gibi)
- Muhtar
- Üniversite Temsilcisi

OGYE, Okul Gelişim Modelinden yararlanarak, her öğretim yılı için o öğretim yılının başında uygulamaya girecek şekilde Okul Gelişim Planı hazırlar ve uygular. Yapılan bir araştırma sonucu okul gelişim planının öğrenci başarısını sağlamada bir araç olarak görüldüğü sonucuna varmıştır (Balkar, 2010:177). Gelişim planlarının okul etkililiğine hizmet edebilmesi, okul gelişim planlarının katılımcı bir anlayışla etkili bir şekilde hazırlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır. Kaliteli bir OGYE tarafından oluşturulacak ve uygulanacak gelişim planlarının başarılı sonuçlar vereceği kesin olmakla birlikte başta okul

yönetimi ve öğretmenler olmak üzere ekip üyelerinin uygulamanın etkililiğine ve işlevselliğine yönelik tutum ve davranışları iyi değerlendirilmelidir.

Kapsamlı bir OGYE araştırma sonuçlarına göre ulaşılan bazı bulgular ise şöyle sıralanabilir (Şahin, 2006:21-22):

- OGYE’de görev almada çok büyük bir isteksizlik olduğu; OGYE’nin daha çok görevlendirme, rica ya da dolaylı olarak zorlama şeklinde oluşturulduğu; görevli veliler çoğunlukla okul aile birliği başkan ve yöneticileri arasından belirlenmekte olup seçilen kişilerin çoğu zaman bundan haberleri dahi olmadığı,
- OGYE’ler düzenli bir biçimde ve tüm üyelerin katılımıyla toplanamadığı, toplantıların toplantı yapılmış görünmek için ve kağıt üzerinde olduğu ve genellikle veli ve öğrencilerin çağrılmadığı, toplantılarda alınan kararlar olsa dahi bu kararların etkin bir biçimde duyurusu yapılmadığı; alınan kararların uygulanmadığı ve uygulamanın denetiminin yapılmadığı,
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, OGYE’de işlerin şeklen yapıldığı ve kağıt üzerinde işler olmaktan öteye geçmediği, yapılanların da, çoğunlukla müdür yardımcısı ile bir-iki öğretmen tarafından yazıp hazırlandığı,
- Okulun hedeflerinin belirlenmesi ve gelişim planının yapılmasının genellikle okulların birbirlerinin planlarını kopya etmesi şeklinde olduğu; çoğunlukla da bir-iki kişi tarafından belirlenip yazılıp diğer üyeler tarafından da imza edilerek kabul edildiği,
- Okul yöneticileri, öğretmenler ve ilköğretim müfettişlerinin ifadelerinden planlama sürecinin uygun biçimde işlemediği, yapılan okul gelişim planlarının ise gerçek bir plan özelliği göstermediği, denetime yönelik hazırlanmış, kağıt üzerinde planlar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

“İlköğretim okullarında okul gelişim yönetim ekibi çalışmalarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin algıları istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir (Çalık ve Dağlı, 2011:108). Veli katılımına yönelik yapılan bir araştırma bulgularına göre ailelerin Okul Gelişim Yönetim Ekibi’nde (OGYE) görev almaya istekli olma durumları sorulan 220 okul yöneticisinden sadece 60 kadarı aileleri, OGYE’ye katılmaya istekli görmektedir (Çalışkan ve Güçlü, 2013:752).

Yukarıdaki araştırma sonuçlarında OGYE'nin işlevselliği konusunda bir çıkarımda bulunmak gerekirse:

- Gönülsüz kişilerden oluşturulan ekiplerin ortak çalışmalar yapabilmesi ve başarılı sonuçlar alabilmesinin mümkün olmadığı,
- Kağıt üzerinde alındığı düşünülen kararların uygulamasına başta öğretmenler olmak üzere ekip çalışanlarının sahip çıkmayacağı,
- Uygulamada birkaç ilgili öğretmen ve okul idaresince yapılan planlama ve uygulama faaliyetleri olarak tüm prosedürleri uygulamanın gereksiz olduğu ve istekli kişilerden oluşturulacak küçük bir ekibin daha başarılı sonuçlar alabileceği,
- Tüm katılımcıların OGYE ile başarılı sonuçlar alınabileceğine ilişkin olumsuz tutuma sahip olduğu,
- Baştan sona kadar formalite olarak yapılan hatta yapılmayarak yapılmış gibi gösterilen etkinlikler sonucu oluşturulan okul stratejik planı ve yıllık gelişim planlarının işlevsel olmayıp, denetime yönelik kağıt üzerinde planlar olmaktan öteye geçmeyeceği
- Demokratik ve katılımcı karar alma mekanizmasının işletilemediği söylenebilir.

Görüldüğü gibi yapılan araştırmalar olumsuz bir tablo ortaya koymaktadır. Okul Gelişim Yönetim Ekibi ile ilgili 'İşlevsiz bir Kurul' nitelemesinde bulunmaktadır (Damar, 2014:1). Günümüz itibariyle okul öncesi, ilkökul ve ortaokullarda ve yönetmeliğinde yer verilmemesi, yönetmelikte ismi geçmekle birlikte çoğu liselerde oluşturulmaması ve neden oluşturulmadığı veya kağıt üzerinde oluşturulsa bile işlevselliğinin değerlendirilmemesi de OGYE'nin işlevsel bir oluşum olmadığını kanıtlar niteliktedir.

3.3. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımı

Öğretmenler, katımlı yönetimin istediği niteliklere sahip en elverişli meslek kitesidir. Ülkemizdeki eğitim sorunlarına çözüm için eğitim örgütleri olan okulların demokratikleşmesi ve öğretmenlerin katılım oranının artırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin sorunlara ilişkin kendi bilgi ve deneyimlerine ilişkin görüşlerini açıklayamamaları, milli eğitim sistemi için ulusal bir güç yitimi anlamına gelmektedir. Örgütlerin kalitesinin yönetilenlerin yönetime katılımı ile orantılı olarak arttığı düşünülürse katılımın en yüksek olması gereken örgütler, okullardır (Başaran, 1986:117). Katılımcı yönetim modelini benimseyen bir okul yönetiminin yönetim sürecine dahil etmesi gerek ilk grup öğretmenlerdir. Öğretmenler, eğitim sisteminin öğrenci ile buluşma yeri olan

sınıflardaki eğitimden ve sınıf yönetiminden sorumlu olan eğitim işgörenleridir. Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıradizininin ilk basamağını oluşturmakta ve eğitim yönetiminin başarı ve kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Başar, 2013:6). Bu da sınıftaki eğitim ve yönetimden sorumlu olan öğretmenin eğitim ve okul yönetimindeki önemini ortaya koymaktadır. Okul yönetimi, öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurmalı ve onları yönetimin bir paydaşı olarak kabul etmelidir. Tabi buradan okul yönetiminin tüm kararlarına öğretmenlerin katılması gerektiği sonucu çıkarılmamalıdır. Zaten böyle bir durum her iki kesim için de gereksiz görülmektedir. Öğretmenlerin yönetime katılımı ile ilgili olarak “belirli konuda uzmanlığı ve kararları uygulamada sorumluluğu olan, sonuçlarından etkilenen herkesin, karara katılması” kriter olarak ifade edilmektedir (Zencirci, 2010:89). Bunun yanında okulda oluşturulan ekip, kurul ve komisyonlar gereği o grubun görev alanına giren konularda da yetki sahibi olarak kararlara katılımının sağlanması mevzuatta öngörülmektedir.

Okul örgütünün informal yanının kuvvetli oluşu, yönetici-öğretmen ilişkilerinin önemini artırmakta ve formal olmasa bile öğretmenlerin okuldaki yönetim süreçlerinin çoğuna katılmalarını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerine ilişkin karar alma süreçlerine katılımın sağlanmasının kişisel ve örgütsel yararları yönetici-öğretmen işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Gerek alınan kararların uygulanmasındaki rolü gerekse bu kararların etki ve sonuçlarını en yakından izleme, kontrol etme ve geri bildirimde bulunma rolü, bu işbirliğini zorunlu kılan en önemli etkendir (Bursalıoğlu, 1972:39). Öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının etkili olabilmesi için sadece oy kullanabilecekleri değil, alınan kararlar ve bu kararların uygulamaları üzerinde aktif olmaları sağlanmalıdır. Yöneticilerin aldıkları kararları öğretmenlere onaylatmaları şeklinde bir katılma türü örgütsel iklime olumlu değil, öğretmenlerde kullandıkları ve itirazlarının kabul görmeyeceğini düşünmelerine sebep olacağı için olumsuz etki yapar. Oluşmuş bir karara ‘evet’ ya da ‘hayır’ demek katılma anlamına gelmez (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000:55). Öğretmenlerin karara katılımı, oylama veya bilgi toplama düzeyinde kaldığında öğretmenler, karara görünürde katılmış olmakla birlikte karara pek etkide bulunamamış olur ki bu durum katılımdan beklenen yararın tamamen kaybedilmesine neden olabilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin karara katılımını tutarlı ve dengeli yönetim uygulamaları ile desteklediği zaman yenileşme sürecinde katılım anlam kazanır, öğretmenlerin alınan kararda ve kararın uygulamasında etkili olmaları sağlanabilir.

Yönetim ve örgüt söz konusu olduğunda durağanlıktan bahsetmek mümkün değildir. Tüm örgüt ve yönetimler alacağı kararlar ile yenilik, değişim ve dönüşüm içerisindedir. Bu örgütsel değişim ve dönüşüm yalnızca yöneticiler tarafından değil tüm örgütsel paydaşlar ile sağlıklı bir şekilde tamamlanabilir. Bu süreçte püf nokta, işgörenlerin değişime inanarak yönetimin alacağı kararlara katılmalarını sağlamaktır. Katılmanın temelinde yatan düşünce kişilerin kararlara katıldıklarında verilen kararı benimseyecekleri ve destekleyecekleri düşüncesidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:137). Çalışanlar, değişim faaliyetlerine katıldıklarında değişimin amacını, değişimi gerekli kılan koşulları ve de değişim sonrası oluşması istenen koşulların kendileri üzerindeki etkilerinin neler olacağını bilebileceğinden değişime karşı olumsuz bir tavır içine girme eğilimleri azalacaktır (Göksoy, 2010:74). Öğretmenlerin, okulda yapılacak yenilik ve değişim süreçlerine katılımı; katılımsızlık ve iletişimsizlik durumunda oluşacak direnci önleyecektir. “Yenileşme ile ilgili kararlara katılan öğretmenlerin, yeniliğin başarısının artması için çaba sarf edeceklerdir” (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000:55).

Yönetimde karar alma sürecine katılmanın değişik araştırmacılar tarafından belirtilmiş onlarca faydası ve bazı durumlarda astları karara katılmanın sakıncalı olabileceği belirtilmiştir. Bu kapsamda “Öğretmenlerin okullarındaki karar alma ve politika oluşturma süreçlerine dahil olmalı mıdır?” sorusu yanlış bir soru olup kararlara katılmanın olumlu katkılarını artırmak ve olumsuz sonuçlarını azaltmak için yöneticilerin aşağıdaki sorulara cevap vermeleri gerekir (Hoy ve Miskel, 2012:323):

- Hangi şartlar altında öğretmenler karar katılmalıdırlar?
- Öğretmenler ne oranda ve nasıl karara katılmalıdırlar?
- Karar verici grup nasıl oluşturulur?
- Müdür için hangi rol en etkilidir?

Öğretmenlerin işine ve iş ortamına karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak, motivasyonunu azami tutmak ve örgütsel kararları daha nitelikli hale getirmek için katılım zorunlu ama okul yöneticilerinin öğretmenleri hangi koşullarda, ne düzeyde ve nasıl kararlara katacağı, işbirliği içerisinde çalışması beklenen karar verici grubun kimlerden oluşacağı ve yöneticinin grupta hangi rolü etkin olarak kullanacağı konusunda dikkatli olması gerekmektedir. Aksi halde katılım fayda değil zarar doğurur, örgüt üyelerinin motivasyonu ve işe karşı tutumları olumsuz etkilenir. Olumlu sonuçlanması istenen bir

karara katılma için okul yöneticilerinin Edwin M. Bridges (1967) tarafından geliştirilen “Kabul alanı” modelini benimsemeleri faydalı olacaktır. Okulda alınan her karara öğretmenler katılmalı mıdır? Her öğretmen alınacak kararlara katılmalı mıdır? Bu ve benzeri sorular bu model ile cevap bulmaktadır. Modelin detayları “Yönetime Katılma” bölümünde açıklandığı için burada kısa bir açıklama ve okul yönetimine uyarlaması yapılacaktır.

Kabul alanı, bir örgütteki astların yöneticiden gelen talimatları sorgulamaksızın kabul edeceği ve yerine getireceği eylemler alanını ifade etmektedir. Astlar, kabul alanına giren konularda alınan kararlara katılım sağlamaya istekli değildir. Katılım, kabul alanı dışında kalan konularda gerçek etkisini gösterir. Yöneticiler için asıl soru hangi kararların kabul alanı içerisinde olduğu, hangi kararların bu alanın dışında olduğunu belirlemektir. Modelin bu soruya cevabı ilgi ve yeterlik testi ile olmaktadır. Karar, astları ilgilendiriyor yani çıkarlarını etkiliyor ve sorunun çözümü konusunda astlar bilgi ve deneyime sahip ise konu, kabul alanı dışındadır ve katılım sağlanmalıdır. Karar konusunda astlar ilgili ve bilgili değil ise konu kabul alanı içerisindedir, katılım sağlamadan kaçınılmalıdır. Modelin marjinal durum olarak belirlediği diğer iki durumdan ilki astların ilgili ama yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığı durumdur. Bu durumda astların sık sık katılımı sağlanmamalıdır. Diğer durum ise karar konusunun astların yeterli bilgi ve deneyiminin olduğu ama çıkarının olmadığı yani astı ilgilendirmediği durumlardır. Bu gibi durumlarda da astlar zaman zaman kararlara katılmalıdır. Bu durumda çok sık katılım sağlamak, astlarda yöneticinin işini yaptığı, sömürüldüğü algısı yaratabilir (Uras, 1995b:115-116).

Okul yöneticileri ve özellikle de okul müdürleri de kabul alanı modeli ilkeleri gereği öğretmenlerin hangi kararlara katılacağını belirlemeleri yerinde olacaktır. Öğretmenlerin kabul alanı içine giren konularda yönetime katılmaları gereksiz olacağı, kararlara ilgili ve bilgili öğretmenlerin katılması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Kararlar tüm öğretmenleri ilgilendirmesi durumunda yapılan toplantılarda yönetim ve öğretmenler birlikte sorunu tanımlamalı, alternatif çözümler belirlenmeli ve en tatmin edici alternatifin uygulanması kararlaştırılmalıdır. Okullarda alınan kararların uygulayıcıları konumundaki öğretmenler literatürün de vurguladığı gibi katıldığı kararların uygulamasını daha istekli olarak yerine getirmektedir. Kararlar ne kadar tatmin edici olursa olsun uygulamada başarı sağlanmadığı takdirde örgütsel hedeflere ulaşılamayacağı unutulmamalıdır. Okullarda alınan birçok karar ise tüm öğretmenleri değil de bazı öğretmenleri ilgilendirmektedir. Öğretmenlerin kabul alanı dışında kalan konularda ilgili öğretmenlerin alınacak kararlara katılmaları, katılımdan

beklenen faydaları sağlayacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken ve modelde marjinal durum olarak belirlenmiş durum, öğretmenin veya bazı öğretmenlerin karar konusu ile ilgili olup yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığı durumdur. Öğretmenlerin karar konusunda fikirlerinin alınıp, bu fikirlerin öğretmenin beklediği sonucu vermemesi durumunda katılım fayda değil zarar doğurur. Öğretmenlerde düşüncelerinin dikkate alınmadığı hatta ve hatta kararın önceden alınıp yönetsel bir taktik olarak 'fikrim alınmadı' demesinler diye ilgiliye sorulduğu algısı oluşması katılımı zararlı hale getirir. Aslında bu marjinal durum ve oluşturacağı zararlı sonuçlar sağlıklı iletişim ortamı ve düzgün işleyen bir karar alam süreci ile ortadan kaldırılabılır. Zaten sınırlı katılım anlamına gelen karar alma sürecinde sadece ilgiliden fikir alma, belirtilen fikir yönünde sonucul kararın alınmaması ihtimali düşünüldüğünde doğurabileceği olumsuz algı nedeniyle yeterli görülmez. Öğretmenlerin yönetim konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması kararlara katılamayacağı anlamına gelmemelidir. Öğretmenler düzgün işleyen bir karar alma sürecinde özellikle alternatiflerin değerlendirildiği aşamada farklı bilgi ve bakış açıları ile düşüncelerini tekrar değerlendirip makul olup olmadığı konusunda ikna ve tatmin olacaktır. Karar kendi düşündüğü yönde çıkmasa da en tatmin edici kararın alındığı konusunda ikna olan öğretmen alınan karara katılmış olmanın verdiği haz ile yönetime katılmanın örgüte ve kişiye sağlayacağı faydaları gösterecektir.

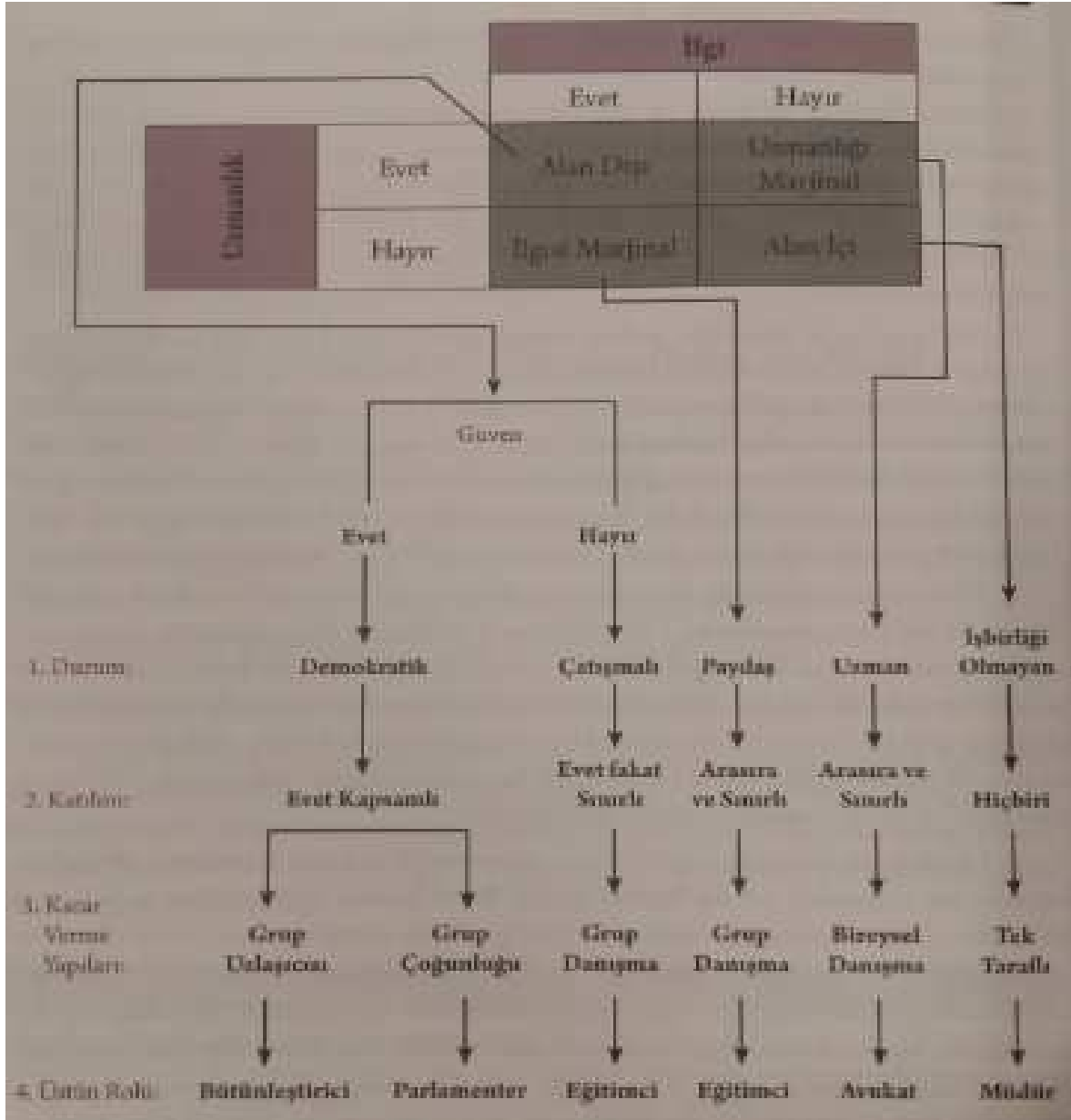
Kabul alanı modeli ile adanmışlık kuralının birlikte düşünülmesi gerektiği vurgulanmakta ve aşağıda belirtilen dört farklı katılım durumu öngörülmektedir (Celep, 1996:50-52):

1. *Oydaşma (Oybirliği) ve Çoğulculuk (Oy çokluğu) Durumu:* Öğretmenlerin, karara ilişkin bilgi ve beceri ile kişisel etkilenmenin yanında adanmışlığa da sahip olması en istenilir durumdur ve tam oydaşma ile kararlar alınır. Oydaşma arzu edilen durum olmakla birlikte çoğu zaman gerçekçi değildir. Özellikle katılımcı sayısının çok olduğu birçok konuda kararlar oybirliği ile değil oy çokluğu ile alınmaktadır.
2. *Çatışmalı Durum:* Öğretmenlerin kendilerini okul amaçlarına adanmadıkları, kişisel amaçları ile okul amaçları farklı olduğu durumlarda çatışmalı durum söz konusudur. Bu durumda öğretmenin sınırsız katılımını sağlamak okul amaçlarına zarar verebilir. Öğretmenin bilgi ve tecrübelerinden faydalanarak karar sonuçları konusunda endişelerinin giderilmesi yoluna gidilmelidir.

3. *Stakeholder Durumu:* Öğretmenlerin karardan kişisel olarak etkilenmekle birlikte karar konusunda yeterliğinin olmadığı durumdur. Öğretmenler adanmışlık düzeyi ne olursa olsun bilgi ve becerisinin olmadığı durumda yoğun katılımlarını sağlamak boşuna çabalamak anlamına gelir ki katılım sağlamak tehlikeli olabilir.
4. *Uzmanlık Durumu:* Öğretmenlerin kendilerini ilgilendirmeyen, kişisel çıkarlarının olmadığı bir konuda bilgi ve becerileri ile kararlara katılmaları durumudur. Öğretmenin adanmışlık durumuna göre değişmekle birlikte kullanıldıkları, sömürüldükleri duygusu oluşabilir. Yöneticinin yeterliği sorgulanmaya başlayabilir.

Adanmışlık kuralı kabul alanı dışındaki karar durumlarını inceleme ve açıklamaya dayalıdır. Okuldaki öğretmenlerin kendilerini örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine ne kadar adanmış katılım ve katılımdan beklene fayda düzeyini etkilemektedir. Hoy ve Tarter, astların kendilerine örgüte adanmalarının sorun çözmeye yönelik basit bir çoğunluktan öte katılımcılar arasında tam oydaşmayı gerektirdiğini, adanmışlığın az olması durumunda karar sürecine katılımın sınırlandırılmasını, karşıt durumda okul amaçları ile tutarsız kararların ortaya çıkacağını, Mintzberg ise okula adanmamış ve iyi niyetli olmayan öğretmen için karara katılımın, güçlü kişisel gereksinimlerin karşılanmasına yönelik olarak yasal amaçların devre dışı bırakılmasına zemin hazırlayabileceği konusunda uyarılarda bulunmaktadır (Celep, 1996:50). Astların ilgi ve yeterliliği olan kabul alanı dışındaki karar konuları için güven sorusu olarak şu soru sorulmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012:329): “Örgütün en önemli çıkarları söz konusu olduğunda astlara güvenilebilir mi?” Okul yöneticisinin bu soruya cevabı olumlu ise astların karara katılımı kapsamlı olmalı ve yönetici bütünleştirici rol oynamalı, güven noktasında şüphe duyuluyor ise astların katılımı sınırlı tutulmalı, yöneticiler grubu yönlendirmeli ve gruptan tavsiye almalıdır.

Kabul alanı ve adanmışlık durumuna göre öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılım durumu, katılım düzeyi, grubun karar alma yapıları ve okul yöneticilerinin takınacağı rollere ilişkin normatif bir model Şekil 3.3'te özetle şu şekilde gösterilmiştir (Hoy ve Miskel, 2012:330):



Şekil 3.3. Katılımcı karar alma süreci için normatif bir model

Şekil 3.3'te görüleceği üzere öğretmenlerin kabul alanı içerisinde olan karar alma süreçlerinde astların katılımı söz konusu olmayıp yönetici, tek taraflı karar alan konumunda olmalıdır. Kabul alanı dışında olan karar konularında ise astların katılımı güven durumuna göre kapsamlı veya sınırlı olarak mutlaka sağlanmalıdır. Öğretmenlere güven duyulan kabul alanı dışındaki durumlarda, okul yöneticisinin bütünleştirici rolü üstlendiği uzlaşma (oybirliği) veya temsilci (parlamentar) rolü üstlendiği oy çokluğu ile demokratik ve kapsamlı bir karar alma durumu söz konusudur. Güvensizliği söz konusu olduğu kabul alanı dışındaki karar alma durumlarında ise yönetici eğitsel bir rol üstlenerek karar konusunun olanakları ve sınırlılıkları hakkında öğretmenleri bilgilendirir ve yaşanacak çatışma durumunu

müzakere ile çözer ve sınırlı bir katılım sağlar. Öğretmenlerin sadece ilgileri veya sadece uzmanlıklarının olduğu durumlarda ise daha önce belirtildiği üzere ara sıra ve sınırlı bir katılım sağlanmalıdır. Öğretmenlerin sadece ilgilerinin olduğu marjinal karar alma süreçlerinde yöneticiler, öğretmenleri sürecin bir paydaşı olarak görmeli, eğitsel rol üstlenerek karar konusunda öğretmenleri olanaklar ve sınırlılıklar hakkında aydınlatmalı ve onlarla müzakere ederek değişmeye yönelik direnci azaltmalıdır. Öğretmenlerin karar konusunda sadece uzmanlığa sahip olduğu marjinal durumlarda ise öğretmenler uzman kabul edilerek kararın kalitesinin artırılması adına bilgilerine danışılır ve tavsiye alınır. Bu bilgi ve tavsiyenin alınan kararda etkili olup olmaması okul yöneticisinin tutumuna bağlıdır.

“Karara katılma süreci, okullardaki örgütsel öğrenme sürecini de artırabilir. Karara katılan öğretmenler, bireysel amaçları ile örgütsel amaçları dengeleme yoluna gidebilirler. Çünkü karara katılma öğretmenlere kişisel doyum olanağı sağlayabilir” (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000:61). Bu katılım öğretmenlerin okuldaki eğitim kalitesini artırmaya yönelik çabalar göstermesi adına motivasyon sağlayabilir. Motivasyon, insanların davranışlarını hedeflerine yönlendiren itici güç olarak tanımlanmaktadır (Ferrel, 2013:288). Ona göre hedefler herhangi bir ihtiyacın tatmin edilmesi, ihtiyaçlar ise istenen durum ile mevcut durum arasındaki farktır. Okulda ihtiyaçların katılımcı bir süreç ile belirlenmesi ile öğretmenler bu ihtiyaçları gidermek adına hedefe ortak olur ve böylece motivasyonu canlı tutularak hem öğretmenlerin okullarında iş doyumunu sağlar hem de okuldaki eğitimin kalitesi artar. Okullarında iş doyumuna ulaşan öğretmenler zorunlu haller dışında aynı okulda uzun süre görev yapabilir. Bu da eğitim kadrosunda istikrarın sağlanması demektir. Birbirini iyi tanıyan kadrolar daha kısa sürede daha iyi işler ortaya koyabilir. Ayrıca sürekli öğretmen değiştiren öğrencilerin okula ve derslere adapte olma problemi yaşayacağı düşünülürse özellikle ilkokulda yerleşmiş bir kadronun olması çok önemlidir.

Öğretmenlerin okul yönetimine etkili bir şekilde katılmaları için gerekli değer, yapı ve süreç değişiklikleri aşağıdaki gibi özetlemiştir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000:57-59):

Değer:

- Katılanlar mesleğine karşı sorumlu, güdülenmiş ve güvenilir olmalı.
- Karara katılanlar, kararların kalitesini artıracak yeterliliklere sahip olmalı.
- Sağlıklı bir iletişim mekanizması oluşturulmalıdır.

- Okul yöneticileri, karar alma sürecinde oluşabilecek çatışmalardan kaçınmamalı ve çatışmayı yönetebilmeli, potansiyel bilgi üretme aracı olarak kullanılmalıdır.
- Karar sonucunu etkilemede katılanların statüsü değil uzmanlıkları esas olmalı.

Yapı:

- Örgüt politikaları, öğretmenlere kendilerini etkileyen konularda kararlara katılma hakkı sağlayacak, bütün katılımcılara yeni bir konuyu tartışmaya açabilme ve tartışmanın seyrini etkileyebilme gücü verecek şekilde düzenlenmeli.
- Okulda emir komuta zincirinin ve hiyerarşik farklılıkların etkisini yok edecek prosedürler hazırlanmalı.
- Katılımcıları sınırlayan örgütsel kural ve düzenlemeler azaltılmalı.

Süreç:

- Katılımcılar, karar konusu hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı ve fikirlerini ikna edici şekilde savunabilmeli.
- İlişkilerde açıklık ve dürüstlük egemen olmalı.
- Karar sürecinde çatışmalar yaşanabilir ve yaşanması örgütün canlılığının göstergesidir. Çatışmaların iyi yönetilerek örgüte faydalı olması sağlanmalıdır.
- Örgütteki statüsü ne olursa olsun her personel kendini ilgilendiren konularda karar sürecine katılabilmelidir.
- Ast ve üstler arasında serbest ve güdüleyici bir karar süreci gerçekleşmelidir.

Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarının okullarda demokratik yönetim biçimini geliştirecek, öğretmenlerin okullarını daha çok sahiplenmelerine yol açacak ve öğretmenin yapılan uygulamalarda kendi etkisini görerek doyum elde etmesine yol açacak şekilde düzenlenmesi şarttır. “Özenle uygulanmayan katımlı yönetim öğretmenlerin zamanının boş yere tüketilmesine, öne sürdükleri fikirlerin tersinin uygulanmasını görmeye otoritelerinin zayıflamasına ve okul müdürü ile ters düşmenin yaratacağı tehlikelerin doğuracağı endişeler içinde bunalmalarına neden olacaktır” (Özden, 1996:431). Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmasında öğretmenlerde en yüksek doyumсузлук alanı olarak ‘otonomi’ bulunmuş ve bu, öğretmenlerde yaratıcılıklarını ve tüm yeteneklerini kullanabilmelerinin kolaylaştırıcı ve karara katılmalarını sağlayıcı örgütsel ortamların bulunmayışına bağlanmıştır (Kabadayı, 1982:1). Diğer bir araştırmada ise öğretmenlerin karara katılma durumlarının katılma isteklerinden daha düşük düzeyde olduğu ve karar

konularında öğretmenlerin kendilerini ilgili ve yeterli gördükleri” belirlenmiştir (Açıkgöz, 1988:27).

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı hem örgütsel hem eğitimsel hem de yönetsel anlamda çok önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kararlara katılımı ile ilgili şu önerilerde bulunulmuştur (Özdoğru ve Aydın, 2011:366):

- Öğretmenlerin yönetimin kalbi olan karar sürecine etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okullardaki karar sürecine etkin katılımının sağlanması konusu yöneticinin inisiyatifine bırakılmayıp bakanlık tarafından kararlara öğretmenlerin daha çok katılmasına imkân verecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okullardaki yöneticilere katılmalı yönetim anlayışı ile işgörenlerin motivasyonları konusunda hizmet içi eğitim faaliyetleri ve seminerler düzenlenerek demokratik bir okul oluşturma konusunda bilgilendirme faaliyetleri yapılabilir.
- İlköğretim okullarında daha etkili kararlar alınabilmesi için öğretmenlerin hangi karar konularına katılacağı önceden tespit edilmelidir.
- Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasına yönelik olarak çalışma koşullarının iyileştirilmesine önem verilmelidir.
- Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılmasını engelleyen faktörler araştırılabilir.
- Katılmalı yönetim anlayışının hakim olduğu okullar ile öğretmenlerin kararlara katılmadığı okullardaki öğretmen motivasyon düzeyleri, öğrenci başarı durumları araştırılıp karşılaştırmalar yapılabilir.

Sonuç olarak öğretmenler, okul yönetimlerinin gerek formal gerekse informal yönü itibariyle yönetime katması gereken en önemli iç paydaştır. Mevzuat anlamında öğrenci meclisleri hariç okulda oluşturulan tüm katılım eksenli oluşumların yegane üyesidir. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını sağlamadaki en etkili karar mekanizması; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kurulması zorunlu olan Öğretmenler Kurulu’dur. Daha önce yer verilen öğretmenler Kurulu, zümre öğretmenler Kurulu, Okul-Aile Birliği gibi oluşumların yanında öğretmenlerin okul yönetimine aktif katılımını sağlayan diğer karar mekanizmaları da, mevzuatta yer verilen ekip, kurul ve komisyonlar. Bu kurul, komisyon ve ekipler, kendi alanlarındaki işlerle ilgili okul idaresinin yanında öğretmenleri de yetkili kılmaktadır. Okullarda Satın Alma Komisyonu, İhale Komisyonu,

Muayene ve Kabul Komisyonu, Taşınır Değer Tespit Komisyonu, Törenler ve Kutlama Komisyonu, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu, Kantin Denetleme Komisyonu gibi komisyonlar ve okul gelişim yönetim ekibi, sivil savunma ekipleri, iş sağlığı ve güvenliği ekibi gibi değişik işlerle ilgili ekipler yer almaktadır.

Gerek işletmeler gerekse eğitim örgütlerinde yapılan tüm çalışmalarda karar alma sürecine katılımın etkisi ve öneminin desteklendiğini belirtilerek okullardaki karar alma süreçlerine öğretmen katılımı üzerine yapılan çalışma ve teoriler şöyle özetlemektedir (Hoy ve Miskel, 2012:323):

- Okul ile ilgili politikaların oluşturulmasında öğretmenlere katkıda bulunma fırsatı verilmesi, onların moral ve okula olan isteklilikleri üzerinde önemli bir etkidir.
- Karar alma sürecine katılım, öğretmenlerin bireysel mesleki doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir.
- Öğretmenler, kendilerini karar alma sürecine dahil eden müdürleri tercih etmektedir.
- Kararların niteliği düşük olduğunda veya astlarca kabul edilmediğinde başarısızlık ortaya çıkmaktadır.
- Öğretmenler, okuldaki her karara katılmayı istemez ve beklemezler; karar alma sürecine az katılma gibi çok katılma da zararlı olmaktadır.
- Öğretmen ve yöneticilerin karar sürecindeki rol ve işlevleri sorunun durumuna göre değişmelidir.
- Bir kısım yöneticiler, astları tarafından tam olarak kabul edilmediklerinden ve aldıkları kararların sınırlı oluşundan etkinlik sağlayamazlar.

Okul örgütünde katılım sürecinin önemini ve kendi liderlik rolünü yeterince kavrayamayan yöneticiler, öğretmenlerin yönetime katılmasını, kendi yetkilerini sınırlandıracağı şeklinde algılama eğilimi gösterebilmektedir (Zencirci, 2010:89). Okul işleri ile ilgili kararları en iyi kendisinin alacağını, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı ile yetki ve kontrol kaybı yaşayacağını düşünen yönetici zihniyeti çağdaş ve demokratik yönetim anlayışı ile ters düşmektedir. Diğer toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de eğitimin vazgeçilmezliği, insana verilen değer artması ile daha da önem kazanmıştır. Okullarda görev yapan insanların “yöneten-yönetilen” ya da “beyin ve eller” yaklaşımları geride kalmış, insan öne çıkmış, birliktelik, katılımcılık işler hale gelmiştir (Peker, 1994:64).

Okulların bilgi üreten kurumlar ve öğretmenlerin yaratıcı birer eğitimci olmaları isteniyorsa, öncelikle yönetici, verimli bir çalışma ortamının hazırlayıcısı ve katılımcı yönetim anlayışının bir temsilcisi olmalıdır.

3.4. Yönetime Katılma ve Karar Alma Sürecine Öğretmen Katılımı ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konumuz olan yönetime katılma ve öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılımı ile ilgili araştırmalara yer verilmiş olup bu araştırmalar yurtiçi ve yurt dışı olmak üzere iki kısma ayrılmıştır.

3.4.1. Yönetime Katılma ile İlgili Araştırmalar

3.4.1.1. Yurtdışı araştırmalar

Geert Hofstede, 1967-1973 yılları arasında dünyanın farklı bölgelerinde 70 den fazla IBM ofisi çalışanları üzerinde yaptığı “Örgütsel Kültürün Boyutları” araştırması ve 1980 de yazdığı “Kültürün Sonuçları: İş bağlantılı Değerlerde Global Farklılıklar” isimli kitabında Hofstede'nin yaptığı ayrıntılı analizlere göre, kültür dört boyutta incelenmiştir. Bunlar; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik/toplumculuk ve erillik/dişillik özellikleridir. Sonrasında beşinci boyut olarak zaman oryantasyonu eklenmiştir. Araştırmamız ile bağlantılı boyut “güç mesafesi” boyutudur. Güç mesafesinin fazla olduğu örgütlerde; ast ve üst arasındaki fark fazladır, merkezi yapı hâkimdir, astlara ne yapılacağı ayrıntılı olarak söylenir, denetim mekanizması katıdır, çalışanlar arasında ücret farklılıkları fazladır ve yöneticiler babacan birer otokrattır. Güç mesafesinin düşük olduğu örgütlerde ve ülkelerde ise merkezi olmayan daha esnek ve demokratik bir örgütsel yapı mevcuttur. Yöneticiler ile işgörenler arasındaki iletişim daha güçlü, astların kararlara katılımı yüksektir (Öncül, Deniz ve İnce, 2016:259). Güç mesafesinin düşük olduğu ülkelerde yöneticilerin astlarına danışarak kararlar alması gerekir. Türk toplumunda ise çalışanların üstlerine düşüncelerini ifade edebilme serbestisi düşük, makam ve unvanlar önemli, hiyerarşik yapılar katı, otoriter yönetim stilleri mevcuttur (Öğüt ve Kocabacak, 2007:157).

Norveç'te on beş sanayi kuruluşu üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre işçilerin yüzde 78'i, memurların ise yüzde 59'u kuruluşun yönetimi ile ilgili kararlara

yeterince katılmadıkları, işçilerin yüzde 56'sı memurların yüzde 67'si, işlerini doğrudan ilgilendiren kararlara daha çok katılmak istedikleri belirlenmiştir (Çelik, 1997:63).

Lester Coch ile John R.D. French tarafından yapılan Harwood Araştırması işletmede alınan kararlara katılım imkânı sağlanan grupta verimlilik artışı yaşandığını belirlemiştir. *Araştırmada üç farklı yöntem test edilmiştir. Birinci yöntemde, araştırmada kontrol grubu olarak belirlenen bir grup işgörene sadece yeni üretim biçimi duyurulmuştur. İkinci yöntemde, deney grubu olarak seçilen bir işgörenler grubu tarafından seçilen temsilciler grubuna, yeni üretim biçimi konusunda alınan karara katılma olanağı sağlanmış, böylece bu işgören temsilci grubu bağlı oldukları grup adına karara katılmışlardır. Üçüncü yöntemde ise, yine deney grubu olarak seçilen bir işgörenler grubunun tümünün alınan yeni karara katılması sağlanmıştır.* Araştırmada en olumlu sonucun, grubun tümünün karara katıldığı deney grubundan alındığı gözlenmiştir. En olumsuz sonuç ise beklendiği üzere kontrol grubu olarak belirlenen ilk gruptan alınmıştır. Kararlara katılım imkânı verilen ikinci ve üçüncü gruplarda üretim düzeyi hızla yükselirken, birinci grupta üretim hızı düşmüştür. İşgörenlerin tamamının sağlandığı üçüncü grup ise temsilcileri aracılığıyla yönetimin aldığı kararlara katılan ikinci gruptan daha başarılı olmuştur. İşgörenlerin yetenekli oldukları konulara ilişkin kararlara katılmaları, en sağlıklı yol olarak tespit edilmiştir (Aydın, 2014:89-90).

Harwood araştırmasında çalışanların karara katılması ile ilgili elde edilen diğer sonuçlara göre (Dereli, 1981:63):

- İşgörenler, değişime yönelik kararların alınma sürecinde yer aldıkları oranda değişmeyi bir tehdit olarak değil bir olanak olarak algılamamaktadır.
- İşgörenlerin kendilerini ilgilendiren ve yeterlilik sahibi oldukları kararlara katılımı, en sağlıklı karar alma şekli olarak görülmüştür.
- İşgörenlerin kararlara katılması ile motivasyonu artarken, onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanan üstlerinin daha doğru kararlar almasını sağlamaktadır.

Kanada Calgary'de 136 farklı hukuk firmasında 1155 hukuk çalışanı üzerinde yapılan bir çalışmada, kararlara katılma ile örgütsel bağlılık arasında pozitif, doğrudan ve güçlü bir ilişki tespit edilerek çalışanların kararlara katılımının örgütsel bağlılığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Ulutaş, 2011:612).

1938 yılında K. Levin idaresinde başlayan ve R.Lippitt ve R.K.White tarafından devam ettirilen İowa Araştırmaları, astların tutum ve üretkenliklerindeki değişimi ölçmek amacıyla birçok karar alma durumunu incelenmiştir. Araştırmalarda kamu çalışanı katılımcıların “yöneticilerinin otokratik bir liderlik tarzı benimsedikleri algısını taşıdıkları, bunun yanı sıra iletişim kanalları açık, demokratik ve katılımcı bir liderlik anlayışı ile kurumlarının daha başarılı olacağını, diğer bir ifadeyle yöneticilerinden demokratik liderlik tarzına uygun davranışlarda bulunmalarını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Avcı, 2016:187). Yöneticiler bu araştırmada otoriter, demokratik ve liberal lider olarak 3’e ayrılmıştır. Bu üç liderlik tipinden demokratik liderlik astların en çok tercih ettiği tip olmuştur. Modern örgütün destekçi ve sorumluluğu paylaşıcı modelleriyle tutarlılık gösteren katılımcı yönetim uygulamaları ile bu sonuç tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın bir başka sonucu ise astların liberal liderliği, otoriter lidere tercih etmesidir ki bu sonuca göre astlar kaos ortamını otoriter katılıktan daha iyi görmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013:136).

3.4.1.2. Yurtiçi araştırmalar

Kahramanmaraş’ta tekstil sektöründe faaliyet gösteren 20 işyerinde 265 katılımcıya uygulanan “Çalışanların Kararlara Katılım düzeyi” adlı araştırmada çıkan sonuçların bazıları şöyledir (Bakan ve Büyükbeşe, 2008:42):

- Ankete katılanlara “İşgörenler çalıştıkları işletmede verilecek kararlara katılmalı mıdır?” sorusu yöneltildiğinde %92,9 oranında kararlara katılmaları gerektiğini ve bu katılımın daha iyi kararlar alınması sonucunu doğuracağını ifade etmişlerdir.
- İşgörenlerin özellikle kendi bölümlerini ve kendi işlerini ilgilendiren konularda kararlara katılmak istedikleri ortaya çıkmaktadır.
- Kararlara katılmanın İş tatminini, İşletmedeki takım anlayışı, koordinasyon ve işbirliği artıracığı, işgören devir hızı ve işe geç kalmaları azaltacağı, astların kararları anlaması ve kabullenmesini kolaylaştıracağı belirlenmiştir.

2002 yılında Milli Eğitim, Sağlık ve Adalet Bakanlığı merkez örgütlerinde çalışan değişik görevlerdeki 42 Yönetici ve 108 İşgören olmak üzere toplam 150 Bakanlık Çalışanı üzerinde yapılan “Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler” adlı araştırmada, çalışanların kendilerini ilgilendiren iş noktasında fikirlerinin alınmasını önemli

gördükleri ve bu özelliğin işe karşı motivasyonlarını sağlamada önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir (Öztürk ve Dündar, 2003:65).

“Yönetim Süreçlerinde Karar Vermenin Örgüt ve Yönetim Kurumlarındaki Yeri” adlı araştırmaya göre klasik yönetim yaklaşımları “örgüt için iyi olan personel için de iyidir” ilkesi ile karar yetkisini hiyerarşik yöneticiye vererek karar ve karara katılmanın önemini görmezken, davranışçı yaklaşımlar kararlara katılan personeli daha verimli hale geldiğini belirterek katılmanın önemini görmüş ve karara katılmayı savunmuştur. Çağdaş yönetim yaklaşımları ise “ortak amaç, ortak fikirlerle sağlanır” ilkesinden yola çıkarak karardan etkilenecek kimselerin o kararın alınma sürecine dahil edilmesini, astların karara katılmalarının özendirilmesini ve karar verme yetkisinin tüm örgüt hiyerarşisi boyunca yaygınlaştırılmasını vurgulamıştır (Saka, 1985:135).

Örgütsel etkililik ve yöneticilerin karar alma yöntemleri konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre yönetici karara katılma konusunda astlarına olanak tanırsa karara katılan işgörenler olumlu tutumlar geliştirecekler, daha çok dikkat ve çaba harcayacaklar; karar alınması için gerekli bilgi örgüt içinde daha serbestçe yayılabilecek; denetim ve gözetim de kolaylaşacaktır (Çelikten, 2001:3).

Sağlık sektöründe yapılan “Örgütsel Etkinliği Artırmada Katılımcılığın Rolü” adlı araştırma sonuçlarına göre katılımcılar (Çağlı Yılmaz, 2011:103):

- “İşyerimde yönetim demokratik ve katılımcıdır” yargısına 4,00
- “İşyerimde yaptığım işle ilgili görüş ve fikirlerim alınır” yargısına 3,53
- “İşyerimde işbirliği ve takım çalışması yapılmaktadır” yargısına 3,52 ,
- “İşyerimde alınan kararlara çalışanların etkisi vardır” yargısına 3,23 oranında katılmaktadır.

İmalat sektörü üzerinde yapılan “Katılımcı yönetimin Örgütsel Bağlılık ve yaratıcılığa Etkisi” adlı araştırmaya göre katılımcı yönetim anlayışı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı ilişki vardır. Örgüt içinde alınacak kararlarda çalışana söz hakkı verilmesi biçimindeki demokratik-katılımcı bir yönetim anlayışı, çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarını artırmaktadır. Aynı şekilde “katılımcı yönetim” ile “örgütsel yaratıcılık” arasında da güçlü pozitif anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Buna göre,

problemleri ortaya koyan, kararlarını astlarının önerilerini alarak ve astlarının önerilerinden hareketle veren, astlarının kararlarını etkilemesine olanak tanıyan bir yönetim tarzı yaratıcılığı artırmaktadır (Ulutaş, 2011:608).

İstanbul Büyükşehir Belediyesi çalışanları üzerinde yapılan “Belediyelerde Çalışanların Yönetime Katılması” adlı doktora araştırması sonuçlarına göre (Yaman, 2010:170):

- Çalışanların büyük kısmının, yönetime katılımın zaman kaybına yol açtığı, üstün otoritesini zayıflattığı veya rasyonel olmayan kararlar alınmasına neden olabileceği gibi olumsuz görüşlere sahip olmadıkları görülmüştür.
- Belediye personeli kendilerini doğrudan ilgilendiren ya da benzeri konularda düşünce ve görüşlerini üst yönetime yeteri kadar iletememektedir.
- Personelin çalıştığı birimin aldığı kararlara etkisi çok düşük düzeydedir.
- Yöneticiler, karşılaşılan sorunları kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözmeleri hususunda astları yeterince teşvik etmemektedir.
- Katılıma ilişkin yüksek bir beklentinin ifade edilmiş olmasına karşın çalışanların aynı ölçüde sorumluluk almak istemedikleri, sorunlar hakkında sadece düşüncelerin aktarılmasını veya çözüm önerilerinin açıklanmasını katılım için yeterli gördükleri belirlenmiştir. Yani çalışanlar karar alma sorumluluğunu üstlenmekten kaçınılmaktadırlar.
- İstanbul Büyükşehir Belediyesi’nde yönetime katılım çeşitli karar alma süreçlerinde uygulanmasına karşın kurum ikliminin bir özelliği olacak ölçüde yaygın değildir.

2007 yılında İstanbul’da üç özel bankada görev yapan 102 çalışan üzerinde yapılan personel güçlendirme araştırmasında katılımcıların “Yöneticiler demokratik bir tutum içerisinde çalışanların kararlara katılım imkânı sunmaktadırlar” ifadesine katılımı 3,108 ortalama ile “orta” düzeyde gerçekleşmiştir (Koç, 2008:63).

“Bankacılık Sektöründe Katılnalı Yönetim Uygulamaları: Özel ve Kamu Bankalar Üzerine Bir Alan Araştırması” adlı araştırma sonuçlarına göre (Coşkun ve Kayabaşı, 2011:407):

- Katılnalı yönetim uygulamaları ile ilgili sorulan ifadelerin tümüne verilen cevaplarda özel ve kamu banka şubesi çalışanları arasında özel banka şubelerinde

çalışanlar lehine anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda özel bankalarda kamu bankalarına göre daha yüksek düzeyde bir katılım söz konusudur ve özel banka çalışanları katılmalı yönetim uygulamalarını kamu bankası çalışanlarına göre daha şiddetli arzulamaktadır.

- Özel banka şubelerinde, kamu bankası şubelerine göre daha yüksek düzeyde katılma imkânı mevcuttur. Buradan özel bankaların çalışma ortamlarının, kamu bankalarının çalışma ortamlarına göre daha demokratik olduğu sonucu çıkarılabilir.
- Banka çalışanları kendilerini ilgilendiren ve yaptıkları işle alakalı konularla ilgili kararlara yüksek düzeyde katılmak istemektedirler. Bununla birlikte örgüt hedefleri, politikaları ve kuralları ile ilgili konularda orta düzeyde katılmak istemektedirler.
- Araştırma sonucunca genel olarak banka çalışanlarının yönetime yeterli düzeyde katılmadıkları belirlenmiştir

Yönetime katılma ile ilgili yapılan araştırmalar özetle yönetime katılmanın çalışan, yönetici ve örgüt için olumlu sonuçlarına yöneliktir. Bu durum “Katılmalı Yönetimin etkili şekilde uygulandığı örgütlerde işten doyum ve diğer bazı olumlu tavırların geliştiğini göstermeyen araştırma yoktur, böylesi de sosyal bilimlerde ender görülen bir tutarlılıktır” şeklinde ifade edilmiştir (Özden, 1996:428).

3.4.2. Karar Alma Sürecine Öğretmen Katılımı ile İlgili Araştırmalar

3.4.2.1. Yurtdışı araştırmalar

“Karar Almaya Katılımda Öğretmen Tutumları” adlı çalışmada, katılımcı karar verme ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine yönelik yapılan 42 araştırma gözden geçirilmiş ve bu araştırmalar şu üç kategoride sınıflandırmıştır (Aksay ve Ural, 2008:440):

- 1- Tatmin ve moral
- 2- Etkililik ve verimlilik
- 3- Liderlik ve yetki

1992 yılında 429 öğretmen üzerinde yapılan “New York Şehrindeki Lise Öğretmenlerinin, Karara Katılımı ve Davranışları Hakkındaki Algıları Arasındaki İlişki” konulu araştırmada, öğretmenlerin karara katılımının kendilerine ait sınıflardaki eğitime yönelik kararlar, okulun amaçlarının ve politikasının belirlenmesi ile doğrudan ilişkili

olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Öğretmenler için eğitimle ve sınıfla ilgili kararlar en önemli kararlar olup öğretmenler en sık bu karara katılmaktadırlar (Köklü, 1994:41-43).

Case tarafından 1991 yılında yapılan “Karar Vermeye Öğretmen Etkisi” adlı araştırmada öğretmenlerin kararlara katılımlarının, öğretmenleri okul yönetimi ile daha uyumlu hale getirdiği, öğretmenlerin sınıfla ve öğretimle ilgili kararlara yönetsel kararlardan daha çok katılmak istedikleri görölmüştür (Köklü, 1994: 41).

Johnson tarafından öğretmenlerin katılım düzeyi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine 1990 yılında yapılan araştırmada özel okullarda görev yapan öğretmenlerin stratejik kararlar üzerinde daha çok etkili oldukları, bu okullardaki daha yüksek bağlılığın öğretmenlerin yüksek katılımından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Balay, 2000:220).

Amerika’da bulunan 15 okuldaki 15 müdür ve 284 öğretmen üzerinde yapılan bir çalışmada, müdürlerin rol beklentilerinin, öğretmenlerin istekleri ve ihtiyaçları ile uyumlu olduğunda:

- Öğretmenlerin işlerinden yüksek bir doyum sağladıkları,
- Müdürlerin öğretmenleri daha etkili olarak nitelendirdikleri,
- Öğretmenlerin, müdürlerin liderliklerine yüksek bir düzeyde güven duydukları belirlenmiştir (Yıldırım, 1989:23).

Wright tarafından 1980 yılında 38 okulda yapılan araştırmada, öğretmenlere okul politikasına ilişkin kararlarda etkililik derecesi sorulmuştur. Öğretmenlerin kendilerini müfredat programı, öğretim, öğrenci davranışı ve velilerle iletişim konularında çok etkili; çevreyle ilişki kurma ve etkinliklerde, sınıflara ayırma ve toplantılar konularında biraz etkili; mali yönetim ve işgören seçiminde daha az etkili gördüğü belirlenmiştir (Aksay ve Ural, 2008:440).

Sick tarafından öğretmenlerin kararlara katılmaya istekliliklerini saptamak ve katılma uygulamalarını değerlendirmek amacıyla 1991 yılında 153 ilkokul öğretmeni üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenci, personel denetleme ve bütçe ile ilgili karar konularına kıyasla öğretim boyutlu kararlara daha çok katılmak istedikleri ve yasal eksiklik, zaman yetersizliği gibi nedenlerin öğretmenlerin kararlara katılmalarını engellediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Gürkan, 2006:28).

Wong'un öğretmenlerin yönetimsel ve öğretimsel kararlara katılmaları ve gerilimleriyle ilgili olarak 1983 yılında yaptığı araştırma sonuçlarına göre (Acet, 2006:68):

- Öğretmenler, yönetimsel kararlara yeterince katılmaktan yoksun bırakıldıklarından daha fazla katılım istemektedirler.
- Öğretmenler öğretimsel kararlara katılmakla birlikte daha fazla katılım istemektedirler.
- Katılmayla ilgili gerilim, öğretmenlerin kararlardan yoksun bırakılmalarıyla önemli derecede ilgilidir.

Weis tarafından 1993 yılında yapılan "Beraber Karar Alma" adlı araştırma sonuçlarına göre (Karaca, 2001:30-31):

- Öğretmenlerle beraber karar alınan okullar daha yenilikçi, yeni aktivite ve imkânlarla daha açık iken karar almaya katılım sağlamayan okullar yeniliklere daha kapalı ve geleneksel bir yapı içindedir.
- Beraber karar alınan okullar değişimi gerçekleştirmekte ve öğretmenlerin karara katılmaları okulun değişimini hızlandırmaktadır.
- Geleneksel yöntemlerle yönetilen okullarda, beraber karar alınan okullara göre daha fazla disiplin sorunları görülmektedir.
- Beraber karar alınan okullarda öğretmenlerin çalışma ortamları, geleneksel yöntemlerle yönetilen okullara oranla çok daha iyi ve performansları daha yüksektir.
- Beraber karar alma yöntemi ile öğretmenler öğrenciler, müfredat programı hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaktadır.
- Öğretmenlerin karar almaya katılmaları morallerini ve kendi okul kararlarında sahiplenme hissini yükseltmektedir.

Thierbach ve Flannery, öğretmenlerin karar sürecine katılma düzeyleri ile işten aldıkları doyum düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu; Speed ise öğretmenlerin yönetimsel kararlara daha çok katılmak istedikleri ve gerçek katılımın iş doyumundaki değişmeyi en iyi açıkladığını ortaya koymuştur (Açıkgöz, 1988:25-26).

3.4.2.2. Yurtiçi araştırmalar

Lise öğretmenlerinin, okullarında alınmakta olan kararlara katılma durumlarına, katılma isteklerine, karar konularına duydukları ilgilerine ve karar konularındaki

yeterliklerine ilişkin araştırmada öğretmenlerin kişisel değişkenler açısından alınan kararlara katılmalarına göre istek, ilgi ve yeterlilik boyutlarına dair görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin, doğrudan ilgili oldukları öğretim kararlarına, ikinci derecede ilgili oldukları yönetim kararlarına oranla daha çok katıldıkları sonuçlarına varılmıştır (Açıkgöz, 1984:118). Katılım düzeyleri:

- Öğretmenlerin karara katılma durumlarına ilişkin görüşleri “çok az”,
- Karar konularına duydukları ilgilerine ilişkin görüşleri “biraz”
- Karar konularındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri “biraz”
- Karara katılma isteklerine ilişkin görüşleri ise “biraz” düzeyinde bulunmuştur (Açıkgöz, 1984:118).

Diyarbakır ilinde 230 öğretmen üzerinde yapılan “Okul örgütlerinde Karar verme ve Karara Katılma” adlı araştırma sonuçlarına göre (Yıldırım, 1989:20-22):

- Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin müdürlerinde gördükleri karar alma davranışının istenmeyen stili "kendisine yakın olanların fikirleri doğrultusunda karar alması" olmuştur. Müdürlerin karar alma davranışını böyle değerlendiren öğretmenler en büyük grubu oluşturmaktadır.
- Yeterli serbestlik tanınsa cevapsız bırakan %6 oranındaki öğretmen dışında neredeyse tüm öğretmenler(%92,64) okulda alınacak kararlara katılmak istemektedir. Öğretmenlerin %20'si sadece kendi işi ile ilgili kararlara katılmak isterken % 70 oranındaki öğretmen grubu kendi işi ile ilgili kararların yanında okulla ilgili diğer kararlara da katılmak istemektedir.

“Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılımı” konulu araştırmada ulaşılan sonuçların bazıları şöyle sıralanabilir (Köklü, 1994:133):

- Okul müdürleri öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılımını istemekle birlikte öğretmenleri aynı oranda yeterli bulmamaktadır.
- Müdürler, öğretmenlerin yönetsel karar konularından ziyade öğretimsel karar konularına katılmalarını istemekte ve öğretmenleri öğretimsel kararlarda daha yeterli bulmaktadır.

- Öğretmenler karar konularına katılma düzeylerini “çok az”, ilgi, istek ve yeterliliklerini ise “biraz” düzeyinde görmekte ve istedikleri kadar kararlara katılmadıklarını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin karara katılma durumları, katılma istekleri, karar konularındaki ilgi ve yeterlikleri birbirinden anlamlı farklılaşmakta ve aynı zamanda bu algılar kişisel değişkenlere göre de farklılaşmaktadır.

“Liselerde Yönetime Katılmada Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkında Öğretmen ve Yöneticilerin Algı ve Beklentileri” adlı araştırma sonucunda öğretmenlerin yönetime katılma düzeyine ilişkin algılarının düşük olmasının nedeni olarak yöneticilerin yetkeci tutumu belirlenmiştir (Sarpkaya, 1996:95).

100 öğretmen üzerinde yapılan “Okullarda Katılnalı Yönetim” adlı araştırma sonuçlarına göre okullarda karar sürecine katılmanın sıklığı konusunda, verilen yanıtlardan öğretmenlerin yarısından çoğunun (%60) "oldukça sık" ya da "ilgili her konuda" okul yönetimine katıldıkları anlaşılmaktadır. Ancak bu katılmanın şekli biraz derinliğine incelendiğinde, örneğin kararların nasıl alındığı sorulduğunda, çoğunlukla (%60) kararların ya tamamen idareciler tarafından alındığı, ya da idarecilerin kendi aralarında kararlaştırdıktan sonra usulen öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu anlaşılmaktadır (Özden, 1996:435).

Ankara ili Altındağ ilçesinde görev yapan 228 öğretmen üzerinde yapılan “Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri” adlı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, okul yönetimine ne derece katıldıklarına ilişkin algıları "kısmen", ne derece katılmak istediklerine ilişkin algıları "kesinlikle olmalıdır" seçeneğinde yer almaktadır. Bu da yönetime katılmada, uygulamadaki durum ve beklenen duruma ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmekte olup öğretmenlerin katılım düzeyleri ile branş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir (Aldemir, 1996:64).

Muğla ili, Marmaris ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 229 öğretmen üzerinde yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeyleri” adlı araştırma sonuçlarına göre:

- Öğretmenlerin, okul yönetimi tarafından alınan kararlara katılma derecelerine ilişkin görüşleri "Çoğunlukla", kararlara katılmayı isteme derecelerine ilişkin görüşleri "Her Zaman" seçeneğinde yoğunlaşmaktadır.
- Öğretmenlerin, okul yönetimi tarafından alınan kararlara katılma derecelerine ilişkin görüşleri ile katılmayı isteme derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin, okul yönetiminin aldığı kararlara katılma dereceleri cinsiyete ve okul kademesine göre değişmezken kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark belirlenmiştir (Karaca, 2001:58).

2000-2001 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki 19 okuldaki 67 yönetici ve 388 öğretmen üzerinde yaptığı "Eğitimde Karara Katılma" adlı araştırma sonuçlarına göre karara katılmanın önemine inanma bakımından yöneticiler oldukça yoğun olarak karara katılmanın önemine inanırken öğretmenler kararsız kalmalarına rağmen katılma sınırına da yaklaşmışlardır. Okul yöneticileri çalışanları karara katma konusunda istekli olduklarını ve mutlak surette kararlar alınırken çalışanların da fikirlerinden istifade edilmesi hususunda büyük bir çoğunlukla bu düşünceye katıldıklarını belirtirken öğretmenlerin bu konuda kısmen de olsa kararsız kalmışlardır. Araştırmacılar bu kararsızlığın sebebi olarak bugüne kadar yapılan uygulamaları işaret etmişlerdir. Öğretmenler kararlar alınırken genel olarak bu kararların dışında kaldıklarından katılmanın önemine de inanmamaktadırlar (Kocabaş ve Gökbaş, 2002:1).

"İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulda Alınan Kararlara Katılımları ile İlgili Algı ve Beklentileri" adlı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hemen hemen hepsi çalıştıkları okullarda karara katılma konusunda çok yüksek bir beklenti içindedir. En fazla katılmayı bekledikleri karar konularından biri de "Kurumun ihtiyacına göre gerekli ders araç – gereç ve eşyaların tespit edilmesi" ifadesidir. Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılmalarına ilişkin algıları; cinsiyete, mezun olunan okula ve hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemiştir (Vardar Atmaca, 2003:73).

"Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri" adlı araştırma sonuçlarına göre "Yöneticim herhangi bir konuda karar verirken görüşlerimizden yararlanır" görüşüne katılım açısından özel okullardaki öğretmenlerle devlet okullarındaki öğretmenler arasında ($P<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılık ($t=20.98$)

bulunmaktadır. Buna göre özel okul öğretmenleri ($X = 4.20$) bu fikre katıldıklarını belirtirken, devlet okullarında görev yapanlar ($X = 3.40$) ile kararsız kaldıklarını ifade etmiştir. Bu veriler, özel okullarda görev yapan yöneticilerin çalışanların yönetime katılması ve yetkilendirilmesi konusuna daha fazla önem verdiğini ortaya koymaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2006:9).

“Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları” adlı araştırma sonuçlarına göre:

- Öğretmenler okul düzeyinde alınmakta olan kararlara “çok az” düzeyinde katılmakta iken “çok” düzeyinde katılmayı istemektedirler.
- Öğretmenler okul düzeyinde alınmakta olan öğretimsel kararlara yönetsel kararlardan daha fazla katılmakta ve katılmak istemekte olup öğretmen algıları ve istekleri aynı doğrultudadır.
- Öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara katılma durumları ile ilgili algıları; cinsiyet, mesleki kıdem, okul kıdemi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir (Gürkan, 2006:63-64).

Düzce il merkezinde görev yapan 352 öğretmen ve 66 okul yöneticisi üzerinde yapılan “Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılmaları” adlı araştırma sonuçlarına göre:

- “Öğretmenler okul yönetimine katılma konusunda isteklidir.” ifadesine öğretmenler (2,88) ve yöneticiler (2,83) orta düzeyde katılmaktadır.
- Yönetime katılma durumuna öğretmenler orta(3,36) ve yöneticiler(3,85) büyük ölçüde düzeyinde katılmakta ve görüşler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin görüşleri, öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu (yüksek) bulunmuştur.
- Okul yönetimine katılım düzeyleri cinsiyet, öğrenim durumu mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşma göstermemektedir (Uyar, 2007:112).

İstanbul ili Güngören ilçesinde yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki” adlı araştırma sonuçlarına göre:

- Öğretmenlerin okul yönetimine ne derece katıldıklarına ilişkin görüşleri “az var” seçeneği üzerinde yer almaktadır.
- Öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri, mesleki kıdemleri, cinsiyeti, çalıştığı okuldaki kıdemi ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin okul yönetimine ne derece katılmak istediklerine ilişkin görüşleri “kesinlikle olmalı” seçeneği üzerindedir
- Öğretmenlerin yönetime katılma hakkında uygulamadaki durum ve beklenen duruma ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.
- Öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile kendi okullarının iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Öner, 2007:135-136).

2004-2005 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ortaokullarında görev yapan 282 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı” adlı araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir:

- Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre, okullarında alınan öğretimsel kararlara katılımları 3,10 ortalama ile “Oldukça” düzeyinde, yönetsel kararlara katılımları ise 2,15 ortalama ile “Biraz” düzeyindedir. Bu sonuç öğretimsel kararlara katılım düzeyi ile yönetsel kararlara katılım düzeyi arasında öğretimsel kararlar lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.
- Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretimsel ve yönetsel kararlara katılma düzeylerinde; cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve branş grubu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (Aksay ve Ural, 2008:455).

“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma ve İşdoym Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırma sonuçlarına göre:

- İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin karar alma sürecinde yer alma düzeylerinin orta düzeyde olduğu,
- Öğretmenlerin karar alma sürecinde yer alma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken yaş ve kıdeme göre farklılaşma görülmektedir. Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri yaş ve kıdemleri yükseldikçe arttığı,

- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin karar alma sürecinde yer alma düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir (Bilge, 2008:117).

İstanbul ili Bağcılar ilçesinde yapılan “Resmi İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kararlara Katılma Durumu” adlı araştırma sonuçlarına göre:

- Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, okulda alınmakta olan öğretimsel karar konularına “biraz”, yönetsel karar konularına “çok az” katılmakta; öğretimsel karar konularına “çok”, yönetsel karar konularına “biraz” katılmak istemektedir.
- Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, okulda alınmakta olan kararlara “çok az” katılmakta ama “çok” katılmak istemektedir.
- Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okulda alınmakta olan kararlara katılma durumları ve istekleri ile cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık yoktur (Akdemir, 2009:74).

“İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışı Arasındaki İlişki” adlı araştırma sonuçlarına göre:

- İlköğretim Okulu öğretmenlerinin kararlara katılmaları ile örgütsel iletişim algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin okulda karara katılma davranışları arttıkça, örgütsel iletişim algıları da artmaktadır.
- İlköğretim Okulu öğretmenlerinin, karara katılma düzeyleri, okuldaki öğretmen sayısına, öğretmenlerin öğrenim durumlarına ve yaşlarına göre farklılaşmamaktadır.
- İlköğretim Okulu öğretmenlerinin, karara katılma durumları, örgütsel iletişim düzeylerini etkilemektedir. Öğretimsel kararlara katılmanın örgütsel iletişim algısı üzerinde önemli bir etkisi olmakla birlikte, yönetsel kararlara katılma kadar etkili görülmemektedir (Takmaz ve Yavuz, 2010:13-15).

“Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları” adı araştırma sonuçlarına göre Okul Müdürleri ile Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Dağılımı için “Demokratik Yönetim ve Katılım” alt boyutu analiz edildiğinde okul müdürleri (Tamamen Katılıyorum / 4,23) ile öğretmen (Katılıyorum / 3,50)

görüşleri arasında okul müdürü lehine anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Ayrıca “Demokratik Yönetim ve Katılım” ve “İşbirliği, Destek ve Güven” okul kültürü boyutları arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur (Şahin Fırat, 2010:77).

“İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeyleri İle Örgüt Kültürü İlişkisinin İncelenmesi” adlı araştırma sonuçlarına göre:

- Öğretmenlerin bekledikleri yönetime katılma düzeylerinin 3,71 ortalama ile büyük ölçüde düzeyinde iken algıladıkları katılım düzeyi ise 2,83 ile orta düzeydedir. Başka bir deyişle beklenti algılanandan daha yüksektir.
- Algıladıkları yönetime katılma düzeyleri ile algıladıkları örgüt kültürü arasında anlamlı ilişkiler vardır.
- Öğretmenlerin örgüt kültürü algılamaları yükseldikçe yönetime katılma düzeyleri de arttığı belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin bekledikleri yönetime katılma düzeyleri değişkenlere göre anlamlı farklılaşma göstermezken, algıladıkları yönetime katılma düzeyleri cinsiyete, göre farklılaşmamakla birlikte eğitim durumu, kıdeme, okuldaki çalışma süresine göre istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır (Gümüş, 2011:75-77).

İlköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenler üzerinde yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okulda alınmakta olan karar konularına Biraz” ($x = 2,56$) düzeyinde katılmakta olduklarını ancak “Çok” ($x = 3,57$) düzeyinde katılmak istedikleri tespit edilmiştir. Yine analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin okullarda alınan karara katılma düzeyi ile motivasyonu düzeyi arasında doğrusal, pozitif ve yüksek düzeyde ($r=0,704$) ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılmasıyla motivasyonlarının artacağı kanıtlanmıştır (Özdoğru ve Aydın, 2011:365).

Burdur’da 23 müdür, 46 öğretmen ve 5 eğitim denetçisi üzerinde yapılan “İlköğretim Okullarında Karara Katılma” adlı araştırma sonuçlarına göre:

- Öğretmenlerin yarısından çoğu, okullarında karar alma sürecine katıldıklarını düşünmektedir.

- Müdürlerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin karar sürecine katıldıklarını düşünürken, eğitim denetçileri ise öğretmenlerin karar sürecine “bazen” katıldıklarını belirtmiştir.
- Öğretmenler ve eğitim denetçileri, okullarda öğretmenlerin kararlara katılmasının orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir.
- Katılımcıların tümüne göre okulda karar alma, katılımcı bir ortamda olmalıdır.
- Öğretmenler, okullarında karar alma sürecine katıldıklarında; alınan kararların uygulanabilirliğinin sağlanacağını, alternatif fikirlerin üretileceğini, eğitim – öğretim ortamının daha sağlıklı işleyebileceğini düşünmektedir.
- Okul müdürleri, öğretmenlerde biz duygusunu geliştirmek, farklı fikirleri açığa çıkarmak, daha demokratik bir ortam oluşturmak gibi nedenlerden dolayı öğretmenleri karar alma sürecine katmaya çalıştıklarını ifade etmiştir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2012:7).

20 öğretmen üzerinde yapılan “Yöneticilerin Karar Verme Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı nitel araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin karar verme sürecinde demokratik tutum sergileyip sergilemediklerine ilişkin %70 oranında “evet”, %15 oranında “kısmen” ve %15 oranında “hayır” cevabı verilmiştir. Evet ve kısmen cevaplarının toplam oranı % 85 olup evet cevabının % 70 oranla öne çıkması idarecilerin büyük ölçüde demokratik bir tutum içinde oldukları ve kararlar alırken öğretmenlerin görüşlerine önem verdiklerini göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre karara dahil edilmenin motivasyona etkisinde % 95 oranında evet yanıtı alınmıştır. Bu da karara dahil edilmenin motivasyonu büyük ölçüde artırdığını göstermektedir (Doğan, Uğurlu ve Ay, 2013:141).

13 okul müdürü ve 18 öğretmen üzerinde yapılan “Okul Yönetiminde Karara Katılım” adlı nitel araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamı okullarında uygulamalar ile ilgili kararlara katılımcı bir şekilde öğretmenleri kattıklarını ifade etmiştir. Okullardaki karar verme durumlarında okul müdürleri, katılımcı ve danışman stilinin gerek ve önemine inandıklarını ve alınacak kararlarda sürekli katılımcı ve danışman rolü oynadıklarını vurgulamalarına rağmen uygulayıcı konumunda olan öğretmenler aynı görüşte değildir. Öğretmenlere göre okullarda okul müdürü karar verme durumlarında genellikle otoriter karar verme stilini kullanmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okullardaki kararlarda öğretmenlerin etkisinin fazla olmadığını, kararların okul müdür

tarafından alındığını sadece öğretmenlerden kararları uygulamalarının istenildiğini belirtmiştir (Göksoy, 2014:264).

Diyarbakır'da 380 öğretmen üzerinde yapılan “Öğretmenlerin Karar Katılımı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki” adlı araştırma sonuçlarına göre:

- Katılımcıların, eğitimsel kararlara katılım yönündeki algıları yüksek düzeyde olmasına rağmen, yönetimsel kararlara katılımlarının sağlandığına yönelik algıları orta düzeydedir.
- Karara katılımın çalışılan okul ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken yaş ve statü değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmüştür.
- Araştırmada, eğitimsel ve yönetimsel kararlara katılım boyutları ile iş doyumunu arasında “orta” seviyede ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren kararlara katılımları arttıkça iş doyum düzeylerinin yükseldiği, bundan dolayı karara katılımın iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015:94-95).

İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 110 öğretmen üzerinde yapılan “Öğretmenlerin Yönetime Katılım Algıları Ve Beklentileri İle Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yönetime katılım algısı ve beklentisi yaşa, kıdeme, okul türüne, göreve ve branşa göre değişmemektedir. Öğretmenlerin yönetime katılım algısı yükseldikçe örgütsel güven düzeyi, çalışanlara duyarlılık algı düzeyleri, yöneticiye güven düzeyleri, yeniliğe açıklık algı düzeyleri ve iletişim ortamının yeterliliği algı düzeyleri de yükselmektedir (Çeliker, 2015:16).

İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan 74 yönetici ve 401 öğretmen üzerinde yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Durumlarının İncelenmesi” adlı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örneklem grubunun bulunduğu bölgede yönetime orta düzey bir katılım sağladıkları görülmüştür (Can ve Bayramoğlu, 2016:144).

30 öğretmen 25 okul yönetici üzerinde yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının incelenmesi” adlı çalışmanın sonuçlarına göre (Serençelik, 2016:148):

- Okul yönetimine katılan öğretmenlerde, özgüven ve okula aidiyet duygusu ve motivasyonun artışı şeklinde olumlu gelişmeler yönetime katılmayan öğretmenlerde ise aynı faktörlerde azalış yaşandığı tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin okul yönetimine katılımının önündeki engeller sırasıyla isteksiz öğretmen, yöneticinin olumsuz tavrı, zaman yetersizliği, geleneksel yönetim anlayışı, yetersiz öğretmen, sıkıntılı iletişim, sendikalaşma ve mevzuattır.
- Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri açısından demokratik tutum katılımı olumlu, otokratik tutum ise katılımı olumsuz etkilemektedir.
- Öğretmenlerin, okul yönetimine katılmaları okul ikliminde demokrasiyi olumsuz etkilemekte, güven ve samimiyet ortamını artırmaktadır.
- Öğretmenlerin, okul yönetimine etkili katılımlarının sağlanması için teşvik edici uygulamalar olmalı, demokratik ortamlar oluşturulmalı, yönetim yeni fikirlere ve eleştirilere açık olmalıdır

Tekirdağ il merkezinde görev yapan 501 öğretmen üzerinde yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma dile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki” adlı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Yönetime katılma durumu ($3,43 \pm 0,74$) alt boyut puan ortalaması “katılıyorum” düzeyinde; Katılımı Azaltan Etkenler ($2,83 \pm 0,79$) alt boyut puan ortalaması ise “kısmen katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur (Çakal ve Memişoğlu, 2018:87).

Karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılımı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde sonuçlar arasında benzerlikler olmakla birlikte tam bir tutarlılık görülememektedir. Bu durumun araştırmanın yapıldığı zaman ve örneklem grubu ile ilgili olduğu düşünülebilir. Özetlemek gerekirse araştırmalar, öğretmenlerin okulda alınan kararlara yeterince katılmadıklarını ve daha çok katılmak istediklerini, yönetsel kararlardan daha çok öğretimsel kararlara katıldıkları, katılım düzeyinin yaş, cinsiyet, kıdem, branş, okuldaki öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre bazı araştırmalarda anlamlı farklılık gösterdiği bazılarında ise göstermediğini, okul yöneticilerinin öğretmen katılımı konusunda öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirdiğini ve karara katılımın öğretmen, okul yöneticisi ve okul örgütü açısından olumlu sonuçları olduğunu belirlemeye yöneliktir. Araştırma sonuçlarının çoğunun araştırmamızla benzerlik göstermesi araştırma sonuçlarının tutarlı olduğunu kanıtlar niteliktedir.

4. ÖĞRETMENLERİN YÖNETİME KATILIM DÜZEYLERİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BİR ALAN ARAŞTIRMASI

4.1. Araştırmanın Problemi

Demokratik değerleri benimseyen gelişmiş ülkeler, yönetimdeki gelişmeleri takip ederek yönetim yapısını bu anlayışa uyumlu hale getirmekte ve böylece gelişmişlik seviyesini koruma ve yükseltme gayreti göstermektedirler. Demokrasinin ve onun en temel değerlerinden biri olan katılımcılığın hem toplumsal bir amaç hem de örgütsel faydası yönüyle etkili bir araç olarak devlet erkinin tüm kurumlarında uygulanması ile ülkemizin yönetim anlayışı daha işlevsel bir hale gelecektir. Demokratik ve örgütsel bir değer olarak katılımcılığın yaşama geçirilmesi gereken en önemli kurumlardan biri de ülkenin geleceğini şekillendirme işlevi olan okullardır.

Karar alma süreçleri yaygın olarak merkez örgütlerde alınıp eğitimin uygulama birimleri olan okullarda uygulanmaktadır. Oysa bu süreçlerde birer uygulama birimi olan okulların, bir alt sistem ve örgüt olarak dar kapsamlı da olsa sürece dahil edilmesi gerekir. Başka bir ifadeyle okullar, eğitime yönelik kararların oluşum sürecinde doğrudan etkili rol almalıdır. Yapılan birçok planlamanın başarıya ulaşmaması ve belirlenen hedeflerin gerçekleşmemesi, bu süreçlerde gerekli katılımın olmadığını göstermektedir. Her ne kadar bu süreçlere yönelik çalıştay, şura vb. katılıma yönelik organizasyonlar düzenlense de uygulamada başarı sağlanamaması, uygulama kademesinin yani okulların bu organizasyonlarda yeterince temsil edilemediğinin bir kanıtıdır. Gerçekleşebilir hedeflerin olmayışı ve uygulamada karşılaşılabilecek olumsuz durumların göz ardı edilmesi, okul yönetimlerini kağıt üzerinde iş ve işlemleri yapılmış göstermeye sevk etmektedir. Astarların benimsemedikleri kararlara sahip çıkmayacağı ama problem yaşamamak için gerekeni yapıyormuş gibi görüneceği göz ardı edilmemelidir. Konuyu daha somut hale getirmek gerekirse 2016 yılında yapılan okul öncesinde okullaşma oranının artırılması çalışması bu durumu örnekler niteliktedir. Bu çalışmada konulan okullaşma hedeflerinin gerçekleşebilirlikten uzak olması, alt kademedeki tüm yönetimleri bu hedeflere ulaşmada gerçek dışı uygulamalara itmiştir. Mevcut derslik ve öğretmen sayısı dikkate alınmadan yapılan bu çalışma, okul yönetimlerince kabul görmemiştir. Ayrıca okul yönetimlerinden, verilen yüzlerce öğrenci adresinin kısa bir süre içerisinde gezilerek velilerden çocuklarını

aidat ödeyerek ana sınıfına göndermeye ikna edilmesinin istenmesi uygulamada karşılaşılan bir başka olumsuzluk olmuştur. Okuldaki mevcut işlerden vakit bulamayan birçok okul yöneticisi, bu veli ziyaretlerini yapmamıştır. Bu belirsizliği, kimlik numarasına ulaşılabilen 48 ay üzeri öğrencilerin büyük kısmını görünürde kaydederek çözen okul ve ilçe milli eğitim müdürlükleri kâğıt üzerinde hedefi tutturmuş ve ilgili istatistikleri üst kademelerin bilgisine sunmuştur. Bu bilgilendirmeler ile yüksek okullaşma oranına ulaşıldığını gören bakanlık üst yönetimi, okul öncesi eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alma kararı almıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı birinci dönem kapanış konuşmasında bizzat Milli Eğitim Bakanı, gelecek sene okul öncesi eğitimin zorunlu olacağını açıklamıştır. Aynı eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 56 ilde pilot uygulama yapılacağı açıklanmışsa da adrese dayalı nüfus kayıtlarına göre 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okul öncesine zorunlu olarak kayıt olacak öğrenci sayısına bakıldığında, mevcut derslik ve okul sayılarının yeterli olmadığı görülmüş ve pilot uygulama yapılacak il sayısı 56'dan 10'a düşürülmüştür. Sonuç olarak hedefe ulaşılamamış, içerisinde bulunduğumuz 2018-2019 eğitim öğretim yılında dahi henüz okul öncesi zorunlu eğitim kapsamına alınamamıştır. Okul öncesinin zorunlu eğitim kapsamına alınması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 vizyon programında hedefler arasında sıralanmıştır. Okul müdürleri, bu çalışmada olduğu gibi bakanlık ve milli eğitim müdürlüklerin birçok çalışmasında, kendi fikirlerinin yeterince alınmadığından yakınmaktadır. Bu yüzden başarının sağlanamadığı konusunda çoğu yönetici aynı fikirdedir. Peki aynı okul müdürleri kendi okul içi çalışmalarında ve karar alma süreçlerinde, diğer paydaşları ve en önemlisi olarak da öğretmenleri sürece yeterince dahil ediyor mu? Yapılan araştırma ile bu soruya cevap aranmaktadır.

Katılımcılık, çağdaş ve demokratik yönetim anlayışında diğer kurumlarda olduğu gibi okullar için de bir standart olarak görülmektedir. Bu durum, okullarımızın etkiliğinin paydaş (Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) katılımı ile birlikte her yıl değerlendirildiği Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (MEBBİS) içerisindeki “Kurum Standartları Modülü” ile somut bir nitelik kazanmıştır. Bu modülde alt standartlardan bir de okulların paydaşların katılımını sağlayacak şekilde yönetilmesidir. Bu standart kapsamında “Öğretmenlerin okul yönetim sürecine etkin katılımı sağlanır.” maddesi yönetici ve öğretmenler; “Çocukların okul yönetim sürecine etkin katılımı ile görüş ve eleştirilerini açıklamaları için uygun mekanizmalar vardır ve bunlar çocuklar tarafından aktif olarak kullanılmaktadır.” maddesi yönetici, öğretmen ve çocuklar; “Velilerin okul yönetim sürecine etkin katılımı sağlanır.” maddesi de yönetici, öğretmen ve veliler tarafından

değerlendirilmektedir. Bu uygulamada yönetici, öğretmen ve Okul-Aile Birliği üyelerinin katılımı sağlanmakla birlikte diğer veli ve öğrenci katılımı düşük düzeyde kalmaktadır. Yönetimde katılımcılık ilkesi gereği güzel düşünülmüş olmakla birlikte yapılan değerlendirmeler ile ilgili bir dönüt ve ödül-yaptırımda bulunulmaması da uygulamanın formalite olarak görülmesine neden olmaktadır.

Önemli bir kamu hizmeti olan eğitimde hizmet kalitesinin yükselmesi, tüm yönetimler için arzulanan bir durumdur. Eğitimde yer alan önemli paydaşların (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) okul yönetiminde etkileşim içerisinde olması, öğrenci başarısında gözle görülür artışlar sağlayacaktır. Katılımcılığın okul yönetiminde sağlayacağı potansiyel, araştırmacıları, bu alanda çalışmaya yöneltmede etkili olmaktadır. Okullarda öğretmenler tarafından vurgulanan durum ve genel olarak edinilen izlenim, katılımcılığın eğitimde çok istenilen bir durum olmasına karşın, aynı ölçüde başarı sağlanamayan bir alan olduğu yönündedir. Yapılan birçok araştırma karar alma sürecine katılım konusunda öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yönetim anlayışında yaşanan dönüşüm, öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyinde zamanla artış yaşanmasını ve daha iyimser bir tablonun ortaya çıkmasını sağlamıştır. Başarılı bir okul yönetiminin demokratik yönetim tarzını benimseyerek katılımcılığı sağlaması gerekmektedir. Bu kapsamda yönetime dahil edilmesi gereken ilk paydaş, okulda verilen eğitimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir. Okul yönetiminin yönetsel süreçlerde öğretmen katılımını sağlaması okul örgütünün daha verimli olmasını sağlayacaktır. Bu süreçlerden en önemlisi ise bu araştırmanın konusu olan karar alma sürecidir. Ülkemizde okul yöneticilerinin geneli, bu süreçlere, eğitim mevzuatının gerekli kıldığı uygulamaların dışında öğretmenlerin katılımını beklenen düzeyde sağlamamakta veya sağlayamamaktadır. Hatta mevzuatın öngördüğü birçok karar alma sürecine katılım uygulamaları, okul yönetimince hazırlanıp formalite gereği öğretmenlerin imzasına sunulmaktadır. Örneğin tüm kamusal kurumların hazırlamak zorunda olduğu stratejik planlar, birçok okulda stratejik plan hazırlama ekibi olan “Stratejik Plan Geliştirme Kurulu” tarafından değil okul yönetimi hatta okul müdürünün görevlendirdiği bir müdür yardımcısı tarafından oluşturulmaktadır.

Başarının anahtarı olan karar alma sürecinin örgütsel işbirliği ve yakalanan sinerji ile çok daha başarılı bir şekilde yerine getirileceği konusunda alan yazın hemfikirdir. Değişen yönetim anlayışı ve bu anlayışın mevzuata yansımaları da karar alma süreçlerinde okullarda

öğretmenlerin katılımını gösteren ekip, kurul, komisyon gibi birçok oluşum öngörmektedir. Okulda verilen eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi düzensiz bir biçimde gerçekleştirilen etkinliklerle değil, özenle hazırlanmış planlama etkinlikleri ile mümkündür. Bu da eğitim kadrosunun yöneticisinden öğretmenine kadar işbirliği içinde çalışması ile gerçekleşebilir.

Günümüzde kamu-özel ayrımı gözetilmeksizin tüm örgütlerde çalışanlar; rutin işleri yapan standart çalışan olmak yerine yönetimin aldığı kararlara aktif katılım gösteren, başarı ve başarısızlıkta kendini pay sahibi olarak gören takım elemanı olmayı istemektedir. Bu durum başarılı idareciler tarafından yönetilen okullar için de böyledir. Okuldaki kararlara katılım gösteren öğretmenlerin kurumlarını sahiplendiği ve kurumunun başarısı için daha yoğun çaba sarf ettiği gibi birçok istendik davranışı gösterdiği alan yazın tarafından da kabul görmektedir. Okulda yönetimle arası açık olan birçok öğretmenin sahip olduğu “Ben dersime girer çıkarım, gerisine karışmam” anlayışı nasıl ki olumsuz bir tablo ise sadece dersine giren çıkan, okuldaki kararlara katılımı sağlanmayan öğretmenlerden oluşan bir okul da benzer olumsuz bir tablo sergilemektedir. Bu olumsuz tablonun oluşmasının yönetimden kaynaklanan nedenleri olduğu gibi öğretmenlerden kaynaklanan nedenleri de bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin sahip olduğu yönetim anlayışını bir kenara bırakırsak bazı yöneticiler, öğretmenlerin katılımcı olmadıklarını düşünmektedir. Konu açıldığında “Hocam ne katılımcılığı, öğretmenler daha asli görevlerini yerine doğru düzgün getirmiyor. Toplantı yapıyorsun herkes kaçmak için bahaneler üretiyor” benzeri cümleler kurmaktadır. Katılıma yönelik birçok etkinliğin öğretmenlere angarya olarak görüldüğü, öğretmenlerin ders dışı zaman ayırması gereken süreçlerden kaçındıkları ve özellikle kendilerine ek yük getiren konularda bencil bir duruş sergiledikleri dile getirilmektedir. Kısacası bazı yöneticiler “biz katmak istesek de birkaçı dışında öğretmenler katılım konusunda istekli değiller” şeklinde düşünmektedir. Bunun dışında bazı yöneticiler de kararları kendileri almayı daha doğru görüyor. Bu tip yöneticiler, öğretmenlerin yeterli yetkinliğe sahip olmadığını ve katılımcılığa yönelik uygulamaların zaman kaybına neden olacağını düşünmektedir. Katılımcılığı yetki kaybı olarak gören idareciler de vardır. Alınan kararlardan dolayı yaşanacak olumsuzluklarda hesabın kendilerinden sorulacağı düşüncesi ile mevzuatın katılımcılığa yönelik düzenleme yapmadığı birçok konuda öğretmenlerin katılım talepleri karşısında “Bu konuda yetki okul yönetimine verilmiştir.” gibi ifadelerle mevzuatı ileri sürmektedir. Fikrinin karara yansımadığını gören öğretmenlerin yönetime

karşı olumsuz bir tavır takınabileceği endişesi de, yöneticileri bazı kararların alınma sürecinde öğretmen katılımına başvurmaktan alıkoymaktadır.

Okul yönetimlerinin öğretmen katılımını belirli bir grup ile sınırlı tutması da bir başka sorunlu durumdur. Bazı yöneticiler dini, siyasi ve sendikal vb. bakış açıları benzer olan öğretmenleri yönetime katma noktasında kayırmakta, diğer öğretmenlerin taleplerini görmezden gelmektedir. Buna yönelik bir algıya sahip olan öğretmenler de dikkate alınmayacağını düşündüğü için katılım talebinde bulunmamaktadır. Benzer yanlış görüş, bazı öğretmenlerde de görülmektedir. Yönetimle aynı bakış açısına sahip olmayan ve hatta yönetimin bakış açısına muhalif olan bazı öğretmenler katılıma özellikle yanaşmamakta, idareye yapıcı değil yıkıcı eleştiriler yapmaktadır. Bu durumun oluşmasında, halihazırda neredeyse tüm okul yöneticilerinin belirli bir sendikaya üye olan kişilerden seçilmiş olması da etkili olmuştur. Farklı bakış açısına sahip kişiler ile okul yöneticileri arasında kutuplaşmalar artmış ve birçok okul örgütü, üyelerde örgütsel aidiyet duygusunun yerleşmemesi şeklinde zarar görmüştür. 2015 yılında uygulamaya konulan öğretmenlerin yıl sonunda okul müdürü tarafından performans değerlemesine tabi tutulması uygulaması da göstermiştir ki az da olsa bazı idareciler farklı dünya görüşüne sahip öğretmenlerin performansına düşük puan vermiş ve bu nedenle birtakım sorunlar yaşanmıştır. Bu ve benzeri sakıncalarından dolayı bu performans değerlendirme sisteminden vazgeçilmiş ve objektif kriterler içeren yeni arayışlar içine girilmiştir.

Yönetimde öğretmen katılımının sağlan(a)maması eğitim sürecinde büyük bir güç yitimi anlamına gelmektedir. Bakanlık, hem mevzuat hem de diğer birçok uygulamasında öğretmen katılımını öngörmekte ve sağlamaktadır. 2018 yılında uygulamaya giren “Bir Milyon Öğretmen Bir Milyon Fikir” modülü de bu anlayışın bir ürünüdür. İsteyen her öğretmen, modül üzerinden giriş yaparak fikirleri ile eğitim sistemine katkı sunmakta ve sistemdeki eksik ve aksaklıklar hakkında geri bildirimde bulunabilmektedir. Bakanlığın sunulan fikirler ile ilgili öğretmenlere bir dönüt sistemi geliştirilmesi hatta orijinal ve işlevsel fikirler sunan öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin bir ödül sistemi oluşturulması da bu modüle öğretmen katılımını artıracaktır. Öğretmen katılımı, örgütsel faydaları da düşünülerek okul yönetimlerinde de önemsenmeli ve bu anlayış okul yönetimlerinin uygulamalarında somut bir şekilde kendini göstermelidir.

4.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın yukarıda belirtilen amacı çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi, “Karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılımı hangi düzeydedir?” biçiminde belirlenmiştir.

4.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın yukarıda belirtilen problem cümlesine yönelik olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine ne düzeyde katılmaktadır?
2. Okul müdürlerine göre öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine ne düzeyde katılmaktadır?
3. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyine ilişkin görüşlerde;
 - Görev
 - Cinsiyet
 - Yaş
 - Kıdem
 - Eğitim durumu
 - Okulda çalışılan süre
 - Okul türü
 - Okul düzeyi
 - Yöneticilik süresi
 - Okuldaki öğretmen sayısıkişisel değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretmenlere göre karar alma süreçlerine katılım engelleri nelerdir?
5. Okul müdürlerine göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım engelleri nelerdir?
6. Katılım engelleri ile karar alma sürecine katılım düzeyi arasında ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyi ile okul müdürünün iletişim düzeyi arasında ilişki var mıdır?

4.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okullarındaki karar alma süreçlerine katılım düzeyinin belirlenmesidir.

4.3. Araştırmanın Önemi

Örgütsel katılım üzerine yapılan araştırmalar¹⁰, astların, yönetimin karar alma süreçlerine katılımının örgütsel açıdan olumlu katkılar sağladığı yönünde tutarlılık göstermektedir. Bu tutarlılık da katılımcı yönetim anlayışına tüm yönetimlerde olduğu gibi eğitim sistemi ve okul yönetiminde de yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitimde hizmet kalitesinin yükselmesi, ülkedeki diğer tüm sektörleri de olumlu yönde etkileyerek ülkenin kalkınma ve gelişmesine ivme kazandıracaktır. Mevcut eğitim mevzuatına bakıldığında, katılımcılığa yönelik uygulamalar içeren maddeler giderek artmaktadır. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, katılımcı yönetimi, yöneticinin inisiyatifine bırakılamayacak kadar önemli gördüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Bunun en önemli delillerinden biri de 2015-2016 Eğitim-öğretim yıl itibari ile uygulamaya geçirilen "Kurum Standartları" modülüdür. Bu modül, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (MEBBİS) içerisinde yer almakta olup, eğitimdeki iç ve dış paydaşlar olan yönetici, öğretmen, veli, Okul Öğrenci Meclis Başkanı olan öğrenci ve Okul Aile Birliği üyelerine kurumu yani okulu değerlendirme fırsatı vermektedir. Bu standartlara bakıldığında okulun fiziki yapısı ve temizliğinden okuldaki örgütsel verimliliğe kadar onlarca madde yer almaktadır. Öğretmenler için hazırlanan anket maddelerine bakıldığında bu araştırmanın konusu olan yönetsel süreçler bakımından okul yönetiminin yetkinliğini ölçmeye yönelik maddelerin çokluğu dikkat çekmektedir. Özellikle de okul yönetiminin karar alma süreçlerine öğretmen katılımını sorgulayan ölçek maddeleri bu araştırmaya ayrı bir anlam katmakta ve önemini ortaya koymaktadır.

Yönetimde katılımcılık, ister örgütsel verimliliği artıran bir araç, ister başlı başına demokratik bir değer olarak ele alınsın, yönetsel süreçlerde dikkate alınması durumunda, yönetimdeki kalite artacak, hizmet edilen kitlenin memnuniyeti sağlanacak ve örgütsel performans yükselecektir. Katılımcılığın, birden fazla insanın aynı konu üzerinde uzmanlık bilgilerini, becerilerini ve yeteneklerini kullanmalarına imkân vermesi, alınan kararların

¹⁰ Araştırmalara, İlgili Araştırmalar bölümünde yer verilmiştir.

kalitesini artırırken aynı zamanda yapılan planlamalarda hedeflerin gerçekçi belirlenmesini ve işbirliği içerisinde gerekli adımların atılarak bu hedeflere ulaşılmasını sağlayacaktır. Okul yöneticileri kalitenin öğretmenlerle birlikte bütün paydaşların ortak ürünü ile gerçekleştirebileceğini kabul etmelidir (Uluğ, 1999:470). Örgütsel açıdan düşünüldüğünde kalite, performans ve motivasyonun artması, çalışanlarda kurumsal aidiyet duygusunu geliştirerek iş doyumunu sağlayacak ve personel devir oranını düşürecektir. Bunlar gibi onlarca faydası göz önüne alındığında bir okul örgütünde kararlar alınırken öğretmen katılımının sağlanması bir zorunluluktur.

Etkili okul yönetimi için katılımcı bir yönetim anlayışının yönetsel süreçlerde dikkate alınması, yöneticiler için de artık bir performans kriteri haline almıştır. Yönetici değerlendirmesi veya aynı kurumda görev süresinin uzatımı konusunda 360 derece değerlendirme yöntemi uygulanması durumunda, ast olarak değerlendirmeye katılacak olan öğretmenler, okul yöneticilerinin karar alma başta olmak üzere yönetsel süreçlere kendilerini ne ölçüde kattıklarını, görüş ve önerilerini ne ölçüde dikkate aldıklarını göz önüne alarak değerlendirme yapacaktır. 2014 ve 2015 yıllarında uygulanan yönetici atama yönetmeliğinde, dört yılı dolan okul müdürlerinin aynı okulda tekrar dört yıl için görevlendirilmesi için yapılan 360 derece değerlendirmede, değerlendirici öğretmenlerin, değerlendirme formunda yazan çok nesnel ve işlevsel olmayan kriterlere göre değil de görüş ve düşüncelerine ne kadar değer verildiğine, taleplerinin ne ölçüde karşılandığına yani okul yönetimine katılım düzeylerine göre değerlendirme yapmış olduğu birçok öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu uygulamada değerlendirici dört öğretmenden hiç puan almasa bile okul müdürünün, üst yönetimin değerlendirmesi ile tekrar müdür olarak görevlendirilebilmesi, öğretmen katılımının amaçlanmadığını açıkça göstermektedir. Her şeye rağmen bu uygulama göstermiştir ki öğretmenler, okul yöneticilerini değerlendirirken karar alma süreçleri başta olmak üzere yönetsel süreçlere kendilerini ne düzeyde kattıklarını dikkate almaktadır. İşte bu nedenle uygulanacak olan “Öğretmenlerin Karar Alma Süreci Kapsamında Okul Yönetimine Katılım Ölçeği” aynı zamanda yöneticiler için bir performans değerlendirme ölçeğidir. Öğretmenler, anket maddelerine vereceği yanıtlar ile aynı zamanda yöneticilerinin yönetim becerilerine de not vermiş olacaktır. Bu araştırma ile uygulama yapılan bölgedeki yönetici yeterlikleri de ortaya çıkacaktır.

Araştırma ölçeği için uygulama izni alınırken anket sonuçlarının İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE birimine bir rapor halinde sunulmasının istenmiş olması, araştırma

sonrası ulaşılan sonuçların Samsun İl Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ tarafından dikkate alınması ve çalışma ile ilgili okul y¼neticilerine hizmetiçi eğitim kapsamında sunum planlanması, araştırmaya ayrı bir anlam katacaktır. Benzer şekilde yapılan araştırmaya destek olan Atakum İlçe Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼'n¼n, araştırma sonuçlarını bir rapor olarak talep etmiş olması da araştırma ve sonuçlarının yerel ¼st y¼netimlerce ¼nemli g¼r¼ld¼đ¼n¼n bir kanıtı niteliğindedir.

Y¼netimde alınan kararlara katılım, çok ¼nemli g¼r¼len ve istenen bir durum olmasına karşın yapılan araştırmalar g¼stermiřtir ki aynı ¼l¼de başarılı olunamamaktadır. G¼n¼m¼zde klasik otoriter y¼netim anlayışında ısrar eden y¼netici sayısı yok denecek kadar azdır. Çoğu y¼netici katılımcı bir y¼netim ile daha y¼ksek bir performans elde edileceğine inanmakta iken astları tarafından katılımcı bir y¼netim anlayışına sahip olarak nitelenen y¼netici sayısı daha d¼ř¼k d¼zeydedir. Yani katılımcılık istenmekte fakat uygulamada yeterince başarılı olunamamaktadır. Bu durum birçok kez araştırma konusu olmuştur. ¼rneđin ¼zden (1996:435), ¼đretmenler ¼zerinde yapmış olduğu araştırmada okulda kararların nasıl alındığını sorduğunda %60 oranında kararların ya tamamen idareciler tarafından alındığını ya da idarecilerin kendi aralarında kararlaştırdıktan sonra usulen ¼đretmenlerin g¼r¼řlerine başvurduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırma g¼r¼řlerine usulen başvurulduğunu bilen ¼đretmenlerin katılımda isteksiz olduğunu ortaya koymuştur. Daha yakın zamanda yapılan bir çalışmaya bakmak, ¼đretmenlerin okul y¼netimine katılımı konusunda zamanla değişim yaşanıp yaşanmadığını ortaya koymak açısından yerinde olacaktır. Yakın zamanda yapılan araştırmalarda ¼đretmenlerin okul y¼netimine katılım d¼zeyi Babaoğlan ve Yılmaz (2012:7) tarafından “orta”; Doğan, Uğurlu ve Ay (2013:141) tarafından “b¼y¼k ¼l¼de” ve Demirtaş ve Alanoğlu (2015:94) tarafından “b¼y¼k ¼l¼de” d¼zeyinde bulunmuştur. Bu sonuçlara g¼re karar alma s¼recinin okul bileşenleri olarak gerek y¼neticiler gerekse ¼đretmenler açısından giderek daha fazla anlaşılmakta olduğu g¼r¼lmektedir. Bu araştırma ile yapılacak durum tespitinin, katılım d¼zeyindeki artışa ilişkin iyimser tablonun varlığını pekiştirmesi ve katılımın giderek arttığını g¼stermesi açısından ¼nem arz etmektedir.

¼đretmenlerin okul y¼netimine katılım d¼zeyini g¼steren birçok araştırma yapılmasına rağmen bu araştırmaların çoğunun tek bir okul kademesini kapsadığı, yalnızca devlete ait okulların araştırma kapsamına aldığı g¼r¼lmektedir. Yine yapılan araştırmaların çok b¼y¼k bir çoğunluğunun yalnızca ¼đretmenler ¼zerinde uygulandığı ve okul

idarecilerinin kapsam dışı bırakılması ile araştırma konusunun her iki aktörü arasında görüş farklılıklarının olup olmadığının göz ardı edildiği görülmüştür. Yine aynı konuyu ele alan çoğu çalışmanın ölçeklerini yalnızca karar konuları ile sınırlı tuttuğu ve zamanla eğitim mevzuatında yapılan değişiklikler ile araştırma sonuçlarının geçerliliğini kaybettiği anlaşılmıştır. Bu araştırma, hem devlete ait hem de özel okulları kapsamakta; ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde uygulanmakta ve araştırma konusunun aktörleri olan öğretmenleri ve okul müdürlerini kapsamaktadır. Bu geniş kapsamı sayesinde katılımçılık düzeyi hakkında okul türü ve okul düzeyleri arasında karşılaştırma yapılabilecek ve okul müdürü ile öğretmen görüşleri arasında farklılık olup olmadığı belirlenecektir. Ayrıca araştırma ile eğitim mevzuatının öngördüğü katılıma yönelik uygulamaların işlevselliği de sorgulanmakta ve bu yönüyle alanda yapılan araştırmalardan ayrılmaktadır. Araştırmada katılım engellerine yönelik sorulara yer verilmesi de araştırmayı, düzey tespiti yapan diğer birçok araştırmadan farklı kılarak katılımsızlığın nedenlerini anlama açısından aydınlatıcı kılmaktadır. Bu araştırmanın karşılaştırmaya imkân veren yönü ile alandaki karşılaştırma eksiklerinin giderileceği ve diğer araştırmalardan farklı kılan yönleri ile alandaki boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın geleceği şekillendirme işlevi olan okullarımızda demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışı oluşturmak isteyen tüm yönetici ve yönetici adaylarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın Samsun ili Atakum ilçesinde yapılması planlanmıştır. Atakum, Samsun'un en yeni yerleşim bölgesidir. Nüfusu son 10 yılda yaklaşık 5 kat artmış, düne kadar köy olduğu için tarım yapılan ve hayvan otlatılan bölgeler metropol halini almıştır. Bu hızlı kentleşme ve nüfus artışı eğitimde de çok dinamik bir süreci gerekli kılmıştır. Hızla artan nüfusun eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik adımlar atılmış, yeni okullar ve derslikler yapılmıştır. Bu yeni okullar ile yeni eğitim kadroları oluşmuş dolayısıyla da okullardaki kurum kültürü yeni yeni şekillenmeye başlamıştır. Okullar, hizmet verdiği kitlenin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sürekli yeni kararlar almakta, bu yönüyle de rutin işleyen okullardan ayrılmaktadır. Okulların veli profillerine bakıldığında ise gelir ve eğitim düzeyi yüksek, çocuklarının eğitimi ile yakından ilgili bir kitle görülmektedir. Özel okul, kreş ve etüt merkezlerinin sayısındaki hızlı artış bu veli profilinin bir yansımasıdır. Bu yönleriyle Atakum ilçesi, araştırma için bol malzemenin yer aldığı heyecan uyandıran bir bölge niteliği taşımaktadır.

4.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, aşağıda verilen sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmada yönetim süreçlerinden karar alma süreci incelenmiştir.
- Elde edilen veriler, ankete verilen yanıtlar ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, Samsun ili Atakum İlçe merkezinde bulunan devlete ait ve özel ilkokul, ortaokul ve liseler ile sınırlıdır.
- Araştırma, örnekleme giren Samsun ili Atakum İlçe merkezi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri ile sınırlıdır.
- Çalışmada okul yöneticisi olarak okul müdürleri alınmıştır. Bu sınırlamada, öğretmenlerin en yetkili kişi olarak okul müdürünü görmesi ve tek bir kişi hakkında değerlendirmede bulunmasının daha netlik sağlayacağı düşüncelerinden yola çıkılmıştır.

4.5. Araştırmanın Metodolojisi

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve araştırma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, araçların geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.5.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar ve araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002:77).

4.5.2. Evren ve Örneklem (Araştırma Grubu / Çalışma Grubu)

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Samsun iline bağlı Atakum ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 59 kamu okulunda görev yapan 59 okul müdürü ve 1507 öğretmen ile özel sektöre ait 7 özel okulda görev yapan 18 okul müdürü ve yaklaşık 400 öğretmen oluşturmaktadır. Özel okul ile ilgili öğretmen sayısının yaklaşık olarak belirtilmesinin sebebi özel izne tabi olduğu için ilçe milli

eğitim m¼d¼rl¼đ¼n¼n net sayıyı paylaşmaması ve okullardan alınan bilgiye dayanılarak sayı belirtilmesidir.

Araştırmanın ¼đretmenlerden oluşan çalışma grubunu belirlemede, tabakalı ¼rneklem y¼ntemi kullanılmıştır. Tabakalı ¼rneklem y¼nteminde, her bir tabaka bağımsız bir ¼rneklem grubu olarak d¼ř¼n¼lmekte ve evrendeki alt grupların ¼rneklemde temsil edilmeleri garanti altına alınmaktadır. ¼rneklem içinde yer alan alt gruplar arasında karşılaştırma yapılmak istendiğinde, tabakalı ¼rneklem alma y¼ntemi en uygun y¼ntemlerden biri olarak değerlendirilmekte ve tabakalı ¼rneklemede Cochran tarafından ¼nerilen form¼l¼, ¼rneklem b¼y¼kl¼đ¼n¼ belirlemede yaygın olarak kullanılmaktadır (Balcı, 2001:96-97). Form¼l:

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)/d^2}{1 + (1/N) \cdot t^2 \cdot (PQ)/d^2}$$

n= ¼rneklem B¼y¼kl¼đ¼

N=Evren B¼y¼kl¼đ¼

d= Hořg¼r¼ D¼zeyi (0.01 ya da 0.05)

t= G¼ven D¼zeyinin Tablo Değer (t=1.96 veya 2.58)

PQ= (0.50). (0.50)= .25 (Maksimum ¼rneklem B¼y¼kl¼đ¼ İçin ¼rneklem Y¼zdesi)

Çizelge 4.1. Araştırma evrenini oluşturan ¼đretmen sayıları

¼đretmen Sayısı	Devlet okulu			¼zel Okul
	İlkokul	Ortaokul	Lise	Genel
Evrendeki ¼đretmen Sayısı	401	521	585	400
Form¼l ile belirlenen ¼đretmen sayısı	195	221	231	195
Araştırmaya Katılan ¼đretmen sayısı	241	256	316	195

Çizelge 4.1'de belirtildiği üzere araştırma grubunun ¼rneklem b¼y¼kl¼đ¼; 195'i ilkokullarda, 221'i ortaokullarda, 238'si liselerde ve 195'i ¼zel okullarda g¼revli olmak üzere toplam 842 ¼đretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, 73 okul m¼d¼r¼ ile 241'i ilkokul, 256'sı ortaokul, 316'sı lise ve 195'i ¼zel okullarda g¼revli olmak üzere 1008 ¼đretmenin, anket sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Bu sayılar değerik

nedenlerle yetersiz görülen 47 ölçek analizden çıkarıldıktan sonra belirlenen sayılardır. Araştırma grubunun büyüklüğü, tabakalı örneklem alma yoluyla belirlenen örneklem büyüklüğünden daha yüksek tutulmuş olup analize dahil edilen okul müdürü ve öğretmenlerin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Çizelge 4.2. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okul kademesine göre dağılımı

OKUL TÜRÜ	İLKOKUL		ORTAOKUL		LİSE	
	Müdür	Öğretmen	Müdür	Öğretmen	Müdür	Öğretmen
Devlet Okulu	19	241	23	256	17	316
Özel Okul	4	63	7	90	3	42
TOPLAM	23	304	30	346	20	358

Çizelge 4.2'ye göre 73 okul müdürünün 59'u devlet okulu,14'ü özel okulda görev yapmaktadır. Kamuda çalışan 59 okul müdürünün 19'u ilkokul, 23'ü ortaokul ve 17'si liselerde görev yaparken; özel okulda çalışan 14 okul müdürünün 4'ü ilkokul, 7'si ortaokul ve 3'ü liselerde görev yapmaktadır. Toplamda ise 23 ilkokul, 30 ortaokul ve 20 lise müdürü araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan 304 ilkokul öğretmenin 241'i kamuda görev yaparken 63'ü özel okulda, 346 ortaokul öğretmenin 256'sı kamuda görev yaparken 90'ı özel okulda ve 358 lise öğretmenin 316'sı kamuda çalışırken 42'si özel okulda görev yapmaktadır.

Öğretmen ve okul müdürlerinin öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyine ilişkin görüşleri arasında bir karşılaştırmanın yapılabilmesi için okul müdürlerinin sayıca yetersiz olabileceği düşünülerek araştırma evreninden okul müdürleri için ayrıca örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Tüm okul müdürlerine ulaşılması hedeflenmiş, devlet okulunda görev yapan okul müdürlerine ulaşılmış fakat özel okulda görev yapan 4 okul müdürüne ulaşılammıştır.

4.5.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Atakum ilçesindeki özel ve devlete bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve okul müdürlerine, okullarındaki karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılım düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı

tarafından geliştirilen “Karar Alma Süreci Kapsamında Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Düzeyi” adlı anket formu uygulanmıştır.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, ölçek geliştirmenin dört aşamadan oluştuğu görülmektedir (Karasar, 2002:77). Ölçek geliştirme aşamaları;

- Madde Havuzu Aşaması
- Kapsam Geçerliliğin Sınanması Aşaması (Uzman Görüşü Aşaması)
- Faktör Analizi Aşaması (Yapı Geçerliliği)
- Güvenirlilik Aşamasıdır.

Karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyi ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında da yukarıda belirtilen ölçek geliştirme aşamaları sırasıyla uygulanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında madde havuzu oluşturmak için ilk olarak ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Okulda yönetime ve karar alma sürecine katılım ile alakalı gerçekleştirilmiş araştırmalar¹¹ ve kullanılan ölçekler tek tek incelenmiş ve en çok tekrarlanan cümleler yazılmıştır. Daha sonra en çok tekrarlanan cümleler soru haline dönüştürülerek madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin geliştirilmesi aşamasında “Karar Alma Sürecine Öğretmenlerin Katılım Düzeyi ” formu hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunulmak üzere görüş formunda cevap formatları belirlenmiştir. Ölçeğin kişisel bilgiler içeren kısmı 9 maddeden, maddelerin ilk hallerinin yer aldığı ikinci bölüm ise 59 madde ve 3 alt bölümden oluşmaktaydı. Ölçekteki olumlu maddeler “Tamamen Katılıyorum=5”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum=4”, “Kısmen Katılıyorum=3”, “Biraz Katılıyorum=2”, “Hiç Katılmıyorum=1” şeklinde 5’den 1’e doğru, olumsuz ifadeler ise “Tamamen Katılıyorum=1”den “Hiç Katılmıyorum=5” olacak şekilde 1’den 5’e doğru puanlanmıştır.

Bir ölçme aracının bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarısı büyük ölçüde ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2009:167). Geçerlilik, ölçeğin ölçmek istediği özelliğin ne derce doğru ölçüldüğünü göstermesi açısından önemli olup ölçeğin kapsam ve yapı geçerliliğinin sağlanması gerekmektedir.

¹¹ Çalışma kapsamında incelenen araştırmalara “İlgili Araştırmalar” başlığı altında yer ver verilmiştir.

Kapsam geçerliliğinin sınanması aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan görüş formu öncelikle Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi bölümü öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Görüşler sonrası kişisel bilgiler bölümü başta olmak üzere bazı maddelerde düzenlemelere gidilmiştir. Dil geçerliliği açısından bir Türkçe öğretmenin incelemesi sonrası tez danışmanının incelemesine sunulmuştur. Tez danışmanının yönlendirmesi sonrası yeniden düzenlenen ölçek 10 maddelik kişisel bilgileri içeren ilk bölüm, 45 soru ve iki alt bölümden oluşan ikinci bölüm olacak şekilde düzenlenmiş ve uzman görüşlerinden sonra ölçeğin kapsam geçerliliğinin uygun olduğu belirlenmiştir.

Kapsam geçerliliği sağlanan ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için faktör analizi yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi adına 45 maddelik ölçek, her okul türünden 1'er okul belirlenerek 222 katılımcı ile ilk ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Ön uygulama sonuçları SPSS 22 programında faktör analizine tabi tutularak 45 maddenin 28'inin çalıştığı belirlenmiştir. Çalışmayan maddelerin bazıları tamamen ölçekten çıkarılırken bazıları ise değiştirilerek 37 maddelik yeni bir ölçek hazırlanmış ve 155 katılımcı üzerinde ikinci ön uygulama yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin testi ve Bartlett'in küresellik testi yardımıyla verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Faktör analizinde örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır.

Yapılan testte Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) 0,897 ve Bartlett küresellik testi p değeri 0,000 ($p < 0,05$) bulunmuş olup verilerimizin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Yapılan testin sonucuna göre $n=155$ katılımcı için KMO değerinin 0,879 çıkması, çalışmada yeterli derecede veri olduğunu ve örneklem büyüklüğünün uygunluğunu ortaya çıkarmıştır. KMO değerinin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,5'in altında ise kabul edilemez olduğunu düşünülürse 0,879 değeri oldukça iyi bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 5 faktörden oluştuğu ve 5 maddenin de faktör yük ağırlıklarının binişik ve düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle sırası ile Katılım M-5, Katılım M-14 ve Katılım M-16 maddeleri, ölçeğin faktör sayısını

sınırlandırmak ve güvenilirlik düzeyini yükseltmek için araştırmacı tarafından ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu 3 madde çıkarıldıktan sonra ölçekte yer alan maddeler 4 faktör oluşturacak şekilde faktör yükleri sıralamasına göre aşağıda yapılandırılmıştır (Çizelge 4.3).

Çizelge 4.3. Faktör yükleri tablosu

	Component			
	1	2	3	4
Katılım M-9	,950			
Katılım M-2	,942			
Katılım M-4	,934			
Katılım M-11	,920			
Katılım M-8	,904			
Katılım M-7	,903			
Katılım M-1	,891			
Katılım M-6	,883			
Katılım M-3	,811			
Katılım M-10	,716			
Engel M-4		,940		
Engel M-2		,933		
Engel M-3		,931		
Engel M-10		,907		
Engel M-8		,839		
Engel M-5		,822		
Engel M-1		,800		
Engel M-6		,791		
Engel M-7		,682		
Engel M-9		,635		
Katılım M-19			,944	
Katılım M-20			,928	
Katılım M-17			,927	
Katılım M-21			,900	
Katılım M-12			,897	
Katılım M-13			,840	
Katılım M-18			,822	
Katılım M-15			,802	
Engel M-11				,896
Engel M-16				,892
Engel M-14				,868
Engel M-15				,864
Engel M-12				,847
Engel M-13				,580

Çizelge 4.3'te görüleceği üzere araştırma ölçeği 4 faktör (alt boyut) ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 4 faktöre ait özdeğerler ve varyanslara Çizelge 4.4' te yer verilmiştir.

Çizelge 4.4. Ölçekte yer alan faktörlere ait özdeğer ve açıklanan varyans

Faktörler	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Kümülatif Varyans
F-1	13.309	39.144	39.144
F-2	5.413	15.921	55.065
F-3	4.108	12.081	67.146
F-4	2.809	8.260	75.407

Bu yapılanmaya göre 4 faktör, 34 maddeden oluşan ölçek meydana gelmiştir. Çizelge 4.4'te Karar Alma Süreci Kapsamında Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Düzeyi ölçeğini oluşturan dört alt faktörün, tüm ölçek puanları içindeki varyansın % 75,407'sini açıkladığı görülmektedir. Bu dört faktör içinde en fazla madde sayısı ve en yüksek varyans değerine sahip olan Faktör-1, toplam varyansın %39.144'lük kısmını açıklamaktadır. Ölçeğin, "Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri" boyutunu meydana getiren Faktör-4 ise 6 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün açıkladığı % 8,260'lık varyans, toplam varyans değeri içindeki en düşük değeri ifade etmektedir.

Ölçekte yer alacak maddelerin tercihen madde faktör yük değeri .45 ve daha yüksek olması, genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelere bireyleri iyi derecede ayırt ettiği düşünülerek ölçekte yer verilmesi, .20 - .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçeğe alınması veya maddenin düzeltilmesi, .20'den daha küçük maddelerin ise ölçeğe alınmaması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2009:171). Ön uygulama sonuçları bu açıdan değerlendirmiş ve Çizelge 4.5 elde edilmiştir. Ölçekten çıkarılan maddelerden sonra ölçek maddeleri asıl uygulamaya ait şekline göre sıralanmıştır.

Çizelge 4.5. Alt boyutlar faktör yükü, madde toplam korelasyonları ve varyansları

	Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	Açıklanan Varyans
1. FAKTÖR 1. ALT BOYUT YÖNETİME KATILMA DURUMU	K-1	,891	,747	79,439
	K-2	,942	,923	
	K-3	,811	,646	
	K-4	,934	,900	
	K-5	,883	,775	
	K-6	,903	,871	
	K-7	,904	,793	
	K-8	,950	,926	
	K-9	,716	,596	
	K-10	,920	,803	
2. FAKTÖR 3. ALT BOYUT OKUL MÜDÜR KAYNAKLI KATILIM ENGELLERİ	E-1	,800	,737	70,341
	E-2	,933	,777	
	E-3	,931	,848	
	E-4	,940	,820	
	E-5	,822	,704	
	E-6	,791	,597	
	E-7	,682	,600	
	E-8	,839	,730	
	E-9	,635	,549	
	E-10	,907	,801	
3. FAKTÖR 2. ALT BOYUT KARARA KATILIM KONULARI	K-11	,897	,791	65,817
	K-12	,840	,791	
	K-13	,802	,642	
	K-14	,927	,883	
	K-15	,822	,633	
	K-16	,944	,893	
	K-17	,928	,831	
	K-18	,900	,822	
4. FAKTÖR 4. ALT BOYUT ÖĞRETİMEN KAYNAKLI KATILIM ENGELLERİ	E-11	,896	,761	69,703
	E-12	,847	,738	
	E-13	,580	,403	
	E-14	,868	,764	
	E-15	,864	,775	
	E-16	,892	,765	

Alt boyutların geçerliklerini ve tek başlarına ölçeğin ne kadarını açıkladığını gösteren Çizelge 4.5'te birinci alt boyut olan "Okulda yönetime katılıma ilişkin genel durum" ,596 ile ,926 arası; ikinci alt boyut olan "Karar konularına katılım durumu" ,633 ile ,893 arası; üçüncü alt boyut olan "Okul müdürü kaynaklı katılım engelleri" ,549 ile ,848 arası; dördüncü ve son alt boyut olan "Öğretmen kaynaklı katılım engelleri" ise ,403 ile ,775 arasında değerler olarak tüm maddelerin 0,30 üzeri olduğu belirlenmiştir. Yine tek başlarına toplam varyansı açıklama düzeyleri de 1. alt boyut için % 79,439; 2. alt boyut için % 65,817; 3. alt boyut için % 70,341 ve 4. alt boyut için % 69,709 olarak belirlenerek her bir alt boyutun toplam varyansın 2/3'ünü rahatlıkla kapsadığı ve ölçülmek istenen katılım düzeyini yeterli düzeyde ölçtüğü tespit edilmiştir.

Faktör analizi yapılırken dikkate alınması gereken ölçütler şunlardır (Büyüköztürk, 2009:124-125):

- Faktör öz değerinin 1 ya da 1 den büyük olması
- Açıklanan varyansın toplam varyansın 2/3'ünü kapsamaması
- Her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması
- Faktör yük değerlerinin minimum 0,30 olmakla birlikte 0,45 ve üzeri olması
- Maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az "0.10" ve daha yukarı olması

Bu çalışmanın, yukarıda yer verilen ölçütler dikkate alındığında; faktör öz değerlerinin tamamının 1'den büyük olduğu, her bir alt boyutun toplam varyansın 2/3'ünü kapsadığı, her bir faktörde yer alan maddelerin tek bir faktörde toplanarak anlam ve içerik bakımından tutarlılık sağladığı ve faktör yük değerlerinin 0,30 değerinin çok üzerinde olduğu belirlenerek yapılan faktör analizi ile yapı geçerliliğini sağladığı ispatlanmıştır. 155 katılımcı ile yapılan ikinci ön uygulamada sonrası asıl uygulama yapılacak olan ölçeğin son hali 34 maddeden ve aşağıda sıralanan dört alt boyuttan oluşmuştur. Alt boyutlar:

- 1- Okulda yönetime katılıma ilişkin genel durum(1-10 arası maddeler)
- 2- Karar konularına katılım durumu(11-18 arası maddeler)
- 3- Okul müdürü kaynaklı katılım engelleri(19-28 arası maddeler)
- 4- Öğretmen kaynaklı katılım engelleri(29-34 arası maddeler)

Ölçek geliştirmenin son aşamasında ise ölçeğin güvenilirlik düzeyi belirlenmiştir. Güvenirlik bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2009:169). Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları belirlenerek genel ve alt boyutların güvenilirlik düzeyi belirlenmiştir. Tablodaki değerler, Cronbach's Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan aşağıdaki değerlendirme kriterleri dikkate alınarak yorumlanmıştır (Kalaycı, 2006:405). Bu kriterler:

- .00 ___ .40 ise ölçek güvenilir değildir.
- .40 ___ .60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir.
- .60 ___ .80 ise ölçek oldukça güvenilirlidir.
- .80 ___ 1 ise ölçek yüksek derecede güvenilirlidir.

Çizelge 4.6. Ön uygulama için cronbach's alpha güvenilirlik katsayıları

BOYUTLAR		Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Cronbach's Alpha Değeri
1-	Okulda yönetime katılıma ilişkin genel durum	10	,971	,970
2-	Karar konularına katılım durumu	8	,960	,960
3-	Okul müdürü kaynaklı katılım engelleri	10	,950	,951
4-	Öğretmen kaynaklı katılım engelleri	6	,910	,911
	TÜM ÖLÇEK	34	,838	,828

Çizelge 4.6'da, ölçeğin dört alt boyutuna yüklenen madde sayıları ve her bir faktöre yönelik Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ,828 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla; Faktör-1 için ',970'; Faktör-2 için ',951', Faktör-3 için ',960' ve Faktör-4 için ',911' olarak hesaplanmıştır.

Asıl uygulama verileri üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonuçları da ölçeğin güvenilir olduğunu teyit etmektedir. Bu sonuçlar Çizelge 4.7'de sunulmuştur.

Çizelge 4.7. Asıl uygulama için cronbach's alpha güvenilirlik katsayıları

BOYUTLAR		N of Items	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Cronbach's Alpha
1-	Okul yönetimine katılıma ilişkin genel durum	10	,876	,878
2-	Karar konularına katılım durumu	8	,891	,891
3-	Okul müdürü kaynaklı katılım engelleri	10	,943	,943
4	Öğretmen kaynaklı katılım engelleri	6	,831	,832
TÜM ÖLÇEK		34	,948	,948

Çizelge 4.7’de belirtildiği üzere 1081 katılımcıya uygulanan ölçeğin geneli itibarıyla güvenilirlik katsayısı ,948 olarak belirlenmiştir. Testler için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli olduğu düşünülür (Büyüköztürk, 2009:171). Kullanılan ölçek bu anlamda yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Alt boyutlar olarak incelendiğinde ise Cronbach's Alpha katsayısı, “Okulda yönetime katılıma ilişkin genel durum” alt boyutu ‘,878’, “Karar konularına Öğretmen katılım durumu” alt boyutu ‘,891’, “Okul müdürü kaynaklı katılım engelleri” alt boyutu ‘,943’ ve “Öğretmen kaynaklı katılım engelleri” alt boyutu da ‘,832’ değerlerini alarak yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

4.5.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olan ölçeğin Atakum ilçesinde uygulanabilmesi için okul ve ilçe milli eğitim müdürlüğü aracılığıyla Samsun valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmış ve yıl sonu mesleki çalışmalarının yapıldığı 2018 yılı haziran ayında katılımcılara uygulanmıştır. Anket, bizzat araştırmacı tarafından ilçedeki tüm okullara gidilerek ve öğretmenlerin toplu olarak katıldıkları seminer çalışmaları öncesinde öğretmenlere, müdürler toplantısı öncesinde ise okul müdürlerine uygulanmıştır. Toplantıya çeşitli nedenlerle katılamayan okul müdürlerinin ise yaz döneminde bizzat okullarına gidilerek araştırmaya katılımı sağlanmıştır.

Anket, Atakum ilçesinde bulunan devlete bağlı ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1055’i öğretmen ve 73’ü okul müdürü olmak üzere 1128 katılımcıya

uygulanmış, veri girişleri esnasında eksik ve tutarsız görülen 47 anket uygulamadan çıkarılarak 1081 katılımcı üzerinden analizler yapılmıştır.

Bu bulgulara göre öğretmen ve okul müdürlerine uygulanan “Karar Alma Süreci Kapsamında Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Düzeyi Ölçeği”nin dört faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

4.5.5. Verilerin Analizi

Ölçek, iki temel bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgilere yer verilen birinci bölümde 10 tane bağımsız değişkene yer verilmiştir. Bu değişkenler, değişkenlere ilişkin kategoriler ve veri girişinde verilen değerler Çizelge 4.8’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.8. Ölçeğin birinci bölümüne ilişkin değişkenler

	Değişken	Alt Değişkenler
1	Cinsiyetiniz	[1] Kadın [2] Erkek
2	Yaşınız	[1] 21-30 Yaş [2] 31-40 Yaş [3] 41-50 Yaş [4] 51ve üstü
3	Kıdeminiz	[1] 10 Yıl ve altı [2] 11-20 Yıl [3] 21-30 Yıl [4] 31 ve üstü
4	Göreviniz	[1] Okul Müdürü [2] Öğretmen
5	Yöneticilik süreniz	[1] Yok [2] 5 Yıl ve altı [3] 6-10 Yıl [4] 11ve 15 [5] 16ve üstü
6	Eğitim Durumunuz	[1] Önlisans [2] Lisans [3] Lisans Üstü
7	Bu Okuldaki Görev Süreniz	[1] 5 Yıl ve altı [2] 6-10 Yıl [3] 11-15 Yıl [4] 16ve üstü
8	Okulun Türü	[1] Devlet Okulu [2] Özel Okul
9	Okulun Kademesi	[1] İlkokul [2] Ortaokul [3] Lise
10	Okulunuzdaki öğretmen sayısı	[1] 25 Kişi ve altı [2] 26-50 Kişi [3] 50 Kişi Üzeri

Anketin ikinci bölümündeki 34 madde için ise 5’li Liket tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki en düşük puan ‘1’ iken, en yüksek puan ‘5’tir. Kullanılan derecelendirme ifadeleri ve veri girişi için kullanılan değerler şu şekildedir:

- Hiç Katılmıyorum -----(1)
- Biraz Katılıyorum----- (2)
- Kısmen (Orta) Katılıyorum----- (3)
- Büyük Ölçüde Katılıyorum----- (4)
- Tamamen Katılıyorum----- (5)

Kullanılan ölçek maddeleri sayısal olarak 1.00 ile 5.00 arasında değiştiğinden ölçek üzerinde 5 nokta ve 4 aralık oluşmaktadır. Aralıkların puan sınırlarını belirlemek için aralık sayısı (4), puan sayısına (5) bölünmüş ve 0,80 olarak bulunmuştur. Bu durumda yorumlama için kullanılacak aritmetik ortalamalar şu şekilde düzenlenmiştir:

- 1,00 – 1,79 arası----- Hiç Katılmıyorum
- 1,80 – 2,59 arası----- Biraz Katılıyorum
- 2,60 – 3,39 arası----- Kısmen (Orta) Katılıyorum
- 3,40 – 4,19 arası----- Büyük Ölçüde Katılıyorum
- 4,20 – 5,00 arası----- Tamamen Katılıyorum

Veriler analiz edilirken başlangıçta belirlenmiş alt problemler baz alınmış ve analiz bu alt problemlere ve alt problemlerin analizinde kapsama alınacak maddelerin yer verildiği belirtke tablosuna uygun olarak yapılmıştır. Belirtke tablosu, Çizelge 4.9 aşağıda yer almaktadır:

Çizelge 4.9. Alt problemlere ilişkin belirtke tablosu

	ALT PROBLEMLER	Kapsama Alınan Maddeler
1	Öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine ne düzeyde katılmaktadır?	Tüm Ölçek
2	Okul müdürlerine göre öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine ne düzeyde katılmaktadır?	Tüm Ölçek
3	Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyine ilişkin görüşlerde; Görev- Cinsiyet-yaş-kıdem-eğitim durumu-okulda çalışılan süre-okul türü- okul düzeyi- yöneticilik süresi- okuldaki öğretmen sayısı kişisel değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?	Tüm Ölçek
4	Öğretmenlere göre karar alma süreçlerine katılım engelleri nelerdir?	19 -34 arası maddeler (C-D bölümü)
5	Okul müdürlerine göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım engelleri nelerdir?	19 -34 arası maddeler (C-D bölümü)
6	Katılım engelleri ile karar alma sürecine katılım düzeyi arasında ilişki var mıdır?	1-18 ile19-34 arası maddeler (A-B alt boyut ortalama ile C-D alt boyut ortalama)
7	Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyi ile okul müdürünün iletişim düzeyi arasında ilişki var mıdır?	5. Madde ile Tüm ölçek

Çizelge 4.9’da yer aldığı üzere ilk 3 alt problemde ölçeğin tamamında yer verilen 34 madde; 4. ve 5. alt problemler için C ve D alt boyutlarında yer verilen 19-34 arasındaki son 16 madde; 6. alt problem için A ve B bölümlerinin ortalaması (ilk 18 madde) ile C ve D bölümlerinin ortalaması (son 16 madde); 7. ve son alt problem için ise iletişim düzeyini ölçen 5. madde ile tüm ölçek ortalaması (34 madde) analiz kapsamına alınmıştır.

Araştırmada toplanan veriler, SPSS 22 İstatistik Programı yardımı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X), standart sapma (S), t-testi, varyans (F Testi- Anova), korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Özetle yapılan analizler şu şekildedir:

- Öğretmen ve okul müdürlerin, öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılmalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde, aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (ss) değerleri bulunmuştur.

- Alt boyutların ve ölçeğin tamamının ortalamaları bulunmuş ve bu aritmetik ortalamaların katılımcıların cinsiyet, görev ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için 't-testi' uygulanmıştır.
- Aynı şekilde ölçek ortalamaları ile katılımcıların yaş, mesleki kıdem, yöneticilik süresi, eğitim durumu, okuldaki görev süresi, okul kademesi ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de tek yönlü ANOVA (One-way ANOVA) testi uygulanmıştır. Farklılaşma tespit edilen değişkenler için farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla homojenlik testi yapılmış ve homojenlik durumuna göre Tukey, Scheffe ve Games-Howell testi uygulanmıştır.
- Engel düzeyi ve iletişim düzeyi ile katılım düzeyi arasındaki ilişkiye ilişkin korelasyon analizi yapılmış, ilişki olan değişkenler için basit doğrusal regresyon analizi yapılarak engel ve iletişim düzeyinin katılım düzeyi üzerindeki etkisi belirlenmiştir.

4.6. Araştırmanın Hipotezleri

Bu çalışmada ele alınacak hipotezler, alan yazında yer alan çalışmalardan ve araştırma konusu ile ilgili gözlem ve problemlerden yola çıkarak öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyine ve bu düzeye etki ettiği düşünülen değişkenler arası ilişkilere yönelik olarak belirlenmiştir. Araştırma için belirlenen hipotezler şunlardır:

- H1: Öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine katılım düzeyi ortanın üzerindedir.
- H2: Okul müdürlerine göre öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine katılım düzeyi ortanın üzerindedir.
- H3: Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyine ilişkin görüşlerde;
- Görev- Cinsiyet-yaş-kıdem-eğitim durumu-okulda çalışılan süre-okul türü- okul düzeyi- yöneticilik süresi- okuldaki öğretmen sayısı kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık vardır
- H4: Öğretmenlere göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım engelleri orta düzeyin altında ve daha çok okul müdürlerinden kaynaklanmaktadır.
- H5: Okul müdürlerine göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım engelleri orta düzeyin altında ve daha çok öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

- H6: Katılım engelleri ile karar alma sürecine katılım düzeyi arasında ilişki negatif yönlü ve yüksek düzeydedir.
- H7: Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyi ile okul müdürünün iletişim düzeyi arasında ilişki pozitif yönlü ve yüksek düzeydedir.

4.7. Araştırmanın Bulguları

Bu bölümde Samsun ili Atakum ilçesindeki devlete ait ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1008 öğretmen ve 73 okul müdürüne uygulanan anket formundan elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara, yorumlara ve ulaşılan sonuçların daha önce yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılığına yer verilmiştir.

4.7.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında verilen cevapların kişisel değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi daha sağlıklı sonuçlara ulaşmak adına önemlidir. Bu bağlamda, araştırmada; katılımcıların kişisel değişkenleri olarak cinsiyet, yaş, görev, mesleki kıdem, eğitim durumu, okuldaki görev süresi, yöneticilik süresi, okul türü, okul kademesi ve okuldaki öğretmen sayısına ilişkin frekans dağılımı ve yüzdeleri Çizelge 4.10'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.10. Katılımcıların kişisel özelliklere göre frekans dağılımı ve yüzdesi

ÖZELLİKLER	ALT GRUPLAR	Frekans (N)	Yüzde(%)
CİNSİYET	Erkek	460	42,6
	Kadın	621	57,4
	TOPLAM	1081	100
YAŞ	21-30	125	11,6
	31-40	390	36,1
	41-50	406	37,6
	51 ve üstü	160	14,8
	TOPLAM	1081	100
GÖREV	Okul müdürü	73	6,8
	Öğretmen	1008	93,2
	TOPLAM	1081	100
MESLEKİ KIDEM	10 yıl ve altı	252	23,3
	11-20 yıl	403	37,3
	21-30 yıl	302	27,9
	31 ve üstü	124	11,5
	TOPLAM	1081	100
EĞİTİM DURUMU	Önlisans	48	4,4
	Lisans	903	83,5
	Lisans Üstü	130	12,1
	TOPLAM	1081	100
OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ	5 yıl ve altı	688	63,6
	6-10 yıl	236	21,8
	11-15 yıl	115	10,6
	16 yıl ve üstü	42	3,9
	TOPLAM	1081	100
YÖNETİCİLİK KIDEMİ	Hiç yok	788	72,9
	5 yıl ve altı	173	16
	6-10 yıl	61	5,6
	11-15 yıl	32	3
	16 yıl ve üstü	27	2,5
	TOPLAM	1081	100
OKUL TÜRÜ	Devlet okulu	872	80,7
	Özel okul	209	19,3
	TOPLAM	1081	100
OKUL KADEMESİ	İlkokul	327	30,2
	Ortaokul	378	35
	Lise	376	34,8
	TOPLAM	1081	100
OKULDAKİ ÖĞRETMEN SAYISI	25 kişi ve altı	200	18,5
	26-50 kişi	520	48,1
	50 kişi üzeri	361	33,4
	TOPLAM	1081	100

Çizelge 4.10'a göre katılımcıların kişisel özelliklerine dağılımı ile ilgili şunlar söylenebilir:

- Katılımcıların 460'ı erkek (% 42,6), 621'i kadın (% 57,4)'dır.

- Araştırmaya katılan 125 kişi (% 11,6) 21-30 yaş arası, 390 kişi (% 36,1) 31-40 yaş arası, 406 kişi (%37,6) 41-50 yaş arası ve 160 kişi(% 14,8) 51 yaş üzerindedir.
- Katılımcılar okuldaki görevleri açısından incelendiğinde 73 kişi (%6,8) okul müdürlüğü, 1008 kişi (% 93,2) öğretmenlik yapmaktadır.
- Mesleki kıdem açısından katılımcıların % 23,3'ü (252 kişi) 10 yıl ve altı, %37,3'ü (403 kişi) 11-20 yıl arası, %27,9'u (302 kişi) 21-30 yıl arası, %11,5'i (124 kişi) 30 yıl üzeri kıdeme sahiptir.
- Eğitim durumu açısından katılımcılardan 48 kişi (% 4,4) önlisans, 903 kişi (% 83,5) lisans ve 130 kişi (% 12,1) yüksek lisans mezunudur.
- Okuldaki görev süreleri açısından 688 kişi (%63,6) 5 yıl ve altı, 236 (% 21,8), 6-10 yıl arası, 115 kişi (% 10,6) 11-15 yıl arası, 42 kişi (% 3,9) 16 yıl ve üzerinde buldukları okulda görev yapmaktadır.
- Katılımcıların 788'inin (% 72,9) hiç yöneticilik tecrübesi yok iken, 173 kişi (% 16) 5 yıl ve altı, 61 kişi (% 5,6) 6-10 yıl arası, 32 kişi (% 3) 11-15 yıl arası ve 27 kişi (%2,5) 16 yıl ve üzeri yöneticilik yapmıştır.
- Araştırmaya katılan 872 kişi (% 80,7) devlete ait okullarda, 209 kişi (% 19,3) kişi özel okullarda görev yapmaktadır.
- İlkokul kademesinde görev yapan 327 kişi (% 30,2), ortaokul kademesinde görev yapan 378 kişi (% 35) ve lise kademesinde görev yapan 376 kişi (% 34,8) araştırmaya katılmıştır.
- 25 kişi ve altında öğretmen sayısına sahip olan okullarda çalışan 200 kişi (% 18,5), 26-50 kişi öğretmen sayısı olan okullarda çalışan 520 kişi (% 48,1), 50 kişi üzeri okullarda çalışan 376 kişi (% 33,4) araştırmaya katılmıştır.

4.7.2. Öğretmenlerin Okullarındaki Karar Alma Süreçlerine Katılım Düzeyine İlişkin Bulgular

Alt Problem 1: Öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine ne düzeyde katılmaktadır?

Araştırmanın bu bölümünde 1. alt problem için öncelikle her alt boyut için öğretmenlerin maddelere verdiği cevaplara ilişkin aritmetik ortalamalardan yola çıkarak yorumlama yapılmıştır. Katılım engelleri alt boyutlarına ilişkin sorular ters madde olarak ölçeğe konulduğundan ters aritmetik ortalamaları ile listelenmiştir. Her alt boyut için ayrı ayrı değerlendirme yapıldıktan sonra öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevapların genel

ortalaması bulunarak öğretmenlerin okullarındaki karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyi ile ilgili genel sonuca ilişkin yorumlama yapılmıştır.

Çizelge 4.11. Öğretmenlerin “okul yönetimine katılıma ilişkin genel durum” alt boyutuna ilişkin analiz

Maddeler		Art.Ort	SS	Önem sırası	Katılım Düzeyi
1	Öğretmenler okulda alınan kararlara katılım sağlamaya isteklidir.	3,8700	,78969	3	Büyük Ölçüde
2	Öğretmenler, kendilerini ilgilendiren konularda görüş ve taleplerini bildirerek yönetimin alacağı kararlara katılmaktadır.	3,7361	,89676	4	Büyük Ölçüde
3	Okul müdürü, karar alma konusunda öğretmenlerin yeterli yetkinliğe sahip olduğuna inanmaktadır.	3,5228	1,01795	8	Büyük Ölçüde
4	Okul müdürü, öğretmenleri karar alma sürecine katılması için teşvik etmektedir.	3,4921	1,08338	9	Büyük Ölçüde
5	Okul müdürü, öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurmaktadır.	3,5764	1,11864	7	Büyük Ölçüde
6	Öğretmenler, katıldıkları kararların uygulama aşamasında etkin görev almaktadır.	3,6935	,94972	5	Büyük Ölçüde
7	Öğretmenler, okulda düzenlenen toplantılara katılmaya isteklidir.	3,4077	1,03533	10	Büyük Ölçüde
8	Okulda yapılan toplantılarda, öğretmenlere yeterince söz hakkı verilmektedir.	3,8800	,92008	2	Büyük Ölçüde
9	Toplantılarında alınan kararlar, katılanların ortak görüşü doğrultusunda ortaya çıkmaktadır.	3,6577	,95734	6	Büyük Ölçüde
10	Öğretmenler, kendilerini ilgilendiren konularda, okul müdürü tarafından kendilerine sorulmadan doğrudan alınan kararlara sıcak bakmazlar.	4,1181	,88064	1	Büyük Ölçüde
A Boyutu		3,6954	,67606		Büyük Ölçüde

Çizelge 4.11, öğretmenlerin “Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Genel Durum” alt boyutuna ilişkin yer verilen ifadelerin tamamına “Büyük ölçüde” düzeyinde katıldıklarını göstermektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan ifadeler sırasıyla 10.madde (4,1181), 8.madde (3,8800) ve 1. madde (3,8700) olurken, en az katılım sırasıyla 7.madde (3,4077), 4.madde (3,4921) ve 3. maddeye (3,5228) olmuştur. Öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda okul müdürlerinin kendilerine danışmadan kararlar almalarını tasvip etmemektedir. Bu durum alan yazının da vurguladığı gibi kabul alanı dışındaki karar konuları için yüksek düzeyde geçerlidir. Örgütsel yaşamda bu durum önem derecesine bağlı olmakla birlikte bazı durumlarda yönetici ile ast arasında kopmalara ve restleşmelere neden

olmaktadır. En az katılımın olduğu madde ise öğretmenlerin okulda yapılan toplantılara katılmaya istekli olduğu ifadesidir.

Çizelge 4.12. Öğretmenlerin “karar konularına katılım durumu” alt boyutuna ilişkin analiz

MADDELER		Art.Ort	SS	Önem sırası	Katılım Düzeyi
11	Öğretmenler, okulda yürütülen projelerde etkin olarak görev almaktadır.	3,8571	,89987	1	Büyük Ölçüde
12	Öğretmenlerin zümre toplantılarında aldıkları kararlar okul müdürü tarafından dikkate alınmaktadır.	3,8026	,93041	3	Büyük Ölçüde
13	Okul müdürü, okulun eşya ve malzeme ihtiyacının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerini dikkate almaktadır.	3,6022	,99326	5	Büyük Ölçüde
14	Okul müdürü, okulun fiziki yapısı ile ilgili yapılacak değişikliklerde öğretmen görüşlerini dikkate almaktadır.	3,3393	1,07604	8	Kısmen(Orta)
15	Okul müdürü, öğretmenin kendini ve sınıfını ilgilendiren veli taleplerinde öğretmenin görüşlerini dikkate almaktadır.	3,6101	1,00928	4	Büyük Ölçüde
16	Okul müdürü ders programlarının düzenlenmesinde öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri dikkate almaktadır.	3,5397	1,09000	6	Büyük Ölçüde
17	Okul nöbet listesi oluşturulurken öğretmenlerden gelen görüş ve talepler dikkate alınmaktadır.	3,4802	1,12461	7	Büyük Ölçüde
18	Öğretmenler, öğretmenler kurulunda alınan kararlara etkin olarak katılmaktadır.	3,8313	,89871	2	Büyük Ölçüde
B Boyutu		3,6328	,76102		Büyük Ölçüde

Çizelge 4.12, öğretmenlerin “Karar Konularına Katılım Durumu” alt boyutuna ilişkin yer verilen ifadelerden 14. madde(kısmen) haricindeki maddelerin tamamına “Büyük ölçüde” düzeyinde katıldıklarını göstermektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan ifadeler sırasıyla 11.madde (3,8571), 18. madde (3,8313) ve 12. madde (3,8026) olurken, en az katılım sırasıyla 14.madde (3,3393), 17.madde (3,4802) ve 16. maddelere (3,5397) olmuştur. Katılımın en yüksek olduğu 11. Madde incelendiğinde öğretmenlerin okulda yürütülen projelerde etkin olarak katılım gösterdiklerini düşündükleri görülmektedir. Gerek okul müdürleri gerekse öğretmenlerce yapılan görüşmelerde projelerin okuldaki öğretmenler tarafından hazırlanması durumunda katılımın daha üst düzeyde gerçekleştiği, bakanlık veya milli eğitim müdürlüklerince hazırlanan projelere katılımın daha vasat olduğu bildirilmiştir.

En az katılım ise okulun fiziki yapısındaki değişikliklerle alakalı 14. maddeye olmuştur. Bu sonucun çıkması okullardaki fiziki yapı değişikliklerin çoğunluğunun öğretmenlerin okulda olmadığı yaz tatili döneminde yapılışı ve özel okullarda ise araştırmaya katılan okul müdürlerinin ifadesiyle fiziki yapıya ilişkin değişikliklere doğrudan üst yönetimlerce karar veriliyor oluşuna bağlanabilir.

Çizelge 4.13. Öğretmenlerin “okul müdürü kaynaklı katılım engelleri” alt boyutuna ait analiz

MADDELER (Ters Çevrilmiştir)		Art.Ort	SS	Önem sırası	Katılım Düzeyi
19	Okul müdürüm, okul işleri ile ilgili kararları en iyi kendisinin alacağını düşünmektedir.	3,2450	1,28333	10	Kısmen(Orta)
20	Okul müdürüm, öğretmenlerin yönetime katılması ile yetki kaybına uğrayacağına inanmaktadır.	3,6647	1,22075	6	Büyük Ölçüde
21	Okul müdürüm, öğretmenlerin kararlara katılımı ile karar alma sürecinin uzayacağını ve zaman kaybı olacağını düşünmektedir.	3,7183	1,20903	5	Büyük Ölçüde
22	Okul müdürüm, yönetimde kontrol kaybı yaşayacakları endişesiyle öğretmenlerin okul yönetimine katılmasına soğuk bakmaktadır.	3,8115	1,19756	4	Büyük Ölçüde
23	Okul müdürüm, öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşlerine göre karar vermektedir.	3,3065	1,28248	9	Kısmen(Orta)
24	Okul müdürümün öğretmenlerin yeterliliğine olan güveni azdır.	3,9306	1,14627	2	Büyük Ölçüde
25	Okul müdürüm, okuldaki kararları sınırlı bir öğretmen grubu ile almaktadır.	3,5843	1,28811	7	Büyük Ölçüde
26	Okul müdürüm, kendisine ek yük getireceği için öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmek istememektedir.	3,8590	1,20197	3	Büyük Ölçüde
27	Okul müdürüm, öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri uygun görmediği durumlarda mevzuatı ileri sürmektedir.	3,3307	1,31070	8	Kısmen(Orta)
28	Okul müdürüm, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan öğretmenlerin görüşlerini karar alma sürecinde dikkate almamaktadır.	4,0069	1,23943	1	Büyük Ölçüde
C Boyutu		3,6457	1,00099		Büyük Ölçüde

Çizelge 4.13, öğretmenlerin “Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri” alt boyutuna ilişkin yer verilen ifadelerle genel ortalama olarak “Büyük ölçüde” düzeyinde

katılmadıklarını yani okul müdürlerinin “büyük ölçüde” düzeyinde katılımcı yönetim sergilediğini düşündüklerini göstermektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan ifadeler sırasıyla 28., 24. ve 26. maddeler olurken, en az katılım sırasıyla 19., 23. ve 27. maddelere olmuştur. Sıralama yapılırken katılım engelleri alt boyutlarına ait maddelerin ters madde olarak ölçüğe alındığı unutulmamalıdır. Katılım düzeyi en yüksek maddeler aynı zamanda en az katılım engeli olarak algılanan maddelerdir. Aynı durum 4. Alt boyut için de geçerlidir. Katılım engellerine ilişkin 4. ve 5. alt problemlerde yorumlamalar yapılacağı için bu bölümde katılım engelleri alt boyutlarına ilişkin yorumlamada detaya inilmemiştir.

Çizelge 4.14. Öğretmenlerin “öğretmen kaynaklı katılım engelleri” alt boyutuna ilişkin analiz

MADDELER (Ters Çevrilmiştir)		Art.Ort	SS	Önem sırası	Katılım Düzeyi
29	Öğretmenler, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan okul müdürünün alacağı kararlara katılmak istememektedir.	3,2450	1,09541	6	Kısmen(orta)
30	Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma konusunda kendi yeterliliğine olan güveni azdır.	3,6647	,97976	4	Büyük Ölçüde
31	Öğretmenler, yönetim ile ilgili alınacak kararları okul yöneticilerine havale etmenin risksiz olacağını düşünmektedir.	3,7183	1,14328	3	Büyük Ölçüde
32	Öğretmenler karar alma sürecine etkin katılımlarının kendilerine ek yük getireceğini düşündüğü için katılım konusunda istekli değillerdir.	3,8115	1,14590	2	Büyük Ölçüde
33	Öğretmenler yönetime katılma sürecine zaman ayırma konusunda isteksizdir.	3,3065	1,12163	5	Kısmen(orta)
34	Öğretmenlerin yönetim konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması , karar alma sürecine katılma isteklerini azalmaktadır.	3,9306	1,11985	1	Büyük Ölçüde
D Boyutu		3,7877	,82571		Büyük Ölçüde

Çizelge 4.14, öğretmenlerin “Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri” alt boyutuna ilişkin yer verilen ifadelerle genel ortalama olarak “Büyük ölçüde” düzeyinde katılmadıklarını yani kendilerinin “büyük ölçüde” düzeyinde katılımcı yönetime uygun davranışlar sergilediğini düşündüklerini göstermektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan ifadeler sırasıyla 34., 32. ve 31. maddeler olurken, en az katılım sırasıyla 29., 33. ve 30. maddelere olmuştur.

Çizelge 4.15. Öğretmenlerin “karar alma sürecine bağlamında okul yönetimine katılım düzeyi”ne ilişkin genel analiz

ALT BOYUT	Art.Ort	SS	Önem sırası	Katılım Düzeyi
A	3,6954	,67606	2	Büyük Ölçüde
B	3,6328	,76102	4	Büyük Ölçüde
C	3,6457	1,00099	3	Büyük Ölçüde
D	3,7877	,82571	1	Büyük Ölçüde
ÖLÇEK	3,6823	,66751		Büyük Ölçüde

Çizelge 4.15’de görüleceği üzere öğretmenler “Karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyine” ilişkin maddelere “Büyük ölçüde (3,6823)” düzeyinde katılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin okul müdürlerinin katılımcı yönetim özelliklerini sergilediklerini, okullarında demokratik örgütsel ikliminin ve katılımcı karar süreçlerinin var olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyine ilişkin ilgili literatür incelendiğinde:

Öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyi Açıkgöz (1984:118) tarafından “çok az”, Köklü (1994:41) tarafından “çok az”, Aldemir (1996:64) tarafından "kısmen", Karaca (2001:58) tarafından "Çoğunlukla", Uyar (2007:112) tarafından “orta”, Öner (2007:135) tarafından “az var”, Bilge (2008:117) tarafından “orta”, Aksay ve Ural (2008:455) tarafından "kısmen", Gümüş (2011:75) tarafından “orta”, Babaoğlu ve Yılmaz (2012:7) tarafından “orta”, Doğan, Uğurlu ve Ay (2013:141) tarafından “büyük ölçüde”, Demirtaş ve Alanoğlu (2015:94) “büyük ölçüde”, Can ve Bayramoğlu (2016:144) tarafından “orta”, Çakal ve Memişoğlu (2018:87) tarafından 3,43 ortalama ile “büyük ölçüde” düzeyinde bulunmuştur. Yapıldığı yıla göre sıralanan yukarıdaki araştırmalara bakıldığında (birkaç istisna dışında) 2000 öncesi çalışmalarda öğretmenlerin katılım düzeyi ortanın altında iken 2000 sonrasında orta düzey bir katılımdan son yıllarda ise ortanın üzerinde “büyük ölçüde” bir katılımdan söz etmek mümkündür. Değişen yönetim anlayışı ve katılımcı yönetimin öğretmen, yönetici ve okul örgütü için sağladığı faydalar göz önünde bulundurulduğunda iyiye doğru bir yöneliş söz konusudur. Mevcut araştırma sonucunda öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyinin öğretmen görüşlerine göre 3,6823 ortalama ile “büyük ölçüde” düzeyinde bulunması katılım düzeyindeki yükseliş trendi ile tutarlılık göstermektedir.

4.7.3. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Karar Alma Süreçlerine Katılım Düzeyine İlişkin Bulgular

Alt Problem 2 : Okul müdürlerine göre öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine ne düzeyde katılmaktadır?

Araştırmanın bu bölümünde 2. alt problem için öncelikle her alt boyut için okul müdürlerinin maddelere verdiği cevaplara ilişkin aritmetik ortalamalardan yola çıkarak yorumlama yapılmıştır. Katılım engelleri alt boyutlara ilişkin sorular ters madde olarak ölçeğe konulduğundan ters aritmetik ortalamaları ile listelenmiştir. Her alt boyut için ayrı ayrı değerlendirme yapıldıktan sonra öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevapların genel ortalaması bulunarak öğretmenlerin okullarındaki karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyi ile ilgili genel sonuca ilişkin yorumlama yapılmıştır.

Çizelge 4.16. Okul müdürlerinin “okul yönetimine katılıma ilişkin genel durum” alt boyutuna ilişkin analiz

MADDELER		Art.Ort	SS	Önem sırası	Katılım Düzeyi
1	Öğretmenler okulda alınan kararlara katılım sağlamaya isteklidir.	3,4384	,66638	8	Büyük Ölçüde
2	Öğretmenler, kendilerini ilgilendiren konularda görüş ve taleplerini bildirerek yönetimin alacağı kararlara katılmaktadır.	4,1096	,59071	6	Büyük Ölçüde
3	Okul müdürü, karar alma konusunda öğretmenlerin yeterli yetkinliğe sahip olduğuna inanmaktadır.	3,4932	,72884	7	Büyük Ölçüde
4	Okul müdürü, öğretmenleri karar alma sürecine katılması için teşvik etmektedir.	4,5205	,62605	4	Tamamen
5	Okul müdürü, öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurmaktadır.	4,5890	,54862	3	Tamamen
6	Öğretmenler, katıldıkları kararların uygulama aşamasında etkin görev almaktadır.	4,1096	,63600	5	Büyük Ölçüde
7	Öğretmenler, okulda düzenlenen toplantılara katılmaya isteklidir.	3,2192	1,08329	9	Kısmen (Orta)
8	Okulda yapılan toplantılarda, öğretmenlere yeterince söz hakkı verilmektedir.	4,7123	,45581	1	Tamamen
9	Toplantılarında alınan kararlar, katılanların ortak görüşü doğrultusunda ortaya çıkmaktadır.	4,6301	,51389	2	Tamamen
10	Öğretmenler, kendilerini ilgilendiren konularda, okul müdürü tarafından kendilerine sorulmadan doğrudan alınan kararlara <u>sıcak bakmazlar.</u>	4,3425	,73066	5	Tamamen
A Boyutu		4,1164	,35669		Büyük Ölçüde

Çizelge 4.16, okul müdürlerinin “Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Genel Durum” alt boyutuna ilişkin yer verilen ifadelere genel ortalama olarak “Büyük ölçüde” düzeyinde katıldıklarını göstermektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan ifadeler sırasıyla 8. madde (4,7123), 9. madde (4,6301) ve 5. madde (4,5890) olurken, en az katılım sırasıyla 9. madde (3,2192), 1. madde (3,4384) ve 3. maddeye (3,4923) olmuştur.

Çizelge 4.17. Okul müdürlerinin “karar konularına katılım durumu” alt boyutuna ilişkin analiz

MADDELER		Art.Ort	SS	Önem sırası	Katılım Düzeyi
11	Öğretmenler, okulda yürütülen projelerde etkin olarak görev almaktadır.	3,2466	,64076	8	Kısmen (Orta)
12	Öğretmenlerin zümre toplantılarında aldıkları kararlar okul müdürü tarafından dikkate alınmaktadır.	4,3699	,69735	3	Tamamen
13	Okul müdürü, okulun eşya ve malzeme ihtiyacının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerini dikkate almaktadır.	4,2466	,66208	5	Tamamen
14	Okul müdürü, okulun fiziki yapısı ile ilgili yapılacak değişikliklerde öğretmen görüşlerini dikkate almaktadır.	4,2329	,85830	6	Tamamen
15	Okul müdürü, öğretmenin kendini ve sınıfını ilgilendiren veki taleplerinde öğretmenin görüşlerini dikkate almaktadır.	4,6575	,50605	1	Tamamen
16	Okul müdürü ders programlarının düzenlenmesinde öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri dikkate almaktadır.	4,0000	,83333	7	Büyük Ölçüde
17	Okul nöbet listesi oluşturulurken öğretmenlerden gelen görüş ve talepler dikkate alınmaktadır.	4,4658	,72805	2	Tamamen
18	Öğretmenler, öğretmenler kurulunda alınan kararlara etkin olarak katılmaktadır.	4,2740	,65107	4	Tamamen
B Boyutu		4,1866	,44834		Büyük Ölçüde

Çizelge 4.17, okul müdürlerinin “Karar Konularına Katılım Durumu” alt boyutuna ilişkin yer verilen ifadelere genel ortalama olarak “Büyük ölçüde” düzeyinde katıldıklarını göstermektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan ifadeler sırasıyla 15.madde(4,6575), 17.madde(4,4658) ve 12. madde(4,3699) olurken, en az katılım sırasıyla 11.madde(3,2466), 16.madde(4,0000) ve 14. maddeye(4,2329) olmuştur.

Çizelge 4.18. Okul müdürlerinin “okul müdürü kaynaklı katılım engelleri” alt boyutuna ilişkin analiz

MADDELER		Art.Ort	SS	Önem sırası	Katılım Düzeyi
19	Okul müdürüm, okul işleri ile ilgili kararları en iyi kendisinin alacağını düşünmektedir.	4,3836	,86007	7	Tamamen
20	Okul müdürüm, öğretmenlerin yönetime katılması ile yetki kaybına uğrayacağına inanmaktadır.	4,6164	,67967	3	Tamamen
21	Okul müdürüm, öğretmenlerin kararlara katılımı ile karar alma sürecinin uzayacağını ve zaman kaybı olacağını düşünmektedir.	4,5205	,66895	5	Tamamen
22	Okul müdürüm, yönetimde kontrol kaybı yaşayacakları endişesiyle öğretmenlerin okul yönetimine katılmasına soğuk bakmaktadır.	4,5753	,68552	4	Tamamen
23	Okul müdürüm, öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşlerine göre karar vermektedir.	4,3425	,78562	8	Tamamen
24	Okul müdürümün öğretmenlerin yeterliliğine olan güveni azdır.	4,3425	,82022	8	Tamamen
25	Okul müdürüm, okuldaki kararları sınırlı bir öğretmen grubu ile almaktadır.	4,5753	,72491	4	Tamamen
26	Okul müdürüm, kendisine ek yük getireceği için öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmek istememektedir.	4,7123	,56469	2	Tamamen
27	Okul müdürüm, öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri uygun görmediği durumlarda mevzuatı ileri sürmektedir.	4,4247	,68552	6	Tamamen
28	Okul müdürüm, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan öğretmenlerin görüşlerini karar alma sürecinde dikkate almamaktadır.	4,8904	,31454	1	Tamamen
C Boyutu		4,5385	,46596		Tamamen

Çizelge 4.18, okul müdürlerinin “Okul müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri” alt boyutuna ilişkin yer verilen ifadelerle genel ortalama olarak “Tamamen” düzeyinde katılmadıklarını yani kendilerinin “büyük ölçüde” düzeyinde katılımcı yönetim sergilediğini düşündüklerini göstermektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan ifadeler sırasıyla 28.madde (4,8904), 26.madde (4,7123) ve 20. madde (4,6164) olurken, en az katılım sırasıyla 23.madde (4,3425), 33.madde (4,3425) ve 30. maddelere (4,3836) olmuştur.

Çizelge 4.19. Okul müdürlerinin “öğretmen kaynaklı katılım engelleri” alt boyutuna ilişkin analiz

MADDELER (Maddeler Ters Çevrilmiştir)		Art.Ort	SS	Önem sırası	Katılım Düzeyi
29	Öğretmenler, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan okul müdürünün alacağı kararlara katılmak istememektedir.	4,0274	,86559	2	Büyük Ölçüde
30	Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma konusunda kendi yeterliliğine olan güveni azdır.	4,1781	,88729	1	Büyük Ölçüde
31	Öğretmenler, yönetim ile ilgili alınacak kararları okul yöneticilerine havale etmenin risksiz olacağını düşünmektedir.	3,0411	,91952	3	Kısmen(Orta)
32	Öğretmenler karar alma sürecine etkin katılımlarının kendilerine ek yük getireceğini düşündüğü için katılım konusunda istekli değillerdir.	2,1918	1,03625	4	Biraz
33	Öğretmenler yönetime katılma sürecine zaman ayırma konusunda isteksizdir.	2,1644	,91308	5	Biraz
34	Öğretmenlerin yönetim konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması, karar alma sürecine katılma isteklerini azalmaktadır.	4,0274	,91245	2	Büyük Ölçüde
D Boyutu		3,2717	,54185		Kısmen(Orta)

Çizelge 4.19, okul müdürlerinin “Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri” alt boyutuna ilişkin yer verilen ifadelere genel ortalama olarak “Kısmen” düzeyinde katılmadıklarını yani öğretmenlerin “kısmen” düzeyinde katılımcı yönetime uygun davranışlar sergilediğini düşündüklerini göstermektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan ifadeler sırasıyla 30. madde (4,1781), 34. madde (4,0274) ve 31. madde (3,0411) olurken, en az katılım sırasıyla 33. madde (2,1644), 32. madde (2,1918) ve 29. maddelere (4,0274) olmuştur.

Çizelge 4.20. Okul müdürlerinin “karar alma sürecine bağlamında okul yönetimine katılım düzeyi”ne ilişkin genel analiz

ALT BOYUT	Art.Ort	SS	Önem sırası	Katılım Düzeyi
A	4,1164	,35669	3	Büyük Ölçüde
B	4,1866	,44834	2	Büyük Ölçüde
C	4,5385	,46596	1	Tamamen
D	3,2717	,54185	4	Kısmen(Orta)
ÖLÇEK	4,1080	,34202		Büyük Ölçüde

Çizelge 4.20’de görüleceği üzere okul müdürleri “Karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyine” ilişkin maddelere “Büyük ölçüde (4,1080)” düzeyinde katılmaktadır. Bu sonuç, okul müdürlerinin katılımcı yönetim özelliklerini sergilediklerini, okullarında demokratik örgütsel iklimin ve katılımcı karar süreçlerinin var olduğunu ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine büyük ölçüde katıldıklarını düşündüklerini göstermektedir.

Okul müdürlerinin “Öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyine” ilişkin görüşleri ile ilgili literatür incelendiğinde:

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Kocabaş ve Gökbaş (2002:1), okul yöneticileri, çalışanları karara katma konusunda istekli olduklarını ve mutlak surette kararlar alınırken çalışanların da fikirlerinden istifade edilmesi hususunda büyük bir çoğunlukla bu düşünceye katıldıklarını; Göksoy (2014:264), okul müdürlerinin tamamının okullarında uygulamalar ile ilgili kararlara katılımcı bir şekilde öğretmenleri kattıklarını, katılımcı ve danışman stiline gerek ve önemine inandıklarını ve alınacak kararlarda sürekli katılımcı ve danışman rolü oynadıklarını; Babaoğlu ve Yılmaz (2012:7), müdürlerin büyük çoğunluğu öğretmenlerde biz duygusunu geliştirmek, farklı fikirleri açığa çıkarmak, daha demokratik bir ortam oluşturmak gibi nedenlerden dolayı öğretmenleri karar alma sürecine katmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Uyar (2007:112) ise öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma durumuna yöneticilerin 3,85 ortalama ile büyük ölçüde düzeyinde katıldığını belirlemiştir.

Mevcut araştırma sonuçlarının 4,1080 ortalama ile öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılma düzeyini “büyük ölçüde” olarak belirlemiş olması, okul müdürlerinin okullarında demokratik bir karar alma süreci işlettiklerini ve öğretmenleri bu sürece etkin olarak kattıklarını düşündüğünü göstermektedir. Bu yönüyle mevcut araştırma, yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarıyla düşünce ve katılım düzeyi olarak tutarlılık göstermektedir.

4.7.4. Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Okullarındaki Karar Alma Sürecine Katılım Düzeyine İlişkin Bulgular

Alt Problem-3: Öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeylerine ilişkin görüşlerde;

- *Görev*
- *Cinsiyet*
- *Yaş*
- *Kıdem*
- *Eğitim durumu*
- *Okulda çalışılan süre*
- *Okul türü*
- *Okul düzeyi*
- *Yöneticilik süresi*
- *Okuldaki öğretmen sayısı*

kişisel değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde 3.alt problem için gruplar arasında değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığı; görev, cinsiyet ve okul türü değişkenleri için T-testi ile diğer değişkenler için ANOVA(F Testi- Tek Yönlü Varyans Analizi) testi ile belirlenmiştir. Ölçek, katılım düzeyi için iki taraflı (Okul müdürü-öğretmen) olarak uygulandığı için görev değişkenine yapılan t- testi öncelikle tüm maddeler sonrasında ise alt boyutlar ve ölçeğin geneli için yapılmış ve yorumlanmıştır. Diğer değişkenler için yapılan analizler yalnızca ölçeğin geneli için yapılmıştır.

Katılımcıların katılım düzeyine ilişkin puanlarının görev değişkenine göre t-testi sonuçları Çizelge 4.21 ve Çizelge 4.22’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.21. A. ve B. alt boyutlarında yer alan maddelerin görev değişkenine göre t-testi sonuçları

NO	Görev	N	Mean	S	sd	t	p
A1	Okul Müdürü	73	3,4384	,66638	1079	-4,554	,000
	Öğretmen	1008	3,8700	,78969			
A2	Okul Müdürü	73	4,1096	,59071	1079	5,001	,000
	Öğretmen	1008	3,7361	,89676			
A3	Okul Müdürü	73	3,4932	,72884	1079	-,326	,745
	Öğretmen	1008	3,5228	1,01795			
A4	Okul Müdürü	73	4,5205	,62605	1079	12,724	,000
	Öğretmen	1008	3,4921	1,08338			
A5	Okul Müdürü	73	4,5890	,54862	1079	13,826	,000
	Öğretmen	1008	3,5764	1,11864			
A6	Okul Müdürü	73	4,1096	,63600	1079	5,187	,000
	Öğretmen	1008	3,6935	,94972			
A7	Okul Müdürü	73	3,2192	1,08329	1079	-1,498	,134
	Öğretmen	1008	3,4077	1,03533			
A8	Okul Müdürü	73	4,7123	,45581	1079	13,710	,000
	Öğretmen	1008	3,8800	,92008			
A9	Okul Müdürü	73	4,6301	,51389	1079	14,453	,000
	Öğretmen	1008	3,6577	,95734			
A10	Okul Müdürü	73	4,3425	,73066	1079	2,125	,034
	Öğretmen	1008	4,1181	,88064			
B11	Okul Müdürü	73	3,2466	,64076	1079	-7,616	,000
	Öğretmen	1008	3,8571	,89987			
B12	Okul Müdürü	73	4,3699	,69735	1079	5,106	,000
	Öğretmen	1008	3,8026	,93041			
B13	Okul Müdürü	73	4,2466	,66208	1079	7,711	,000
	Öğretmen	1008	3,6022	,99326			
B14	Okul Müdürü	73	4,2329	,85830	1079	8,429	,000
	Öğretmen	1008	3,3393	1,07604			
B15	Okul Müdürü	73	4,6575	,50605	1079	15,582	,000
	Öğretmen	1008	3,6101	1,00928			
B16	Okul Müdürü	73	4,0000	,83333	1079	4,452	,000
	Öğretmen	1008	3,5397	1,09000			
B17	Okul Müdürü	73	4,4658	,72805	1079	10,680	,000
	Öğretmen	1008	3,4802	1,12461			
B18	Okul Müdürü	73	4,2740	,65107	1079	5,445	,000
	Öğretmen	1008	3,8313	,89871			

Çizelge 4.21 incelendiğinde “Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Genel Durum” ve “Karar konularına katılım durumu” alt düzeylerinde 3. ve 7. maddeler haricindeki tüm maddelerde okul müdürleri ile öğretmenler arasında anlamlı bir görüş farklılığı vardır. Öğretmenler, 1. madde ve 11. maddeye okul müdürlerine göre daha çok katılmakla birlikte anlamlı farklılık olan diğer maddelere (2,4,5,6,8,9,10,12,13,14,15,16,17,18) okul müdürleri öğretmenlere göre daha çok katılmaktadır.

Çizelge 4.22. Katılım engelleri alt boyutlarında yer alan maddelerin görev değişkenine göre t-testi sonuçları

NO	Görev	N	Mean	S	sd	t	p
C19	Okul Müdürü	73	4,3836	,86007	1079	10,496	,000
	Öğretmen	1008	3,2450	1,28333			
C20	Okul Müdürü	73	4,6164	,67967	1079	10,772	,000
	Öğretmen	1008	3,6647	1,22075			
C21	Okul Müdürü	73	4,5205	,66895	1079	9,215	,000
	Öğretmen	1008	3,7183	1,20903			
C22	Okul Müdürü	73	4,5753	,68552	1079	8,615	,000
	Öğretmen	1008	3,8115	1,19756			
C23	Okul Müdürü	73	4,3425	,78562	1079	10,315	,000
	Öğretmen	1008	3,3065	1,28248			
C24	Okul Müdürü	73	4,3425	,82022	1079	4,016	,000
	Öğretmen	1008	3,9306	1,14627			
C25	Okul Müdürü	73	4,5753	,72491	1079	10,538	,000
	Öğretmen	1008	3,5843	1,28811			
C26	Okul Müdürü	73	4,7123	,56469	1079	11,215	,000
	Öğretmen	1007	3,8590	1,19641			
C27	Okul Müdürü	73	4,4247	,68552	1079	12,130	,000
	Öğretmen	1007	3,3307	1,30715			
C28	Okul Müdürü	73	4,8904	,31454	1079	16,465	,000
	Öğretmen	1008	4,0069	1,23943			
D29	Okul Müdürü	73	4,0274	,86559	1079	-,791	,431
	Öğretmen	1008	4,1121	1,09541			
D30	Okul Müdürü	73	4,1781	,88729	1079	,139	,890
	Öğretmen	1008	4,1617	,97976			
D31	Okul Müdürü	73	3,0411	,91952	1079	-3,677	,000
	Öğretmen	1008	3,4583	1,14328			
D32	Okul Müdürü	73	2,1918	1,03625	1079	-11,11	,000
	Öğretmen	1008	3,5982	1,14590			
D33	Okul Müdürü	73	2,1644	,91308	1079	-12,80	,000
	Öğretmen	1008	3,6052	1,12163			
D34	Okul Müdürü	73	4,0274	,91245	1079	2,105	,038
	Öğretmen	1008	3,7907	1,11985			

Çizelge 4.22 incelendiğinde “Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri” ve “Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri ” alt düzeylerinde 29. ve 30. maddeler haricindeki tüm maddelerde okul müdürleri ile öğretmenler arasında anlamlı bir görüş farklılığı vardır. Öğretmenler, 31. madde, 32. madde ve 33. maddeye okul müdürlerine göre daha az katılmakta yani katılım düzeyini daha yüksek bulmakta iken anlamlı farklılık olan diğer maddelere (19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,34) okul müdürleri öğretmenlere göre daha az katılmakta yani katılım düzeyini daha yüksek bulmaktadır.

Katılımcıların ölçeğin geneli ve alt boyutları bazında katılım düzeyine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre T-testi sonuçları Çizelge 4.23’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.23. Ölçek ve alt boyutlarının görev değişkenine göre t-testi sonuçları

ALT BOYUT	Görev	N	Mean	S	sd	t	p
A	Okul Müdürü	73	4,1164	,35669	1079	8,983	,000
	Öğretmen	1008	3,6954	,67606			
B	Okul Müdürü	73	4,1866	,44834	1079	9,600	,000
	Öğretmen	1008	3,6328	,76102			
C_ters	Okul Müdürü	73	4,5384	,46596	1079	14,17	,000
	Öğretmen	1008	3,6457	1,00099			
D_ters	Okul Müdürü	73	3,2717	,54185	1079	-7,528	,000
	Öğretmen	1008	3,7877	,82571			
ÖLÇEK	Okul Müdürü	73	4,1080	,34202	1079	9,413	,000
	Öğretmen	1008	3,6823	,66751			

Çizelge 4.23 incelendiğinde tüm alt boyutlar ve ölçeğin tamamında okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın mevcut olduğu görülmektedir. Öğretmen Kaynaklı katılım engelleri alt boyutu haricindeki diğer tüm alt boyutlar ve ölçeğin geneli için okul müdürlerinin katılım düzeyi öğretmenlere göre daha yüksektir. Yalnızca Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri alt boyutunda öğretmenler daha çok katılım gösterdiklerini düşünmektedir çünkü öğretmenler katılım ile ilgili engellerin kendilerinden daha çok okul müdürü kaynaklı olduğunu düşünmektedir.

Katılımcıların katılım düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre T-testi sonuçları Çizelge 4.24’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.24. Katılım düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre T-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Mean	S	sd	t	p
Kadın	621	3,7329	,66837	1079	1,264	,207
Erkek	460	3,6816	,64640			

Çizelge 4.24 incelendiğinde ölçeğin tamamında okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların katılım düzeyine ilişkin görüşlerin okul türü değişkenine göre T-testi sonuçları Çizelge 4.25'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.25. Katılım düzeyine ilişkin görüşlerin okul türü değişkenine göre t-testi sonuçları

Okul Türü	N	Mean	Std. Deviation	sd	t	p
Devlet Okulu	872	3,6853	,64932	1079	-2,636	,009
Özel Okul	209	3,8187	,69064			

Çizelge 4.25 incelendiğinde ölçeğin tamamında okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın mevcut olduğu görülmektedir. Özel okullardaki katılımcılar öğretmenlerin okuldaki karar alma süreçlerine katılım düzeyinin devlet okullarından daha yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedir.

Katılımcıların katılım düzeyinin yaş değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Çizelge 4.26 ve Çizelge 4.27'de verilmiştir.

Çizelge 4.26. Katılımcıların katılım düzeyinin yaş değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri

Yaş Düzeyi	N	\bar{X}	ss
21-30 Yaş Arası	125	3,7402	,69816
31-40 yaş arası	390	3,6991	,64644
41-50 yaş arası	406	3,6971	,66171
51 yaş ve üstü	160	3,7529	,65680
TOPLAM	1081	3,7111	,65930

Çizelge 4.27. Katılımcıların katılım düzeyinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	,522	3	,174	,399	,754	-
Grupiçi	468,923	1077	,435			
Toplam	469,445	1080				

%95 güven düzeyinde yapılan F testi (Anova) sonucuna göre katılım düzeyi için anlamlılık değeri ölçeğin tamamı için $0,754 > 0,05$ bulunmuştur. Bu değer 0,05 ten büyük olduğu için ölçek yaş aralığı değişkenine göre farklılaşma göstermemektedir. Yani öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyi yaşa göre anlamlı farklılık göstermez.

Katılımcıların katılım düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Çizelge 4.28 ve Çizelge 4.29'de verilmiştir.

Çizelge 4.28. Katılımcıların katılım düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss
10 yıl ve altı	252	3,7324	,67252
11-20 yıl arası	403	3,6990	,64052
21-30 yıl arası	302	3,7085	,65845
31 ve üstü	124	3,7135	,70027
Total	1081	3,7111	,65930

Çizelge 4.29. Katılım düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	,176	3	,059	,135	,939	-
Grupiçi	469,269	1077	,436			
Toplam	469,445	1080				

%95 güven düzeyinde yapılan F testi (Anova) sonucuna göre katılım düzeyi için anlamlılık değeri ölçeğin tamamı için $0,939 > 0,05$ bulunmuştur. Bu değer 0,05 ten büyük olduğu için ölçek, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma göstermemektedir. Yani karar alma sürecine katılım düzeyi katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermez.

Katılımcıların katılım düzeyinin yöneticilik süresi değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Çizelge 4.30 ve Çizelge 4.31’de verilmiştir.

Çizelge 4.30. Katılımcıların katılım düzeyinin yöneticilik süresi değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri

Yöneticilik süresi	N	\bar{X}	ss
yok	788	3,7016	,66319
5 yıl ve altı	173	3,7302	,66508
6-10 yıl arası	61	3,6745	,70963
11-15 yıl arası	32	3,6930	,54994
16 ve üstü	27	3,9706	,46368
TOPLAM	1081	3,7111	,65930

Çizelge 4.31. Katılım düzeyinin yöneticilik süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,045	4	,511	1,177	,319	-
Grupiçi	467,400	1076	,434			
Toplam	469,445	1080				

%95 güven düzeyinde yapılan F testi (Anova) sonucuna göre katılım düzeyi için anlamlılık değeri ölçüğün tamamı için $0,319 > 0,05$ bulunmuştur. Bu değer 0,05 ten büyük olduğu için ölçek, yöneticilik süresi değişkenine göre farklılaşma göstermemektedir. Yani karar alma sürecine katılım düzeyi katılımcıların yöneticilik sürelerine göre anlamlı farklılık göstermez.

Katılımcıların katılım düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Çizelge 4.32 ve Çizelge 4.33’te verilmiştir.

Çizelge 4.32. Katılımcıların katılım düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre tanımlayıcı İstatistikleri

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss
Önlisans	48	3,7089	,75217
Lisans	903	3,7077	,64938
Lisans üstü	130	3,7353	,69553
TOPLAM	1081	3,7111	,65930

Çizelge 4.33. Katılım düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	,087	2	,043	,099	,905	-
Grupiçi	469,358	1078	,435			
Toplam	469,445	1080				

%95 güven düzeyinde yapılan F testi (Anova) sonucuna göre katılım düzeyi için anlamlılık değeri ölçeğin tamamı için $0,905 > 0,05$ bulunmuştur. Bu değer 0,05 ten büyük olduğu için ölçek eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma göstermemektedir. Yani karar alma sürecine katılım düzeyi katılımcıların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermez.

Katılımcıların katılım düzeyinin okuldaki görev süresi değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Çizelge 4.34 ve Çizelge 4.35'da verilmiştir.

Çizelge 4.34. Katılımcıların katılım düzeyinin okuldaki görev süresi değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri

Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	ss
5 yıl ve altı	688	3,7288	,65879
6-10 yıl arası	236	3,7051	,63752
11-15 yıl arası	115	3,6887	,67521
16 yıl ve üzeri	42	3,5154	,73097
TOPLAM	1081	3,7111	,65930

Çizelge 4.35. Katılım düzeyinin okuldaki görev süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1,891	3	,630	1,452	,226	-
Grupiçi	467,554	1077	,434			
Toplam	469,445	1080				

%95 güven düzeyinde yapılan F testi (Anova) sonucuna göre katılım düzeyi için anlamlılık değeri ölçeğin tamamı için $0,226 > 0,05$ bulunmuştur. Bu değer 0,05 ten büyük olduğu için ölçek okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşma göstermemektedir. Yani karar alma sürecine katılım düzeyi katılımcıların okuldaki görev sürelerine göre anlamlı farklılık göstermez.

Katılımcıların katılım düzeyinin okul türü değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Çizelge 4.36 ve Çizelge 4.37’de verilmiştir.

Çizelge 4.36. Katılımcıların katılım düzeyinin okul kademesi değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri

Okul Kademesi	N	\bar{X}	ss
İlkokul	327	3,8142	,67165
Ortaokul	378	3,7103	,65247
Lise	376	3,6223	,64383
TOPLAM	1081	3,7111	,65930

Çizelge 4.37. Katılım düzeyinin okul kademesi değişkenine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6,442	2	3,221	7,499	,001	İlkokul-lise
Grupiçi	463,003	1078	,430			
Toplam	469,445	1080				

%95 güven düzeyinde yapılan F testi (Anova) sonucuna göre okul kademesi değişkenine göre katılım düzeyi için anlamlılık değeri ölçeğin tamamı için 0,001 bulunmuştur. Bu değer 0,05 ten küçük olduğu için ölçek, okul türü değişkenine göre farklılaşma göstermektedir. $F(2, 1078) = 7,499$ $p < 0,05$. Başka bir deyişle karar alma sürecine katılım düzeyi katılımcıların okul türüne bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla önce dağılımın homojenliği test edilmiştir. Homojenlik testi sonucunda p değeri 0,650 bulunmuştur. Bu değer 0,05’ten büyük olduğu için dağılımın homojen olduğu belirlenmiş ve Post-Hoc tekniklerinden Scheffe ve Tukey anlamlılık testleri uygulanmıştır. Tukey testi

(0,000) ve Scheffe testi (0,001) sonuçlarına göre ilkokul ($X=3,8142$ $S=0,67165$) kademesinin katılım düzeyinin lise ($X=3,6223$ $S=0,64383$) kademesinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların katılım düzeyinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Çizelge 4.38 ve Çizelge 4.39'da verilmiştir.

Çizelge 4.38. Katılımcıların katılım düzeyinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre tanımlayıcı istatistikleri

Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	ss
25 kişi altı	200	3,8435	,64995
26-50 kişi	520	3,6479	,66865
51 ve üzeri kişi	361	3,7288	,64040
Total	1081	3,7111	,65930

Çizelge 4.39. Katılım düzeyinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5,701	2	2,851	6,626	,001	25 kişi altı - 26-50 kişi
Grupiçi	463,744	1078	,430			
Toplam	469,445	1080				

%95 güven düzeyinde yapılan F testi (Anova) sonucuna göre okul kademesi değişkenine göre katılım düzeyi için anlamlılık değeri ölçeğin tamamı için 0,001 bulunmuştur. Bu değer 0,05 ten küçük olduğu için ölçek, okul türü değişkenine göre farklılaşma göstermektedir. $F(2, 1078) = 6.626$ ve $p < 0,05$. Başka bir deyişle karar alma sürecine katılım düzeyi katılımcıların okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla önce dağılımın homojenliği test edilmiştir. Homojenlik testi sonucunda p değeri 0,620 bulunmuştur. Bu değer 0,05'ten büyük olduğu için dağılımın homojen olduğu belirlenmiş ve Post-Hoc tekniklerinden Scheffe ve Tukey anlamlılık testleri uygulanmıştır.

Tukey testi (0,001) ve Scheffe testi (0,002) sonuçlarına göre 25 kişi altı olan grubun ($X=3,8435$ $S=0,64995$) katılım düzeyinin 26-50 kişi arası ($X=3,6479$ $S=0,66865$) olan gruptan daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyi ile kişisel değişkenler arasındaki anlamlı farklılaşma ile ilgili literatür incelendiğinde:

Öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyi ile kişisel değişkenler arasındaki anlamlı farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan araştırmalarda Aksay ve Ural (2008:455) cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve branş grubu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığını; Köklü (1994:41), kişisel değişkenlere göre farklılaşma olduğunu; Vardar Atmaca (2003:73), cinsiyete, mezun olunan okula ve hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olmadığını; Karaca (2001:58), cinsiyete ve okul kademesine göre farklılaşma olmayıp kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu; Uyar (2007:112) okuldaki kararlara katılım durumuna ilişkin yönetici ve öğretmen (görev değişkeni) görüşleri arasında yöneticiler lehine anlamlı farklılaşma varken cinsiyet, öğrenim durumu mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşma olmadığını; Bilge (2008:117), cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yokken yaş ve kıdeme göre farklılaşma olduğunu; Gümüş (2011:76) cinsiyete göre farklılaşmamakla birlikte eğitim durumu, kıdem ve okuldaki çalışma süresine göre farklılaşma olduğunu; Demirtaş ve Alanoğlu (2015:95) çalışılan okul ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yokken yaş ve statü (görev) değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğunu; Çeliker (2015:16) yaşa, kıdeme, okul kademesi, göreve ve branşa göre farklılaşmanın olmadığını; Aldemir (1996:64) branş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığını; Öner (2007:136) mesleki kıdem, cinsiyet, çalıştığı okuldaki kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını; Takmaz (2010:13) okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenlerin öğrenim durumu ve yaşa göre farklılaşma olmadığını; Akdemir (2009:79) cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığını; Şahin Fırat (2010:77) “Demokratik Yönetim ve Katılım” alt boyutunda okul müdürleri (Tamamen Katılıyorum - 4,23) ile öğretmen (Katılıyorum - 3,50) görüşleri arasında okul müdürü lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlemiştir. Yukarıda yer verilen araştırmalara göre katılım düzeyinin kişisel değişkenlerin çoğuna göre farklılık göstermediği söylenebilir. Farklılaşmanın görev (yönetici-öğretmen) değişkeninde tutarlı olarak var olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, yöneticilerin öğretmenlerin katılım düzeyi konusunda daha

iyimser görüşlere sahip oluşudur. Yani okul müdürü kararlarını katılımcı bir şekilde örgütsel demokrasiye uygun olarak aldığı düşünmekte, öğretmenler ise bu konuda okul müdürleri kadar olumlu düşünmemektedir. Yaş, kıdem, eğitim durumu gibi birkaç değişken ise bazı araştırmalarda farklılık gösterirken bazılarında göstermemekte, bu yönüyle de tutarlılık arz etmemektedir.

Mevcut araştırma sonuçlarına göre neredeyse ölçekteki tüm maddeler, tüm alt boyutlar ve ölçek görev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca anlamlı farklılık, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve okul kademesi değişkenleri için de söz konusudur. Bunun yanında katılım düzeyinin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, yöneticilik süresi ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Mevcut araştırma, bu sonuçları ile yukarıda yer verilen araştırmaların çoğu ile yüksek düzeyde tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalardan farklı olarak okul türü(devlet-özel) değişkenine göre anlamlı farklılığın tespit edilmiş olması katılım düzeyinin okul türü değişkenine göre incelenmesi anlamında alan yazına önemli katkı sağladığı söylenebilir. Devlet okulu-özel okul farklılaşmasına dair Karaköse ve Kocabaş (2006:9) “Yöneticim herhangi bir konuda karar verirken görüşlerimizden yararlanır” görüşüne katılım açısından özel okullardaki öğretmenlerle devlet okullarındaki öğretmenler arasında özel okullar lehine anlamlı farklılık bulunması da mevcut araştırma sonucunun tutarlı olduğunu göstermektedir. Farklı bir alanda örnek vermek gerekirse Coşkun ve Kayabaşı (2011:407) tarafından banka çalışanları üzerinde yapılan araştırma sonucunda özel sektör lehine farklılaşma bulunması da mevcut araştırma sonucu ile tutarlılık arz etmektedir.

4.7.5. Öğretmenlerin Karar Alma Süreçlerine Katılım Engellerine İlişkin Bulgular

Alt Problem- 4: Öğretmenlere göre karar alma süreçlerine katılım engelleri nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde 4. Alt problem için ölçeğimizin C alt boyutu (Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri) ve D alt boyutu (Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri) analiz kapsamına alınmış, her madde ve alt boyut için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenerek yorumlama yapılmıştır. Katılım düzeyi belirlenirken ters madde olarak değerlendirilen bu iki alt boyut katılım engeli alt problemi için düz madde olarak değerlendirilmeye alınmış ve analiz edilmiştir.

Çizelge 4.40. Öğretmenlerin okul müdürü kaynaklı katılım engelleri alt boyutuna ilişkin görüşleri

ÖLÇEK MADDERİ		Art.Ort	SS	Önem sırası	Engel Düzeyi
19	Okul müdürüm, okul işleri ile ilgili kararları en iyi kendisinin alacağını düşünmektedir.	2,7550	1,28333	1	Kısmen (Orta)
20	Okul müdürüm, öğretmenlerin yönetime katılması ile yetki kaybına uğrayacağına inanmaktadır.	2,3353	1,22075	5	Biraz
21	Okul müdürüm, öğretmenlerin kararlara katılımı ile karar alma sürecinin uzayacağını ve zaman kaybı olacağını düşünmektedir.	2,2817	1,20903	6	Biraz
22	Okul müdürüm, yönetimde kontrol kaybı yaşayacakları endişesiyle öğretmenlerin okul yönetimine katılmasına soğuk bakmaktadır.	2,1885	1,19756	7	Biraz
23	Okul müdürüm, öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşlerine göre karar vermektedir.	2,6935	1,28248	2	Kısmen (Orta)
24	Okul müdürümün öğretmenlerin yeterliliğine olan güveni azdır.	2,0694	1,14627	9	Biraz
25	Okul müdürüm, okuldaki kararları sınırlı bir öğretmen grubu ile almaktadır.	2,4157	1,28811	4	Biraz
26	Okul müdürüm, kendisine ek yük getireceği için öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmek istememektedir.	2,1448	1,20197	8	Biraz
27	Okul müdürüm, öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri uygun görmediği durumlarda mevzuatı ileri sürmektedir.	2,6726	1,31070	3	Kısmen (Orta)
28	Okul müdürüm, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan öğretmenlerin görüşlerini karar alma sürecinde dikkate almamaktadır.	1,9931	1,23943	10	Biraz
C Boyutu		2,3549	1,00099		BİRAZ

Çizelge 4.40'a göre öğretmenlerin "okul müdürü kaynaklı katılım engelleri" alt boyutunda yer alan ifadelere alt boyut genel ortalaması olarak "Biraz (2,3549)" düzeyinde katılmaktadır. Bu ifadelerden katılım engeli olarak en yüksek düzeyde katıldıkları maddeler sırasıyla 19. madde (2,7550), 23. madde (2,6935) ve 27. madde (2,6726) iken en düşük düzeyde katıldıkları maddeler 28. madde (1,9931), 24. madde (2,0694) ve 26. madde (2,1448) dir.

Öğretmenler en yüksek düzeyde katıldıkları katılım engeli olan 19 madde (Kısmen / 2,7550)'ye göre okul müdürleri okul işleri ile ilgili kararları en iyi kendilerinin alacağını düşünmekte, 23. maddeye (Kısmen / 2,6935) göre okul müdürleri, öğretmenlerin görüşlerine

başvursa da kendi görüşlerine göre karar vermekte ve 27. maddeye (Kısmen / 2,6726) göre ise okul müdürleri, öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri uygun görmediği durumlarda mevzuatı ileri sürmektedir. Bu 3 maddede yer alan ifadeler katılımcı yönetim anlayışını benimseyen yöneticilere uygun davranışlar değildir. Öğretmenlerin katılım düzeyinin “Büyük ölçüde” düzeyinde belirlendiği bu araştırmada bu ifadelere katılım düzeyinin daha düşük düzeyde olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları okul müdürü kaynaklı katılım engeli olan 28. madde (1,9931) ye göre okul müdürleri, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan öğretmenlerin görüşlerini karar alma sürecinde dikkate almamaktadır. Bu madde bize aslında günümüzde en tartışmalı konulardan biri olan sendikal, siyasi ve dini görüşlerinden dolayı ayrımcılığa maruz kalındığı eleştirilerine cevap niteliği taşımaktadır. Okul yönetimlerinin büyük bir çoğunluğunun hükümete yakın olan sendikadan oluşu ve bu yöneticilerin liyakat gözetilmeden yöneticilik makamlarına getirildiği eleştirileri bizim araştırmamızla ilgili olmamakla birlikte bu yöneticilerin astları konumundaki öğretmenlere karşı sendikal, siyasi ve dini görüşlerinden dolayı olumsuz yönetim özellikleri sergilediği, ayrımcılık yaptığı gibi ifadelerin bu maddeye verilen yanıtlar analiz edildiğinde çok düşük düzeyde kabul gördüğü ifade edilebilir.

Çizelge 4.41. Öğretmenlerin öğretmen kaynaklı katılım engelleri alt boyutuna ilişkin görüşleri

ÖLÇEK MADDERİ		Art.Ort	SS	Önem sırası	Engel Düzeyi
29	Öğretmenler, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan okul müdürünün alacağı kararlara katılmak istememektedir.	1,8879	1,09541	5	Biraz
30	Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma konusunda kendi yeterliliğine olan güveni azdır.	1,8383	,97976	6	Biraz
31	Öğretmenler, yönetim ile ilgili alınacak kararları okul yöneticilerine havale etmenin risksiz olacağını düşünmektedir.	2,5417	1,14328	1	Biraz
32	Öğretmenler karar alma sürecine etkin katılımlarının kendilerine ek yük getireceğini düşündüğü için katılım konusunda istekli değillerdir.	2,4018	1,14590	2	Biraz
33	Öğretmenler yönetime katılma sürecine zaman ayırma konusunda isteksizdir.	2,3948	1,12163	3	Biraz
34	Öğretmenlerin yönetim konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması , karar alma sürecine katılma isteklerini azalmaktadır.	2,2093	1,11985	4	Biraz
D Boyutu		2,2123	,82571		BİRAZ

Çizelge 4.41'e göre öğretmenlerin "öğretmen kaynaklı katılım engelleri" alt boyutunda yer alan ifadelerle alt boyut genel ortalaması olarak "Biraz (2,2123)" düzeyinde katılmaktadır. Bu ifadelerden katılım engeli olarak en yüksek düzeyde katıldıkları maddeler sırasıyla 31. madde (2,5417), 32. madde (2,4018) ve 33. madde (2,3948) iken en düşük düzeyde katıldıkları maddeler 30. madde (1,8383), 29. madde (1,8879) ve 34. madde (2,2093) dir.

Öğretmenlerin kendileri ile ilgili en yüksek düzeyde katılım engeli olarak gördüğü 31. maddeye (Biraz / 2,5417) göre öğretmenler, yönetim ile ilgili alınacak kararları okul yöneticilerine havale etmenin risksiz olacağını düşünmekte, 32. maddeye (Biraz / 2,4018) göre karar alma sürecine etkin katılımlarının kendilerine ek yük getireceğini düşünmekte ve 33. maddeye (Biraz / 2,3948) göre yönetime katılma sürecine zaman ayırma konusunda isteksiz davranmaktadır.

Öğretmenler, kendileri ile ilgili en düşük düzeyde katılım engeli olarak gördüğü 30. maddeye (Biraz / 1,8383) göre okulda alınan kararlara katılma konusunda kendi yeterliliğine olan güvenlerinin az olduğuna katılmamakta yani genel olarak öğretmenler yönetimin alacağı kararlar konusunda kendisine güvenmektedir. Ayrıca 29. maddeye (Biraz / 1,8879) göre öğretmenler sendikal, siyasi ve dini açıdan görüş farklılığı olsa dahi bunu karar alma süreçlerine katılımın önünde bir engel olarak görmemektedir. Yani öğretmenlere göre ne öğretmenler ne de okul müdürleri bu görüş ayrılığını karar alma süreçlerine büyük ölçüde yansıtılmamaktadır.

Çizelge 4.42. Öğretmenlerin katılım engel düzeyine ilişkin genel sonuçlar

KATILIM ENGELLERİ	Art.Ort	SS	Önem sırası	Engel Düzeyi
Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri (C) Alt Boyutu	2,3549	1,00099	1	BİRAZ
Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri (D) Alt Boyutu	2,2123	,82571	2	BİRAZ
Katılım Engeli Düzeyi (Toplam)	2,3015	,83925		BİRAZ

Çizelge 4.42'ye göre öğretmenler, okullarında "Biraz (2,3015)" düzeyinde katılım engeli olduğu düşünmektedir. Katılım engelleri alt boyutları öğretmen görüşlerine göre birlikte değerlendirildiğinde öğretmenler, az da olsa var olan katılımsızlığın nedeni olarak tamamen okul müdürlerini göstermemekte, ortalamada okul müdürleri aleyhine küçük

farklılık olmakla birlikte her iki kesiminde “biraz” düzeyinde bu katılımsızlıkta pay sahibi olduğunu işaret etmektedir.

Öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım engel düzeyine ilişkin ilgili literatür incelendiğinde:

Öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım engel düzeyine ilişkin araştırmalarda Açıkgöz (1988:24) katılım engellerini; örgütsel, yönetsel, durumsal ve çalışan kaynaklı engeller olmak üzere dört alt başlık halinde sıralamaktadır. Yıldırım (1989:21), öğretmenlerin müdürlerinde gördükleri karar alma davranışının istenmeyen stili olarak kendisine yakın olanların fikirleri doğrultusunda karar almasını; Özden (1996:435), öğretmenlerin kararların alınma sürecinde, çoğunlukla (%60) kararların ya tamamen idareciler tarafından alındığı, ya da idarecilerin kendi aralarında kararlaştırdıktan sonra usulen öğretmenlerin görüşlerine başvurduğunu; Göksoy (2014:264), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun okullardaki kararlarda öğretmenlerin etkisinin fazla olmadığını, kararların okul müdür tarafından alındığını sadece öğretmenlerden kararları uygulamalarının istenildiğini; Sarpkaya (1996:95), öğretmenlerin yönetime katılma düzeyine ilişkin algılarının düşük olmasının nedeni olarak yöneticilerin yetkeci tutumunu belirlemiştir.

Can ve Bayramoğlu (2016:144) ise Katılımı Azaltan Etkenler alt boyutunu 2,393 ortalama ile “biraz” düzeyinde bulmuştur.

Mevcut çalışmada katılım engelleri okul müdürü ve öğretmen kaynaklı katılım engelleri olmak üzere iki alt boyutta incelenmiş ve öğretmenlerin 2,3015 ortalama ile “biraz” düzeyinde katılım engeli algıladıkları belirlenmiştir. Katılım düzeyi ile ilgili öğretmen algısının “büyük ölçüde “düzeyinde olduğu düşünülürse katılım düzeyi ile ter yönde ilişki olan katılım engel düzeyinin “biraz” düzeyinde olması birbirini tamamlar niteliktedir. Ayrıca Can ve Bayramoğlu'nun (2016:144) belirlediği engel düzeyi ile mevcut araştırma engel düzeyinin birbirine çok yakın ve aynı düzeyde(biraz) bulunması tutarlılık olduğunu göstermektedir.

4.7.6. Okul Müdürlerine Göre Öğretmenlerin Karar Alma Süreçlerine Katılım Engellerine İlişkin Bulgular

Alt Problem 5 : Okul müdürlerine göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım engelleri nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde 5. alt problem için ölçeğimizin C alt boyutu (Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri) ve D alt boyutu (Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri) analiz kapsamına alınmış, her madde ve alt boyut için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenerek yorumlama yapılmıştır. Katılım düzeyi belirlenirken ters madde olarak değerlendirilen bu iki alt boyut katılım engeli alt problemi için düz madde olarak değerlendirilmeye alınmış ve analiz edilmiştir.

Çizelge 4.43. Okul müdürlerinin okul müdürü kaynaklı katılım engelleri alt boyutuna ilişkin görüşleri

ÖLÇEK MADDERİ		Art. Ort	SS	Önem sırası	Engel Düzeyi
19	Okul müdürüm, okul işleri ile ilgili kararları en iyi kendisinin alacağını düşünmektedir.	1,6164	,86007	2	Hiç
20	Okul müdürüm, öğretmenlerin yönetime katılması ile yetki kaybına uğrayacağına inanmaktadır.	1,3836	,67967	6	Hiç
21	Okul müdürüm, öğretmenlerin kararlara katılımı ile karar alma sürecinin uzayacağını ve zaman kaybı olacağını düşünmektedir.	1,4795	,66895	4	Hiç
22	Okul müdürüm, yönetimde kontrol kaybı yaşayacakları endişesiyle öğretmenlerin okul yönetimine katılmasına soğuk bakmaktadır.	1,4247	,68552	5	Hiç
23	Okul müdürüm, öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşlerine göre karar vermektedir.	1,6575	,78562	1	Hiç
24	Okul müdürümün öğretmenlerin yeterliliğine olan güveni azdır.	1,6575	,82022	1	Hiç
25	Okul müdürüm, okuldaki kararları sınırlı bir öğretmen grubu ile almaktadır.	1,4247	,72491	5	Hiç
26	Okul müdürüm, kendisine ek yük getireceği için öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmek istememektedir.	1,2877	,56469	7	Hiç
27	Okul müdürüm, öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri uygun görmediği durumlarda mevzuatı ileri sürmektedir.	1,5753	,68552	3	Hiç
28	Okul müdürüm, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan öğretmenlerin görüşlerini karar alma sürecinde dikkate almamaktadır.	1,1096	,31454	8	Hiç
C Boyutu		1,4616	,46596		Hiç

Çizelge 4.43'e göre okul müdürlerinin "okul müdürü kaynaklı katılım engelleri" alt boyutunda yer alan ifadelerle alt boyut genel ortalaması olarak "Hiç (1,4616)" düzeyinde katılmaktadır. Bu ifadelerden katılım engeli olarak en yüksek düzeyde katıldıkları maddeler sırasıyla 23. ve 24. maddeler (1,6575), 19. madde (1,6164) iken en düşük düzeyde katıldıkları maddeler 28. madde (1,1096), 26. madde (1,2877) ve 20. madde (1,3836) dir.

Okul müdürlerinin bu alt boyutun tüm maddelerine hiç katılmadıklarını belirtmeler de Çizelge 4.43'e göre en yüksek düzeyde katıldıkları okul müdür kaynaklı katılım engeli ifadesi olan 24. maddeye göre okul müdürlerinin öğretmenlerin yeterliliğine olan güveni azdır. Okul müdürlerinin bu ifadeye 1,6575 düzeyinde katılması ile ölçeğin 4. maddesi olan okul müdürlerinin öğretmenlerin karar alma konusunda yeterliliğine güvenmesi ifadesine "büyük ölçüde" katılım göstermesi maddelerin birbiri ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca okul müdürleri, 23. maddeye verdikleri 1,6575 ortalama ile öğretmenlerin kısmen (2,6935) katıldıkları "Okul müdürü, öğretmenlerin görüşlerine başvurursa da kendi görüşlerine göre karar vermektedir." ifadesine hiç katılmadıklarını beyan etmektedir. Diğer en yüksek katılım oranına sahip 19. madde (1,6164) ile okul müdürleri okul işleri ile ilgili kararları en iyi kendisinin alacağını düşünmediklerini işaret etmektedir.

Okul müdürlerinin 1,1096 ortalama ile en düşük düzeyde katıldıkları ifade olan 28 maddeye göre de öğretmenlerin biraz (1,9931) düzeyinde katıldıkları "Okul müdürü, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan öğretmenlerin görüşlerini karar alma sürecinde dikkate almamaktadır." ifadesine hiç katılmadıklarını ve bu konuda hiçbir ayırım gözetmediklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 4.44. Okul müdürlerinin öğretmen kaynaklı katılım engelleri alt boyutuna ilişkin görüşleri

ÖLÇEK MADDERİ		Art. Ort	SS	Önem sırası	Engel Düzeyi
29	Öğretmenler, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan okul müdürünün alacağı kararlara katılmak istememektedir.	1,9726	,86559	4	Biraz
30	Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma konusunda kendi yeterliliğine olan güveni azdır.	1,8219	,88729	5	Biraz
31	Öğretmenler, yönetim ile ilgili alınacak kararları okul yöneticilerine havale etmenin risksiz olacağını düşünmektedir.	2,9589	,91952	3	Kısmen (Orta)
32	Öğretmenler karar alma sürecine etkin katılımlarının kendilerine ek yük getireceğini düşündüğü için katılım konusunda istekli değillerdir.	3,8082	1,03625	2	Büyük Ölçüde
33	Öğretmenler yönetime katılma sürecine zaman ayırma konusunda isteksizdir.	3,8356	,91308	1	Büyük Ölçüde
34	Öğretmenlerin yönetim konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması , karar alma sürecine katılma isteklerini azalmaktadır.	1,9726	,91245	4	Biraz
D Boyutu		2,7283	,54185		Kısmen (Orta)

Çizelge 4.44'e göre okul müdürlerinin "Öğretmen kaynaklı katılım engelleri" alt boyutunda yer alan ifadelere alt boyut genel ortalaması olarak "Kısmen (Orta / 2,7283)"

düzeyinde katılmaktadır. Bu ifadelerden katılım engeli olarak en yüksek düzeyde katıldıkları maddeler sırasıyla 33. madde (Büyük ölçüde / 3,8356), 32. madde (Büyük ölçüde / 3,8082), ve 31. madde (Kısmen / 2,9589) iken en düşük düzeyde katıldıkları maddeler 30. madde (1,8219) ile 29. ve 34. maddeler (1,9726) dir.

Okul müdürü görüşlerinde 3,8356 ortalama (Büyük ölçüde) ile en yüksek katılım düzeyine sahip 33.maddeye göre öğretmen kaynaklı en büyük katılım engeli öğretmenlerin katılım sürecine zaman ayırmak istememesidir. 32. maddeye göre ise öğretmenler katılım göstermedeki bu isteksizliğin bir diğer önemli sebebi öğretmenlerin katılımın kendilerine ek yük getireceği düşüncesine sahip olmalarıdır. Bu nedenlerle öğretmenler, 31. maddede belirtildiği üzere yönetim ile ilgili alınacak kararları okul yöneticilerine havale etmenin risksiz olacağını düşünmektedir.

Okul müdürlerinin en az katıldıkları öğretmen kaynaklı katılım engeli ise öğretmenlerin kararlara katılma konusunda kendi yeterliliğine olan güveninin yetersiz olduğu ifadesidir. Okul müdürleri büyük oranda öğretmenlerin karar süreçlerine katılma konusunda yeterli olduklarını düşünmektedir. Okul müdürlerinin ölçeğin 4. ve 23. maddelerine verdiği yanıtlar da bu ifadeye çok az katıldıklarını göstermesi açısından uyum göstermektedir.

Çizelge 4.45. Okul müdürlerine göre öğretmenlerin katılım engel düzeyine ilişkin genel sonuçlar

KATILIM ENGELLERİ	Art.Ort	SS	Önem sırası	Engel Düzeyi
Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri (C) Alt Boyutu	1,4616	,46596	2	Hiç
Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri (D) Alt Boyutu	2,7283	,54185	1	Kısmen (Orta)
Katılım Engeli Düzeyi (Toplam)	1,9366	,42536		BİRAZ

Çizelge 4.45'e göre okul müdürleri, öğretmenlerin okullarında "Biraz (1,9366)" düzeyinde katılım engeli olduğu düşünmektedir. Katılım engelleri alt boyutları okul müdürü görüşlerine göre birlikte değerlendirildiğinde okul müdürleri, az da olsa var olan katılımsızlığın nedeni olarak büyük ölçüde öğretmenleri göstermekte, kendilerine ise bu katılımsızlıkta pay çıkarmamaktadır.

Okul müdürlerinin “Öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım engel düzeyine” ilişkin görüşleri ile ilgili literatür incelendiğinde:

Okul müdürleri görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılımının önündeki engellerle ilgili olarak Serençelik (2016:148), bu engelleri zaman yetersizliği, yöneticinin olumsuz tavrı, geleneksel yönetim anlayışı, isteksiz öğretmen, yetersiz öğretmen, sıkıntılı iletişim, mevzuat ve sendikalaşma şeklinde sıralamış; Babaoğlu ve Yılmaz'ın (2012:7), karar konularının sadece idari ve yönetmelik konuların olması ve çok sesliliğin çözümsüzlüğü getirebileceği; Uyar (2007:112), öğretmenlerin yönetimle ilgili işlerle uğraşarak risk almak istemedikleri, öğretmenlerin yönetime katılma sürecine ayıracak zamanlarının olmadığı, okul yönetimi öğretmenlere sorumluluk verse bile, öğretmenler genellikle sorumluluk almaktan kaçınmakta olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Can ve Bayramoğlu (2016:144) okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin karar alma sürecine katılım engel düzeyini 2,513 ortalama ile “biraz” düzeyinde belirlemiştir. Mevcut çalışma ortalamasının da “biraz” düzeyinde olması tutarlılık göstermektedir.

4.7.7. Karar Alma Süreçlerine Katılım Düzeyi İle Katılım Engelleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Alt Problem-6: Katılım engelleri ile karar alma sürecine katılım düzeyi arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde 6. alt problem için karar alma sürecine katılım düzeyi olarak A ve B alt boyutlarının ortalaması baz alınmıştır. Ölçek ile değişkenler arasında var olan anlamlı ilişkileri belirlerken (T-testi ve ANOVA) A ve B alt boyutlarının yanında katılım düzeyi için ters madde olarak ölçeğe konulmuş olan C ve D alt boyutları da ters çevrilerek katılım düzeyi içine dahil edilmiş olup bu alt problem için ise katılım düzeyi olarak yalnızca A ve B alt boyutları ortalaması ele alınmıştır. Bu ortalama ile katılım engeli alt boyutlarının (C ve D) ortalaması arasında ilişkini olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi ile ilişki ve yönü belirlendikten sonra basit doğrusal regresyon analizi yapılarak engel düzeyinin katılım düzeyi üzerindeki etkisi yordanmıştır.

Korelasyon hesaplaması için öncelikle verilerimizin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Katılım engel düzeyi ile karara katılım düzeyi arasındaki ilişki için yapılan normallik testi Çizelge 4.46’da yer almaktadır.

Çizelge 4.46. Katılım düzeyi ile katılım engelleri arasındaki ilişkiye ait normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	Statistic	N	p	Statistic	N	p	Skewness	Kurtosis
Katılım Düzeyi (A ve B alt boyutları)	,057	1081	,000	,981	1081	,000	-,522	,194
Engel Düzeyi (C ve D alt boyutları)	,072	1081	,000	,969	1081	,000	,301	-,761

Çizelge 4.46’ya göre Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri 0,000 bulunmuş olup çarpıklık ve basıklık değerlerine göre dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Katılım düzeyi ile engel düzeyi arasındaki ilişkiye ait pearson korelasyon katsayısı Çizelge 4.47’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.47. Katılım düzeyi ile katılım engelleri arasındaki ilişkiye ait pearson korelasyon analizi sonuçları

	Değişken	1	2
1	Engel Düzeyi (C ve D alt boyutu)	1	
2	Katılım Düzeyi (Tüm Katılımcılar)	-,589**	1
2	Katılım Düzeyi (Öğretmen Katılımcılar)	-,582**	1
2	Katılım Düzeyi(Okul Müdürü Katılımcılar)	-,581**	1

**p<0,01

Çizelge 4.47’ye göre Katılım düzeyi ile katılım engelleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur (R=0,589, P<0,01). Öğretmenler (R=0,582) ve okul müdürü (R=0,581) katılımcılar için ayrı ayrı analiz edildiğinde de aynı ilişki mevcuttur. Buna göre engel düzeyi arttıkça katılım düzeyi azalmaktadır denilebilir. Determinasyon katsayısı (R²=0,346) katılım düzeyindeki toplam varyansın %35’inin katılım engelinden kaynaklandığı söylenebilir. Değişkenler arasındaki farklılaşmanın miktarını bulmak için katılım düzeyi bağımlı değişken olarak kabul edilerek yapılan basit regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.48’de görülmektedir.

Çizelge 4.48. Engel düzeyinin katılım düzeyine etkisine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Sabit	5,356	,026	-	209,986	,000
Engel Düzeyi	-,723	,011	-,902	-68,576	,000

$$R= 0,589 \quad R^2=0,346 \quad F(1, 1079)= 572,549 \quad p<0,01$$

Çizelge 4.48'e göre, katılıma ilişkin engellerin karara katılım düzeyi üzerindeki etkisi -0,723 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle engel düzeyi 1 birim artırıldığında katılım düzeyi 0,723 birim azalmaktadır.

4.7.8. Öğretmenlerin Okulda Alınan Kararlara Katılım Düzeyi İle Okul Müdürünün İletişim Becerisi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Alt Problem 7: Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyi ile okul müdürünün iletişim düzeyi arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde 7. alt problem için iletişim düzeyi olarak ölçeğin 5. maddesindeki “Okul müdür öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurmaktadır” ifadesine verilen yanıtlar ile ölçeğin geneli olarak katılım düzeyi arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Korelasyon analizi ile ilişki ve yönü belirlendikten sonra basit doğrusal regresyon analizi yapılarak engel düzeyinin katılım düzeyi üzerindeki etkisi yordanmıştır.

Korelasyon hesaplaması için öncelikle verilerimizin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Katılım engel düzeyi ile karara katılım düzeyi arasındaki ilişki için yapılan normallik testi Çizelge 4.49’da yer almaktadır.

Çizelge 4.49. Katılım düzeyi ile iletişim düzeyi arasındaki ilişkiye ait normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	Statistic	N	p	Statistic	N	p	Skewness	Kurtosis
Katılım Düzeyi	,054	1081	,000	,985	1081	,000	-,325	-,303
İletişim Düzeyi	,223	1081	,000	,882	1081	,000	-,588	-,353

Çizelge 4.49’a göre Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri 0,000 bulunmuş olup çarpıklık ve basıklık değerlerine göre dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Katılım düzeyi ile engel düzeyi arasındaki ilişkiye ait pearson korelasyon katsayısı Çizelge 4.50’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.50. Katılım düzeyi ile iletişim düzeyi arasındaki ilişkiye ait pearson korelasyon analizi sonuçları

	Değişken	1	2
1	İletişim Düzeyi (A5)	1	
2	Katılım Düzeyi (Tüm Katılımcılar)	,729**	1
2	Katılım Düzeyi (Öğretmen Katılımcılar)	,722**	1
2	Katılım Düzeyi (Okul Müdürü Katılımcılar)	,623**	1

**p<0,01

Çizelge 4.50, okul müdürünün iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyi arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde (0,70 üzeri) ilişki olduğunu göstermektedir (R=0,729, P<0,01). Öğretmen ve okul müdürü katılımcılar bazında ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise öğretmen katılımcılar(R=0,723) için aynı ilişki mevcut iken okul müdürleri (R = 0,623) için ilişki yönü aynı olmakla birlikte ilişki düzeyi orta düzey olarak tespit edilmiştir. Buna göre iletişim düzeyi arttıkça katılım düzeyi artmaktadır denilebilir. Determinasyon katsayısı (R²=0,531) katılım düzeyindeki toplam varyansın %53'ünün iletişim düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. İletişim düzeyinin katılım düzeyine etkisini gösteren basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.51'de yer almaktadır.

Çizelge 4.51. İletişim düzeyinin katılım düzeyine etkisine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Sabit	2,146	,047		45,808	,000
İletişim Düzeyi	,429	,012	,729	34,948	,000

R= 0,729 R²=0,531 F(1, 1079)= 1221,357p<0,01

Okul müdürünün iletişim düzeyinin öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyi üzerindeki etkisi 0,429 (% 42,9) olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle okul müdürünün iletişim düzeyi 1 birim arttırıldığında öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyi 0,429 (% 42,9) birim artmaktadır. Aynı şekilde 1 birim azaltıldığında katılım düzeyi 0,429 (% 42,9) birim azalmaktadır.

Takmaz(2009) öğretmenlerin örgütsel iletişim algıları ile Karara katılma düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik yaptığı analizde örgütsel iletişim algıları ile öğretimsel kararlara(r=0,39) katılım ve yönetimsel kararlara katılım(r=0,47) arasında anlamlı ilişki belirlemiştir. Buna göre karara katılım davranışı arttıkça örgütsel iletişim algıları artmaktadır

denilebilir. Mevcut çalışmada da aynı sonuca daha yüksek bir ilişki düzeyi ile ulaşılması araştırma sonuçlarının tutarlı olduğunu göstermektedir.

4.8. Hipotez ve Bulguların Özeti

Yapılan araştırmada kapsamında belirlenen hipotezler, analiz sonucunda elde edilen bulgular ile karşılaştırılarak hipotezlerin desteklenme durumları belirlenmiştir. Aşağıda yer verilen Çizelge 4.52 araştırma kapsamında başlangıçta belirlenen hipotezlerin desteklenme durumunu göstermektedir.

Çizelge 4.52. Hipotez ve bulguların özeti

HİPOTEZLER		BULGULAR	DESTEKLENME DURUMU
1	Öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine katılım düzeyi ortanın üzerindedir	Öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine büyük ölçüde (3,6823) düzeyinde katılmaktadır.	Hipotez Desteklenmiştir.
2	Okul müdürlerine göre öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine katılım düzeyi ortanın üzerindedir	Okul müdürlerine göre öğretmenler okullarındaki karar alma süreçlerine büyük ölçüde (4,1080) düzeyinde katılmaktadır.	Hipotez Desteklenmiştir.
3	Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyine ilişkin görüşlerde; Görev- Cinsiyet-yaş-kıdem-egitim durumu-okulda çalışılan süre-okul türü-okul düzeyi- yöneticilik süresi-okuldaki öğretmen sayısı kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık vardır	Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyine ilişkin görüşlerde anlamlı fark; Görev : Desteklendi Cinsiyet : Reddedildi Yaş : Reddedildi Kıdem : Reddedildi Eğitim Durumu: Reddedildi Okulda Çalışılan Süre: Reddedildi Okul Türü: Desteklendi Okul Düzeyi: Desteklendi Yöneticilik Süresi: Reddedildi Öğretmen Sayısı: Desteklendi	Hipotez Kısmen Desteklenmiştir.
4	Öğretmenlere göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım engelleri orta düzeyin altında ve daha çok okul müdürlerinden kaynaklanmaktadır.	Öğretmenlere göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım engelleri “Biraz(2,3015)” düzeyinde daha çok okul müdürlerinden kaynaklanmaktadır.	Hipotez Desteklenmiştir.
5	Okul müdürlerine göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım engelleri orta düzeyin altında ve daha çok öğretmenlerden kaynaklanmaktadır	Okul müdürlerine göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım engelleri Biraz(1,9366) ve tamamen öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.	Hipotez Desteklenmiştir.
6	Katılım engelleri ile karar alma sürecine katılım düzeyi arasında ilişki negatif yönlü ve yüksek düzeydedir.	Katılım engelleri ile karar alma sürecine katılım düzeyi arasında ilişki negatif yönlü ve orta düzeyde(R=0,589) ilişki vardır.	Hipotez Kısmen Desteklenmiştir.
7	Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyi ile okul müdürünün iletişim düzeyi arasında ilişki pozitif yönlü ve yüksek düzeydedir.	Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyi ile okul müdürünün iletişim düzeyi arasında ilişki pozitif yönlü ve yüksek düzeyde(R=0,729) ilişki vardır.	Hipotez Desteklenmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada özetle Samsun iline bağlı merkez ilçe konumundaki Atakum’da devlet okulu veya özel okul fark etmeksizin tüm ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, okullarındaki karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyleri, katılım düzeyine etki edeceği düşünülen değişkenlere (yaş, cinsiyet, görev, kıdem, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, okul türü, okul düzeyi, yöneticilik süresi, okuldaki öğretmen sayısı) göre anlamlı farklılaşmanın olup olmadığı, varsa katılımsızlığın nedenleri bağlamında katılım engelleri, bu engel düzeyi ile katılım düzeyi arasındaki ilişki ve son olarak yönetimde katılımcılık için sihirli sözcük olarak kabul edilen iletişim düzeyi ile katılım düzeyi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tezin temel hipotezine göre öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeylerinin orta seviyenin üzerinde ve katılım engel düzeylerinin orta seviyenin altında olduğu şeklindeydi. Bu bağlamda katılımcılar üzerinde gerçekleştirilen anket verileri analiz edildiğinde katılımcıların öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyini “Büyük Ölçüde”, katılım engel düzeyini ise “Biraz” düzeyinde gördükleri, dolayısıyla hipotezin gerçekleştiği belirlenmiştir. Katılım düzeyinin beklendiği gibi oluşu olumlu karşılanmıştır.

Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde katılım düzeylerinin düşük veya orta düzeyde olduğu görülmekte olup aradan geçen yıllar ve yönetim anlayışında çalışan lehine gerçekleşen anlayış değişikliği ile öğretmenlerin katılım düzeylerinin arttığı, katılım engel düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Katılım ve engel düzeyindeki bu değişikliğin tespiti ve diğer araştırma sonuçlarının literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlere Göre “Öğretmenlerin Okulda Alınan Kararlara Katılım Düzeyi” ve Katılım Engellerine İlişkin Sonuçlar:

- Öğretmenlere göre Karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, “Büyük Ölçüde” düzeyindedir.
- Öğretmenlerin okuldaki karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyi alt boyutlar olarak ele alındığında tüm alt boyutlarda karar alma süreçlerine katılım, “Büyük Ölçüde” düzeyinde bulunmuştur.
- Öğretmenlere göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım engelleri “Biraz” düzeyindedir. Bu katılım engelleri düzeyi alt boyutlar olarak ele alındığında ise

öğretmenler, okul müdürü kaynaklı katılım engellerini “Biraz” ve kendilerinden kaynaklı katılım engellerini de “Biraz” düzeyinde görmektedir. Görüleceği üzere öğretmenler katılımsızlığın kaynağı olarak hem kendilerini hem de okul müdürlerini görmektedir.

- Öğretmenlere göre katılım düzeyi ile engel düzeyi arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle engel düzeyi azaldıkça katılım düzeyi artmakta, engel düzeyi arttıkça katılım düzeyi azalmaktadır.
- Öğretmenlere göre okul müdürünün iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyi arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Başka bir deyişle okul müdürünün iletişim düzeyi arttıkça öğretmenlerin katılım düzeyi de artmakta, iletişim düzeyi azaldıkça katılım düzeyi de azalmaktadır.

Okul Müdürlerine göre “Öğretmenlerin Okulda Alınan Kararlara Katılım Düzeyi” ve Katılım Engellerine İlişkin Sonuçlar:

- Okul müdürlerine göre karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, “Büyük Ölçüde” düzeyindedir.
- Okul müdürlerine göre Öğretmenlerin okuldaki karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılım düzeyi alt boyutlar olarak ele alındığında “Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Genel Durum(A)” alt boyutu ve “Karar Konularına Katılım Durumu(B)” alt boyutları “Büyük Ölçüde”, “Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri(C)” alt boyutu “Tamamen” ve “Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri (D)” alt boyutu “Kısmen(orta)” düzeyinde bulunmuştur.
- Okul müdürlerine göre öğretmenlerin karar alma sürecine katılım engelleri, “Biraz” düzeyindedir. Bu katılım engelleri düzeyi alt boyutlar olarak ele alındığında ise okul müdürleri, okul müdürü kaynaklı katılım engellerini “Hiç” ve öğretmen kaynaklı katılım engellerini de “Orta (Kısmen)” düzeyinde görmektedir. Görüleceği üzere okul müdürleri katılımsızlığın kaynağı olarak tamamen öğretmenleri görmekte olup, kendilerinde hiç kabahat görmeyip öğretmenleri okul yönetimine katmak için gerekli çabayı gösterdiklerini düşünmektedir.
- Okul müdürlerine göre katılım düzeyi ile engel düzeyi arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle engel düzeyi azaldıkça katılım düzeyi artmakta, engel düzeyi arttıkça katılım düzeyi azalmaktadır.
- Okul müdürlerine göre okul müdürünün iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyi arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Başka

bir deyişle okul müdürünün iletişim düzeyi arttıkça öğretmenlerin katılım düzeyi de artmakta, iletişim düzeyi azaldıkça katılım düzeyi de azalmaktadır.

Katılım düzeyi ile katılım düzeyine etki edeceği düşünölen değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler ve kıyaslamalara yönelik sonuçlar:

- Katılımcılara göre karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yöneticilik süresi, okulda çalışılan süre değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma ve ilişki göstermemektedir. Katılımcıların yaşı, mesleki kıdemi, yöneticilik süresi, okulda çalıştığı süre arttıkça veya azaldıkça öğretmenlerin kararlara katılım düzeyinde bir artış veya azalış görülmemektedir. Benzer şekilde lisansüstü eğitim yapan katılımcı görüşleri ile lisans mezunu katılımcı görüşleri arasında da anlamlı bir farklılaşma mevcut değildir.
- Katılımcılara göre karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri, görev, okul türü, okul kademesi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma göstermektedir.
- Ölçekte yer alan 34 maddeden 29'u okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre anlamlı farklılaşma göstermektedir. Bu 29 maddenin 24'üne okul müdürleri, 5'ine öğretmenler daha yüksek oranda katılmaktadır.
- Ölçek, alt boyutlar olarak ele alındığında tüm alt boyutlarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılaşma görölmüştür. "Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri" alt boyutu öğretmenler, diğer tüm alt boyutlara okul müdürleri daha yüksek oranda katılmaktadır.
- Öğretmenlerin karar alan süreçleri bağlamında okul yönetimine katılım düzeylerine yönelik öğretmen (3,6823) ve okul müdürü (4,1080) görüşleri düşünöldüğünde her iki kesim de "Büyük ölçüde" düzeyinde katılım olduğunu düşünömekle birlikte okul müdürleri, öğretmenlere göre katılımın daha çok olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle okul müdürleri okulda alınan kararlara öğretmenleri daha çok kattığını düşünömekte, öğretmenler ise aynı düzeyde olmakla birlikte anlamlı farklılık oluşacak kadar daha az katıldıklarını belirtmektedir.
- Katılımcılara göre karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri okul türü değişkenine göre özel okullar lehine anlamlı farklılaşma göstermektedir. Başka bir deyişle özel okullarda öğretmenlerin katılım düzeyi kamu okullarına nazaran daha yüksek düzeydedir. Alt boyutlar olarak bakıldığında da tüm alt

boyutlarda durum özel okullar lehinedir. Katılımcılığın özel sektörden kamu sektörüne Yeni Kamu Yönetimi (YKY) ve Yeni Kamu İşletmeciliği (YKİ) anlayışı ile geçtiği düşünüldüğünde eğitim işletmesi mantığı ile yıllardır yönetilen özel okulların öğretmen katılımı ve takım çalışmasına daha yatkın olması şaşırtıcı değildir. Araştırma kapsamına alınan özel okulların çoğunluğunun köklü kurumsal okullar (TED, Bahçeşehir, Doğa, Final, Sınav, Açık, Mektebim) olmasının bu anlamda katılım düzeyinin yüksek olmasını sağladığı düşünülebilir.

- Katılımcılara göre karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermektedir. Farklılaşma, ilköğretim kademesi ile lise kademesi arasında olup ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyinin liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ilköğretim (3,8142), ortaokul (3,7103) ve lise (3,6223) düzeyleri arasında ortaokullar için anlamlı farklılık oluşturacak bir fark olmamakla birlikte kararlara katılım düzeyinde bir düşüş trendi görülmektedir. İlköğretimde katılım düzeyinin daha yüksek olması beklenen bir durumdur çünkü okul müdürleri sınıf öğretmenlerinden oluşan öğretmen grubu ile iyi ilişkiler kurmadan veliler ve öğrenciler de dahil okulun tümüne hakim olması mümkün değildir. Sınıf öğretmenlerinde sınıfı ve öğrenciyi sahiplenme düzeyi ve veli üzerindeki hakimiyetinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde oluşu, okul yönetiminin öğretmen katılımı ile alınan kararları etkili şekilde uygulamasını ve sonuç almasını sağlamaktadır.
- Katılımcılara göre karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermektedir. 25 kişi ve altı öğretmen sayısına sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri 26-50 kişi arası öğretmen sayısına sahip olan okullara göre daha yüksektir.
- “Okuldaki öğretmen sayısı arttıkça katılım düzeyi azalmaktadır” şeklinde bir sonuca varılmamıştır. Anlamlı bir farklılık göstermemiş olsa da 51 kişi ve üzeri öğretmeni olan okullar, 26-50 kişi arası öğretmeni olan okullara göre az da olsa daha yüksek katılım düzeyi göstermektedir. Araştırma sonucu bu yönüyle katılımsızlığı okuldaki öğretmen sayısının çokluğuna bağlayarak öğretmen katılımını sağlamadaki başarısızlığını örtmeye çalışan orta büyüklükteki okul müdürleri için bir örnek niteliği taşımaktadır. Okul müdürünün yeterliliği, okuldaki öğretmen sayısını öğretmen katılımı önünde engel olmaktan çıkarmaktadır.

- Okul müdürünün iletişim düzeyini ölçen maddeye ilişkin sonuçlara bakıldığında okul müdürleri kendilerinin öğretmenlerle “tamamen (4,5890)” düzeyinde sağlıklı iletişim kurduğunu düşünürken öğretmenler, okul müdürlerinin iletişim düzeyini anlamlı farklılık oluşturacak oranda “Büyük Ölçüde (3,5764)” düzeyinde görmektedir.
- Kararlara katılım ile ilgili engel düzeyine ilişkin görüşler incelendiğinde her iki kesim için “Biraz” düzeyinde olmakla birlikte öğretmenler (2,3015), okul müdürleri (1,9366)’ne göre katılımın önünde daha çok engel olduğunu düşünmektedir. Okul müdürlerinin kendilerinin katılım konusunda hiç engel oluşturmadığını düşünmelerinin bu sonuca etki ettiği düşünülebilir.

Ölçekte Yer Alan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Okulda Yönetime Katılıma İlişkin Genel Durum Alt Boyutu:

- Öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde en yüksek katılımın “Öğretmenler, kendilerini ilgilendiren konularda, okul müdürü tarafından kendilerine sorulmadan doğrudan alınan kararlara sıcak bakmazlar.” ifadesine olduğu görülmektedir. Kabul alanı modeline göre bu sonuç, öğretmenlerin kabul alanının dar olduğu ve öğretmenleri ilgilendiren konularda mutlaka onları da sürece katarak kararlar alınması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Model, öğretmenlerin ilgili fakat yeterli olmadığı konularda sık sık karara katmanın sakıncalı olabileceğini belirtse de karar öncesi gerekli bilgilendirme mutlaka yapılmalı ve öğretmen kararları ilgili tatmin edilmelidir. Bazı durumlarda bu sürecin işlememesi ikili ve örgütsel ilişkinin zarar görmesine, kopmalara ve restleşmelere neden olmaktadır. Okul müdürlerinin bu ifadeye ilişkin görüşleri incelendiğinde “tamamen” düzeyinde bir katılım oranı ile durumun farkında oldukları görülmektedir.
- Öğretmen görüşleri incelendiğinde okulda alınan kararlara ve düzenlenen toplantılara katılmaya istekli olduğu, toplantılarda yeterli söz hakkına sahip olduğu, toplantıda alınan kararların ortak karar olarak alındığı, katılarak alınan kararların uygulama aşamasında aktif rol aldığı, kendilerini ilgilendiren konularda yönetime görüş ve taleplerini bildirerek karar sürecine katıldığı, okul müdürünün kendileriyle sağlıklı iletişim kurduğu ve kararlara katılmaları yönünde onları teşvik ettiği ifadelerine büyük ölçüde katıldıkları görülmüştür. Büyük ölçüde düzeyinde olmakla birlikte an az katılımın okulda düzenlenen toplantılara katılımında istekli olduğu ifadesine olduğu gözden kaçırılmamalıdır.
- Bu alt boyuta ilişkin okul müdürü görüşleri incelendiğinde toplantılarda öğretmenlere yeterli söz hakkı verme ve toplantılarda ortak kararlar alma başta olmak üzere

öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurdukları, onları katılıma teşvik ettikleri ifadelerine “tamamen”, öğretmenlerin katılıma istekli olduğu, ilgili oldukları konularda görüş ve taleplerini bildirerek karar sürecine katıldığı, katıldığı kararların uygulama aşamasında da aktif rol aldıkları ifadelerine ise “Büyük Ölçüde” düzeyinde katıldıkları görülmüştür.

- Okul müdürü görüşlerine göre en düşük katılım gösterilen ifade öğretmen görüşlerinde olduğu gibi “Öğretmenlerin okulda düzenlenen toplantılara katılmaya istekli olduğu” ifadesidir. Okul müdürleri bu ifadeye öğretmenlere göre daha az (Kısmen) katılmakta, onların toplantılara katılmaya orta düzeyde istekli olduklarını düşünmektedir.

Karar Konularına Katılım Durumu Alt Boyutu:

- Öğretmen görüşleri incelendiğinde okulun kısmen düzeyinde katılımın olduğu fiziki yapısı ile ilgili yapılacak değişikliklerde öğretmen görüşlerinin dikkate alınıp alınmadığı konusu dışındaki tüm ifadeler “büyük ölçüde” düzeyinde bir katılımın olduğu görülmüştür. Bu düşüklük, okulun fiziki yapısı ile ilgili değişikliklerin çoğunlukla öğretmenlerin okulda olmadığı yaz döneminde ve ara tatilde olması ve özel okullarda bu tür değişikliklerin merkezden alınan kararlara istinaden yapılmasına bağlanabilir.
- Okul müdürü görüşleri incelendiğinde ders programlarının düzenlenmesi ve projelerin yürütülmesi sürecinde öğretmen katılımına yönelik maddeler dışındaki tüm maddelere okul müdürlerinin tamamen katıldığı, en yüksek katılımın ise öğretmeni ilgilendiren veli taleplerinde kararların öğretmen görüşleri dikkate alınarak alınması ifadesine olduğu görülmüştür. Ders programlarının oluşturulması, yönetimler için çok zor, öğretmenler için de bir o kadar önemli bir süreçtir. Özellikle branş öğretmenleri için düzenli bir program ve ders sayısı imkan veriyorsa haftada bir günün boş olması çok önemsenmekte ve öğretmen ile okul idaresi arasında gerilimler yaşanabilmektedir. Ölçek verileri analiz edildiğinde her iki kesim için büyük ölçüde düzeyinde bir katılımın olması memnuniyet vericidir. Bununla birlikte katılım oranının okul müdürü lehine anlamlı fark ile yüksek oluşu, okul müdürlerinin öğretmenlerin algıladığından daha çok katılım sağladıklarını düşündüğünü göstermektedir.
- Okul müdürlerinin en düşük katılım gösterdiği konu, projelere öğretmen katılımıdır. Öğretmenler büyük ölçüde etkin rol aldıklarını düşünüyor olsa da okul müdürleri öğretmen katılımını orta düzeyde görmektedir. Özellikle, bakanlık ve milli eğitim müdürlükleri kaynaklı projelerde katılım düzeyi daha düşük, okula ait projelerde katılımın daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

- Üzerinde önemle durulması gereken bir başka sonuç ise öğretmenler kurulunda alınan kararlara aktif öğretmen katılımının her iki kesim tarafından kabul görmesidir. Kurul, okuldaki en yüksek karar organı olarak kabul görmekte ve hatta okul müdürleri riskli konularda kararların kurulca alarak kendilerini güvence altına almaya çalışmaktadır. Okul müdürleri bu konuda tamamen katılımı sağladığını düşünmekte, öğretmenler ise katılımı büyük ölçüde düzeyinde algılamaktadır. Görüşler arasında anlamlı farklılık olmakla birlikte öğretmen katılım düzeyinin yüksek oluşu oldukça istenir bir durumdur. Aynı sonucun yakın anlamlı olan “Toplantılarında alınan kararlar, katılanların ortak görüşü doğrultusunda ortaya çıkmaktadır.” İfadesi için de elde edilmesi ölçek maddelerinin kendi içerisinde tutarlı olduğunun da bir kanıtıdır.

Okul Müdürü Kaynaklı Katılım Engelleri Alt Boyutu:

- Öğretmenler, okul müdürünün, okul işleri ile ilgili kararları en iyi kendisinin alacağı, öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşlerine göre karar verdiği ve öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri uygun görmediği durumlarda mevzuatı ileri sürdüğü görüşlerine kısmen katılmaktadır. Kararlara genel katılım düzeyinin büyük ölçüde olduğu düşünüldüğünde bu ifadeler kısmen düzeyinde katılımın olması düşündürücüdür. Buna karşılık okul müdürleri, okul işleri ile ilgili kararları en iyi kendilerinin alacağı, öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşlerine göre karar verdikleri, öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri uygun görmediği durumlarda mevzuatı ileri sürdükleri görüşlerine hiç katılmamaktadır.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu karar süreçlerine katılımlarının okul müdürü için yetki ve yönetimde kontrol kaybı oluşturmayacağı, okul müdürüne ek yük getirmeyeceği ve zaman kaybına neden olmayacağını düşünmektedir. Yine öğretmenler, okul müdürünün öğretmenlere ortalamanın üzerinde güvendiğini ve kararların sınırlı bir öğretmen grubu ile alınmadığını düşünmektedir. Benzer şekilde okul müdürleri de karar alma süreçlerine öğretmen katılımının yetki ve kontrol kaybı oluşturmayacağı, kendileri için ek yük ve zaman kaybı olmadığını yüksek oranda düşünmekte ve öğretmenlerin yeterliliklerine yüksek düzeyde güvenmektedir.
- Okul müdürleri, sahip oldukları sendikal, siyasi ve dini görüşlerin, öğretmen katılımının önünde hiç engel oluşturmadığını düşünmekte iken öğretmenler, onlardan farklı olarak biraz düzeyinde katılıma engel oluşturduğunu düşünmektedir. Öğretmen görüşlerinin biraz düzeyinde olması, öğretmen ve yöneticiler arasında kutuplaşmalara neden olduğu

düşünülen bu konu ile ilgili olumlu bir sonuçtur. Öğretmenlerin durumu bu düzeyde algılanması okul müdürleri açısından doğru ve istenir bir durumdur.

Öğretmen Kaynaklı Katılım Engelleri Alt Boyutu:

- Öğretmenler kendileri ile ilgili katılım engellerinin tamamına “Biraz” düzeyinde katılmakta ve böylece az da olsa hissettikleri katılımsızlıkta kendilerinin de biraz sorumlu olduğunu bildirmektedir. Buna karşılık okul müdürleri, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmalarının kendilerine ek yük getireceği ve zaman alacağı için isteksiz oldukları görüşlerine büyük ölçüde, yönetim ile ilgili alınacak kararları okul yöneticilerine havale etmenin risksiz olacağı düşüncesine ise orta düzeyde katılmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenler zaman ayırma konusunda sıkıntı görmüyorken okul müdürlerine göre öğretmenler, karar alma süreçlerine katılıma zaman ayırmak istememektedir.
- Öğretmen ve okul müdürleri, öğretmenlerin sahip olduğu sendikal, siyasi ve dini görüşün karar alma sürecine katılmalarının önünde engel olarak görmemekte ve görüşler arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öneriler

Yapılan anket ve araştırmalar sonucunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik yapılacak bir takım öneriler mevcuttur. Bu öneriler;

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Analizde her iki kesim için de karar alma süreci kapsamında okul yönetimine katılımın “Büyük Ölçüde” düzeyinde olması olumlu bir tablo olarak algılanmalı ve hem öğretmenler hem de okul müdürleri, tabloyu daha olumlu hale getirmek gerekli adımları atmalıdır.
- Katılımcılığın alan yazında ve bu araştırmada yer verilen olumlu sonuçları düşünüldüğünde başarının ekip ruhu ile sağlanabileceği düşüncesinden hareketle okul yöneticileri başta olmak üzere her iki kesim de katılımcılığa ilişkin eğitimden geçirilmelidir.

- Okul müdürleri, öğretmenleri okulda alınan kararlara katılmaya istekli hale getirmeli ve onları teşvik etmelidir. Öğretmenlerin okulda alınacak birçok karar için yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğu göz ardı edilmemelidir.
- Geleneksel yönetim anlayışı terk edilmeli, öğretmenlere karşı X kuramı sayıtlılarından vazgeçilmeli, şartlar uygun hale getirildiğinde öğretmenlerin işbirliğine yatkın ve gelişime açık olduğu bilinmelidir.
- Okul yöneticileri demokratik bir yönetim anlayışı ile hareket etmelidir. Yönetim anlayışındaki çalışan lehine yaşanan olumlu değişim göz önünde bulundurulduğunda katılımcı yönetim anlayışı yönetici seçiminde önemli bir kriter olarak görülmeli ve tüm okul yöneticileri, söz ve davranışları ile bu konuda hassasiyet gösteren kişiler arasından seçilmelidir.
- Kamu okullarında daha düşük düzeyde bulunan katılım düzeyinin yükseltilmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalı ve ğretmen katılımı ile okul yönetimleri daha özerk ve güçlü hale getirilmelidir. Yaşanacak dönüşüm ile okul merkezli yönetim anlayışına geçiş büyük oranda sağlanmalıdır.
- Okul yönetimine ve alınan kararlara katılım sağlamaya isteklilik gösteren öğretmenlerin okul yönetimince resmi olarak ödlendirilme olanakları artırılmalıdır.
- Okul müdürlerinin iletişim becerisi ile katılım düzeyi arasındaki yüksek ilişki göz önünde bulundurularak yönetici-ğretmen iletişimi üst düzeyde tutulmalıdır. Okul yöneticilerinin iletişim gücü yüksek kişiler arasında seçilmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime tabi tutularak iletişim düzeyinin güçlenmesi sağlanmalıdır.
- Okul müdürleri katılım engelleri konusunda bilinçli olmalı, kendi okul örgütlerinde engel düzeyini en aza indirgemeli ve böylece katılım düzeyini yükseltmelidir.
- Öğretmenler Kurulu başta olmak üzere öğretmenlerin katılıma ilişkin algılarının en önemli kaynağı olan toplantılar konusunda okul yöneticileri dikkatli olmalıdır. Toplantı düzenlenmesi ve toplantı yönetimi konusunda okul yöneticileri dikkatli olmalı ve kendilerini geliştirmelidir. Toplantılarda katılımcılara yeterli söz hakkı tanınmalı, kararlar katılanların ortak görüşü olarak alınmalı, süre iyi ayarlanmalı, gereksiz tartışmalar ve yaşanabilecek krizler iyi yönetilmelidir.
- Projelere etkin katılım sağlanması için okul kaynaklı projelere ağırlık verilmeli ve öğretmenler proje geliştirme konusunda eğitilmeli ve teşvik edilmelidir.
- Zümre toplantılarında öğretmenlerce alınan kararlar dikkate alınmalı, yasal bir engel olmadıkça kabul edilmeli ve uygulama aşamasında öğretmenlere destek verilmelidir.

- Öğretmenlerden gelen her türlü görüş ve öneri okul yöneticileri tarafından dikkate alınmalıdır. Makul görüş ve talepler yerine getirilmeli, makul olmayan görüş ve talepler için öğretmenlere tatminkar açıklamalar yapılarak kendilerini değersiz hissetmeleri önlenmelidir.
- Okul müdürleri, her öğretmen için var olan kabul alanını iyi belirlemeli, bu alanın dışında kalan kararlarda öğretmenler mutlaka sürece dahil edilmelidir. Özellikle öğretmenin kendini ve sınıfını ilgilendiren veli taleplerinde öğretmen görüşleri dikkate alınmadan karar alınmamalıdır.
- Okullardaki kaynak problemi okul yöneticileri için problem olmaktan çıkarılmalı, okul fiziki yapısı okul müdürünün başarı kriteri olarak görmekten vazgeçilmeli, okul müdürlerinin bina yöneticisi değil eğitim ve öğretimin demokratik lideri olması sağlanmalıdır.
- Sendikal, siyasi ve dini görüşler, her iki kesim için de kayırmaya sebebiyet vermemeli, özellikle okul yöneticilerinin seçiminde belli kesimlere ayrıcalık tanınmayacak şekilde objektif kriterler belirlenmelidir.
- Okulda kararlar sınırlı bir öğretmen grubu ile alınmamalı, bu algının oluşmasının önüne geçebilmek için oluşturulacak komisyonlarda özellikle sendikal çeşitlilik sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin fazla iş yükü azaltılarak katılıma daha çok zaman bulmaları sağlanmalıdır.
- Demokratik değerler, küçük yaştan itibaren aile ve okulda uygulamalı olarak verilerek vatandaşlarca içselleştirilmesi sağlanmalıdır. Yönetime katılma bilinci ile gelişen bireylerin katılımcılığı, yöneticinin insafına bırakmayacağı bilinmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma konusu olan katılım düzeyi ile ilgili nitel bir çalışma yapılabilir. Nitel çalışma için çalışma grubunun belli bir okul türü ve kademesi ile sınırlandırılması daha sağlıklı sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.
- Araştırma, Samsun iline bağlı merkez ilçe olan Atakum ile sınırlı olduğu için ilkökul-ortaokul ve lise kademeleri kamu ve özel okullar boyutunda incelenmiştir. Özel okullar bazında değerlendirildiğinde ölçek uygulama konusunda bazı engellemelerle karşılaşmış, gerekli destek alınamadığı için örneklem sayısına ancak ulaşılabilmiştir. Nicel çalışmalar için özel okullar kapsam dışı bırakılabilir.
- Araştırma kapsamında karşılaşılan en önemli engel, geçerli ve güvenilir düzeyde hazır bir ölçek olmayışıdır. Bu tezin alan yazına en önemli katkılarından biri de budur. Nitel

çalışma yapmak isteyen araştırmacılar bu çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları titizlikle yapılmış ve bin kişinin üzerinde bir katılımcı üzerinde uygulanmış ölçek formunu kullanabilir.

- Araştırmanın yapıldığı Atakum, çok hızlı kentleşmenin yaşandığı çok merkezi konumdaki bir ilçedir. Öğretmen profili olarak sınıf öğretmenleri başta olmak üzere yaş ve kıdem açısından tecrübeli bir öğretmen grubu ile çalışılmıştır. Aynı araştırma ile daha kırsalda ve daha genç bir öğretmen grubu ile farklı sonuçlara ulaşılabilir.
- Yönetimde katılımcılığın varsayılan olumlu sonuçları ile arasındaki ilişkiyi ispatlamaya yönelik çalışma yapılabilir. Örneğin öğretmenlerin kararlara katılım düzeyinin onların motivasyonuna, iş doyumuna, personel devir oranına, personel güçlendirmeye, örgütsel iklime vb. etkileri olup olmadığı araştırılabilir.
- Alan yazında katılım düzeyinin okul türü(devlet-özel) değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair araştırma yok denecek kadar az düzeydedir. Bu araştırma ile bu eksikliğe katkı sağlanmış olup bu alanda detaylı araştırma yapılması gerektiği düşünülebilir.
- Alan yazında katılım düzeyi ile ilgili yapılan araştırmalarda katılımı azaltan ve engelleyen etmenler üzerinde özellikle de okul müdürleri görüşleri açısından yeterince durulmadığı görülmüş ve mevcut araştırmada bu alan bir alt boyut olarak ölçeğe dahil edilmiştir. Bu alanda yapılacak özellikle nitel araştırmaların alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülebilir.
- Olumlu özellikleri düşünüldüğünde okullarda etkin öğretmen katılımı için neler yapılabileceğine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bir önceki uygulayıcılara öneriler bölümünde sıralanan ifadeler detaylı araştırma kapsamında düşünülebilir.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Açıkgöz, K. (1988). “Katılmanın Kuramsal Temelleri ve Katılma Araştırmaları”. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 21-28.
- Acar, H. (16-17 Mayıs 2002). Eğitimi Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler (313-326), Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İzmir.
- Ada, S. ve Baysal, N. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 75.
- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2011). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 127.
- Ağdelen, B. ve Ağdelen, Z. (2007). “İlköğretim Okullarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişine İlişkin Olarak Öğretmen Algılarının Analizi”. *KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Milli Eğitim Dergisi*, 1, 26-54.
- Akbaşlı, S. (2007). *Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akboğa, H. M. (2015). Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı Çocuklar İçin Güncel Durum Raporu: Eğitim Reformu Girişimi Demokratik Okullara Doğru Projesi Kitapları No: 2. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 16-20 .
- Akçadağ, T. (2008). Yönetim Süreçleri. R. Sarpkaya, (Editör). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Birinci Baskı. Ankara. Anı Yayınları, 175-194.
- Akçadağ, T. (2012). Yönetim Süreçleri. R. Sarpkaya. (Editör). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. İkinci Baskı. Ankara. Anı Yayınları, 169-188.
- Akdağ, B. (2002). “Eğitim Örgütlerinde Yönetim Süreçlerine Katılma”. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 23(267), 21-25.
- Akdemir, A.S. (2009). *Resmi İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kararlara Katılma Durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Akıl, S. (2003). *Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmenlerin Karara Katılma düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Akın, U. (2012). “Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye Ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Akıncı, Z. B. (1998) . Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim. İstanbul: İletişim Yayınları, 106.

- Aksay, O. ve Ural, A. (2008). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Al, H. (2002). *Kamu Yönetiminde Paradigma Değişimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 112.
- Aldemir, G. (1996). *Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınışik, S. (1997). "Örgütsel Etkililikte İş Doyumunun Etkisi". *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(2), 135-153.
- Alver, B. (2003). *Çeşitli Kamu Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arı, T. (2006). *Uluslararası İlişkiler ve Dış Politika*. İstanbul: Alfa Yayınları, 183.
- Arsıntaş, H. İ. ve Özkan, M. (2014). "Öğretmen ve Yönetici Gözüyle Etkili Okulda Yönetici Özelliklerinin Belirlenmesi". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26, 181-193.
- Aydın M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayınları, 44-45.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 137-148.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 126-133.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 155, 170.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi, 118, 145, 257.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. (10 Baskı). Ankara: Gazi Yayınları, 89-90, 106.
- Aydoğan, İ. (1999). "Etkili okul". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(8), 213-219.
- Aydoğan, İ. (2002). "Etkili Yönetim". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13), 61-75.
- Aytaç, T. (2002, 16-17 Mayıs). Post-modern Eğitim Yöneticisi. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler (59-64), Ankara, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Aytaç, T. (2013). Okul Vizyonu Nedir, Nasıl Geliştirilir. C. Elma ve K. Demir. (Editörler). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. İkinci baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, 1-14.
- Babaoğlu E. ve Yılmaz F. (2012). "İlköğretim Okullarında Karara Katılma" *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Bağlıbel, M. ve Arslan, M. C. (2014). "Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programına İlişkin Mezun Görüşleri: Gaziantep Üniversitesi Örneği". *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1079-1095.
- Bakan, İ. ve Bulut, Y. (2004). "Yöneticilerin Uyguladıkları Liderlik Yaklaşımlarına Yönelik Algılamaları: Likert' in Yönetim Sistemleri Yaklaşımına Dayalı Bir Alan Çalışması". *I.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 31, 151-176.
- Bakan, İ. ve Büyükbese, T. (2005). "Katılımcı Karar Verme: Çalışanlar Hangi Düzeyde Kararlara Katılmak İsterler". *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. 7(2), 23-47.

- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2008). "Katılımcı Karar Verme: Kararlara Katılım Konusunda Çalışanların Düşüncelerine Yönelik Bir Alan Çalışması". **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 13(1), 26-56.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 141,220.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*.(3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 96-97.
- Balcı, A. (2008). "Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 14(2),181-209.
- Balcı, A. (2011a). "Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi". **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 36(162), 196-208.
- Balcı, A. (2011b). *Etkili Okul Ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama Ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 21.
- Balkar, B. (2010). "Okul Gelişim Planı ve Etkililiğinin Sağlanması Hakkında Öğretmen Görüşleri". **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14(2), 165-181.
- Başar, H. (2013). *Sınıf Yönetimi*. (18. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 6.
- Başaran, İ. E. (1982).*Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 104.
- Başaran, İ. E. (1986). "Öğretmenlerin Yönetime Katılması". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 19(1), 117-121.
- Başaran, İ. E. (1988).*Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 43.
- Başaran, İ. E. (1989).*Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi, 248.
- Başaran, İ. E. (1992).*Yönetimde İnsan İlişkileri*. (3. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası, 113.
- Başaran, İ. E. (1994a). *Eğitim Yönetimi*.(4. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası, 68-70.
- Başaran, İ. E. (1994b). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi, 49.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası, 117,139.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları, 273, 290-294.
- Baştan, A., Özkurt, Ö., Gündoğdu, A., Aksoy, S., Baştan, S. (2011). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Okul Müdüründen Beklentileri. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Nobel Yayınları, Ankara, 181-187.
- Bayrakçı, M. ve Dizbay, S. (2013). "Ortaöğretim Kurumlarında Okul Aile Birliklerinin Okul Yönetimine Katılım Düzeyleri". **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(1), 98-112.
- Beydoğan, H. Ö. (2006). "Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller Ve Yaklaşımlar". **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(1), 75-90.
- Biçer, B. (2007). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ile Öğrencilerde Demokrasi Kültürü Kazanımlarının Ortaöğretim Öğretmenlerince Değerlendirilmesine Yönelik Bir Analiz (Kütahya örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Bilge, C. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma ve İşdoym Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara
- Bilge, A. ve Akbaba, A. (2014). “İlköğretim Okulları Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Temsilcilerinin Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri Projesine İlişkin Görüşleri” *Millî Eğitim Dergisi*, 44(202), 76-100.
- Boone, L. E. ve Kurtz D. K. (2013). *Çağdaş İşletme* (14. Basımdan Çev. Ed. Azmi Yalçın).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.(Eserin orijinali 2011’de yayımlandı), 231-233.
- Bostancı, A. B. (2008).Okul Yönetiminde Eğitim-Öğretim İşleri., H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler).*Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, 275-315.
- Budak, G.(2010).*İşletme Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları, 174.
- Bursalıoğlu, Z. (1972).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim fakültesi yayınları, 5, 24-28, 32-39.
- Bursalıoğlu, Z. (1991).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 81,114.
- Bursalıoğlu, Z. (1994).*Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 20,73, 86.
- Bursalıoğlu, Z. (2000).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (11. Baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 91.
- Bursalıoğlu, Z. (2002).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (12. Baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 42,80.
- Bursalıoğlu, Z. (2008).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 6.
- Büyüköztürk Ş. (2009).*Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 124-125,167-171.
- Can, H. (1993).*Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık, 216,248.
- Can, H, (1994).*Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 223.
- Can, H, (2005).*Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 231-232.
- Can H., Aşan Azizoğlu Ö., Miski Aydın E. (2006).*Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Yayınevi, 382,392-393.
- Can, E. ve Bayramoğlu, A. (2016). Ortaöğretimde Okul Yönetimine Katılım. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin (Editörler). *Eğitim yönetimi araştırmaları*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 104-125.
- Canbulut, T. T. (2014). “Türkiye’de Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Derleme”. *Sosyal Hizmet Dergisi*, 1(2), 85-94.
- Celep, C. (1996). “Okullarda İşbirlikçi Karar Verme ve Yöneticinin Rolü”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(1), 49-58.
- Celep, C. (1998). “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(108), 56-62.

- Ceylan, A. (2014). *Yönetimde İnsan ve Davranış*, İstanbul: Kuşak Matbaası, 210.
- Coşan, P. E. ve Gülova, A. A. (2014). “Örgütsel Demokrasi”. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 21(2), 231-248.
- Coşkun, T. ve Kayabaşı, A. (2011). “Bankacılık Sektöründe Katımlı Yönetim Uygulamaları: Özel ve Kamu Bankaları üzerine Bir Araştırma”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 391-410.
- Cüceloğlu, D. (1993). *Yeniden İnsan İnsana*. (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, 69-70.
- Çağlı Yılmaz, Ö. (2011). *Örgütsel Etkinliği Artırmada Katılımcılığın Rolü ve Niğde Ağız ve Diş Sağlığı Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çakal, G. ve Memişoğlu, S. P. (2018). “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma İle Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki”. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 67, 77-93.
- Çalık, Ç. (2007). “Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme”. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalık, T. ve Dağlı, E. (2011). İlköğretim Okullarında Okul Gelişim Yönetim Ekibi Çalışmalarının Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Nobel Yayınları, Ankara, 102-109.
- Çalışkan, M. S. ve Güçlü, M. (2013). “Etkili Okul-Çevre İlişkisinde Ailenin Katkısına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 750-759.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). “Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim”. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çelik, K. (1997). *İlköğretimde Karara Katılmada Öğretmenler Kurulu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, K. (2003). Örgütsel Kontrol., C. Elma ve K. Demir (Editörler). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar*. İkinci Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, 67-89.
- Çelik, V. (1997). “Eğitim Yönetiminde Kuramsal Gelişmeler”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 31-43.
- Çelik, V. (2002 16-17 Mayıs). “Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler”, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler (3-12), Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Çeliker, U. (2015). *Öğretmenlerin Yönetime Katılım Algıları Ve Beklentileri İle Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çelikkaya, H. (1999). “Okul Yöneticisinin Eğitici ve Yönetici Özellikleri”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 107-134.
- Çelikkaya, H. (2011). *Okul Yönetimi ve Yükseköğretimde Öğretmenlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 149.

- Çelikten, M. (2001). "Etkili Okullarda Karar Süreci". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Çetin, M. ve Özcan K. (2004). "Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 21-38.
- Çevikbaş, R. (2012). "Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı ve Türkiye Uygulamaları", *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 9-32.
- Çukurçayır, M. A. (2002). *Siyasal Katılma ve Yerel Demokrasi*. Konya: Çizgi Kitabevi, 26.
- Dalay, İ. (2001). *Yönetim ve Organizasyon-İlkeler ve Teoriler Stratejiler*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, 336.
- Davis, K. (1988). *İşletmelerde İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış* (5.Baskı, Çev. K. Tosun), İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları. (Eserin orijinali 1981'de yayımlandı), 595-599.
- Demir, K.(2003). *Örgütlerde İletişim Yöntemi, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık, 144.
- Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2006). "Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi: Malatya İli Örneği", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(25), 96-108.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002), *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık, 58.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N., Cömert, M. (2008). "Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 55-74.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). "Öğretmenlerin Karar Katılımı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100
- Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul: Ar Yayın Dağıtım, 63.
- Dicle, A.(1980). *Endüstriyel Demokrasi*. Ankara: ODTÜ Yayınları, 10-11, 39, 52.
- Dinçer Ö.ve Fidan Y. (2000). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınevi, 153.
- Doğan S., Uğurlu C. T., Ay D. (2013). Yöneticilerin Karar Verme Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *4.Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları No: 4,
- Doğrusöz, H. (1985). Karar Vermede Değerlendirmenin Yeri ve Rolü. *Eğitim Yönteminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No 147, Ankara, 13-19.
- Dönmez, B.(2002). "Bir Okul Geliştirme Modeli Olarak Laboratuvar Okulları Uygulamasının Değerlendirilmesi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(126), 70-83.
- Drucker, P. F. (1994). *Etkin Yöneticilik* (Çev. A. Özden-N. Tunalı). İstanbul: Eti Yayınları. (Eserin orijinali 1966'de yayımlandı), 232.
- Drucker, P. F. (1996). *Yönetim Uygulamaları* (Çev. S. Yarmalı). İstanbul: İnkılâp Yayınları. (Eserin orijinali 1954'de yayımlandı), 20, 337, 289-390.

- Efil, İ. (1995). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yay., 9.
- Ekşi, H. ve Kaya, M. (2011). "Okul Merkezli Yönetim Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 45-60.
- Emir, S. ve Kaya, Z. (2004). "Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclislerine Yönelik Öğretmen Görüşleri". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-89.
- Erbay, E. (2013). "Çocukların Katılım Hakkı Üzerine Bir Türkiye Değerlendirmesi". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Erdem, A. R. (2015). "Eğitim Yönetimi Etiği Ve Eğitim Yönetiminde Etik Liderliğin Kitiği". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 1-15.
- Erdoğan, C. (2009). Kamu Yöneticilerinin Etik Karar Verme Yaklaşımları, *Kamu Etiği Sempozyum Bildirileri 1*, TODAİE Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, 351-355.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 49,58-63,71.
- Erdoğan, İ (2004). *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 67.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık, 68, 111-112.
- Eren, E.(1978). "Örgütlerde Yönetime Katılma". *Yönetim: İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi*, 2(7), 13-28.
- Eren, E. (1984).*Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları, 337.
- Eren, E. (1993).*Yönetim Psikolojisi*. (4. Baskı), İstanbul: Beta Yayınevi, 218-223.
- Eren, E. (1998).*Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (Genişletilmiş 5. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi, 132, 373-374.
- Eren, E. (2001).*Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*.(7. Baskı).İstanbul: Beta Yayınevi, 341, 404.
- Eren E. (2003).*Yönetim ve Organizasyon*. (6.Baskı).İstanbul: Beta Yayınevi, 192.
- Eren E. (2011).*Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi, 46, 201-203, 473.
- Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1988).*Kamu Yönetimine Giriş* (3. Baskı). Ankara: TODAİE Yayınları, 198, 214, 226-227
- Ergun, T. (2015).*Kamu Yönetimi: Kuram-Siyasa-Uygulama* (2.baskı). Ankara: TODAİE Yayınları, 123
- Erol, M. (2008). "Ekonomik Kriz Dönemlerinde Çağdaş Yönetim Stratejileri". *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 151-158.
- Ersan, N. (1987). *Yönetim Süreçleri ve Teorileri*. Ankara: Semih Ofset Matbaacılık, 94.
- Ersever, Ö.H. (1996).*Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar verme Stilleri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Ertürk, M. (1998). *İşletme Biliminin Temel İlkeleri*, İstanbul: Beta Yayınevi, 191.

- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi, 208.
- Ertürk, M. (2001). *İşletme Biliminin Temel İlkeleri*. İstanbul: Beta Yayınevi, 112.
- Ertürk, M. (2002). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi, 141-142.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi, 206.
- Eryılmaz, B. (1999). "Geleneksel Yönetimden Yeni Kamu Yönetimi Anlayışına". *Liberal Düşünce Dergisi*, 15, Yaz, 94-116.
- Eryılmaz, B. (2008). "Etik Kültürü Geliştirmek". *Türk İdare Dergisi*, 80(459), 1-12.
- Ferrel, L., Hirt, G. A., Ferrel, O. C. (2013). *Değişen Dünyada İşletmeler* (5. Baskıdan Çev. H. Saygın ve İ. Arman). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları. (Eserin orijinali 2004'de yayımlandı), 288.
- Fişek, K. (1977). *Yönetime Katılma*. Ankara: TODAİE Yayınları, 52, 72, 420.
- Fişek, K. (2011). *Yönetim*. Ankara: Kilit Yayınları, 274.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon-Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınları, 134-136.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve Organizasyon* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları, 23-24, 147-148, 171-177.
- Gökçe, F. (2011). Mintzber'in Yönetici Rol parametrelerinde Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Davranışlar ve Rollere Ait Beklentileri. *Uluslararası Katılımlı 3. Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*. Mersin. ss.259-260.
- Göksoy, S. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Göksoy, S. (2014). "Okul Yönetiminde Karara Katılım". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2015). "Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler Kurullarına İlişkin Görüşleri". *Millî Eğitim Dergisi*, 45(205), 26-42.
- Görmüş, A. Ş. (2001). "İşletmelerde Kalite ve Verimliliğin Sağlanmasında Çalışanların Yönetime Katılmasının Önemi". *Ekonomik ve Teknik Dergi: Standard*, 40(474), 84-89.
- Gözübüyük, A. Ş. (2001). *Türkiye'nin Yönetim Yapısı*. (7. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi, 1.
- Güçlü, N. (2000). "Okula Dayalı Yönetim". *Millî Eğitim Dergisi*, 30(148), 21-22.
- Güçlü, N. (2003). "Stratejik Yönetim". *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Gül, İ. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Samsun: Yüksel Yayınları, 136.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2014). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 259.
- Gümüş, E. A. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeyleri İle Örgüt Kültürü İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

- Gümüşeli, A. İ. (2001). “Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları”. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4),531-548.
- Güneş, D. Z. ve Kara, S. K. (2016). “İlkokulların Sorunlarının Öğretmenler Kurulu Toplantılarına Dayalı Olarak İncelenmesi”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,5(1), 142-153.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları, 63.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi- Kuram ve Uygulamalı*. Konya: Eğitim Kitabevi, 73-78.
- Güven, M., Çam, B., Sever, D. (2013). “Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Ve Kazanımlarının Değerlendirilmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 1-23.
- Hammond, J. S.,Keeney, R.L.,Raiffa, H. (1998).*Karar Verme Sanatı* (Çev. ř. Özkan). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Eserin orijinali 1998’de yayımlandı), 2.
- Hatiboğlu, Z. (1993). *Temel Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi, 292.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). “Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hesapçioğlu, M. (1998). Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü., M. Hesapçioğlu ve H. Taymaz. (Editörler). *Türkiye’de Eğitim Yönetimi* Ankara. Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, s. 97-103.
- Hicks, H.G. (1979). *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler Ve Beşeri Kaynaklar Açısından* (Çev. Bintuğ Aytek, Osman Tekok, Salim şen). Ankara: Turhan Kitabevi(Eserin orijinali 1971’de yayımlandı), 32.
- Hodgetts, R.M. (1999).*Yönetim, Teori, Süreç ve Uygulama* (Çev. C. Çetin ve E. C. Mutlu). İstanbul: Beta Yayınevi. (Eserin orijinali 1979’da yayımlandı), 286.
- Hodgkinson, C. (2008).*Yönetim Felsefesi* (Çev. İ. Anıl ve B. Doğan), İstanbul: Beta Yayınevi. (Eserin orijinali 1996’da yayımlandı), 68.
- Hoy, W. K. ve Miskel C. G. (2012).*Eğitim Yönetimi – Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2005’de yayımlandı), 300-331.
- Ilgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınevi, 37,44.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*.(3.Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi, 55
- Işık Tüzün, I. ve Sarışık Y. (2015). *Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı: Durum Analizi*. (1. Baskı).İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 7-12.
- İbicioğlu, H. (1993).*İşletmelerde İnsangücü Verimliliğinin Arttırılması ve Teknolojik Değişim*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnternet: Akçay, A. (2003). “Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu?” *Milli Eğitim Dergisi*, 33(157).

http://dhgm.meb.gov.tr/Yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/akcay.htm adresinden 25.03.2016'da alınmıştır.

İnternet: Aslanargun, E. (2007). "Okul - Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Kurumsal Bir Çalışma". *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135. http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol09_Issue18_2007/564-1510-1-PB.pdf adresinden 14.02.2017'de alınmıştır.

İnternet: Aytaç, T. (1999). "Okul Merkezli Yönetim". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 231(111), 69-75. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5347/1504> adresinden 27.05.2018'de alınmıştır.

İnternet: Damar, A. (2014). "İşlevsiz Bir Kurul; Okul Gelişim Yönetim Ekibi", <http://www.mebpersonel.com/islevsiz-bir-kurul-okul-gelisim-yonetim-ekibi-makale,907.html> adresinden 11.05.2018'de alınmıştır.

İnternet: Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2017). 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı İl Öğrenci Meclisi Kararları. http://samsun.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/28120634_meclis_kararlarY.pdf adresinden 28.07.2018'de alınmıştır.

İnternet: Değirmencioğlu, S. (2009). "Kat Kat Engel ya da Kat Kat Hak" <https://m.bianet.org/> adresinden 11.07.2018 tarihinde alınmıştır.

İnternet: Millî Eğitim Bakanlığı (1999). "Müfredat Laboratuvar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge", *Tebliğler Dergisi* 1999/2506, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/215.pdf> adresinden 07.05.2018'de alınmıştır.

İnternet: Milli Eğitim Bakanlığı (2003). "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine ilişkin Yönerge", *Tebliğler Dergisi* 2003/2551, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf> adresinden 02.05.2018'de alınmıştır.

İnternet: Milli Eğitim Bakanlığı (2004). "Milli Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi", *Tebliğler Dergisi* 2004/2564, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/286.pdf> adresinden 30.04.2018'de alınmıştır.

İnternet: Milli Eğitim Bakanlığı (2006). "17. Milli Eğitim Şurası", https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf adresinden 24.07.2018'de alınmıştır.

İnternet: Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/25174941_zYyYnerrge.pdf adresinden 11.07.2018'de alınmıştır.

İnternet: Milli Eğitim Bakanlığı (2011). İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1268.pdf> adresinden 02.07.2018'de alınmıştır.

İnternet: Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). "MEB EARGED 21. Yüzyıl Öğrenci Profili", https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf adresinden 29.07.2018'de alınmıştır.

İnternet: Şahin, İ. (2015). "Okul Müdürlerinin Okul Geliştirme Yönetim Ekibine İlişkin Görüşleri". *İlköğretim Online Dergisi*, 14(2), 621-633, <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1295/1151> adresinden 27.05.2018'de alınmıştır.

İnternet: Töremen, F. ve Kolay, Y.(2003). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler". *Milli Eğitim Dergisi*, sayı.160.

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/toremenkolay.htm(28.07.2018)

İnternet: Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Milli Eğitim Bakanlığı (2004). “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Protokolü”, <http://okulmeclisleri.meb.gov.tr> adresinden 26.07.2018’de alınmıştır.

İnternet: UNİCEF (2004). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Ankara: Unicef Türkiye. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf, adresinden 22.07.2018’de alınmıştır.

İmrek, M. K. (2003). *Yöneticiler İçin Karar Verme Teknikleri El Kitabı*. İstanbul: Beta Yayıncılık. 15-25, 37.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. (7.Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları, 163.

Kalaycı, S. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık, 405.

Karaca, N. (2001). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karagöz, B. K. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Karaköse, T.ve Kocabaş, İ. (2012). “Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doymu ve Motivasyon Üzerine Etkileri”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 3-14.

Karakütük, K. (2001). *Demokratik Laik Eğitim, Çağdaş Toplum Olmanın Yolu*. Ankara: Anı Yayıncılık, 146.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.(11. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık, 77.

Karataş, İ.H. (2013). “Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi: Eğitim Yöneticilerinin Toplumsal Katılıma İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 4(8), 17-34.

Karcı, Ş. M. (2008). “Yeni Kamu İşletmeciliği Yaklaşımının Temel Değerleri Üzerine Bir İnceleme”. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 16, 40-64.

Karcıoğlu, F. (2001). “Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi”. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-289.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 193-207.

Karslı, M. D.(2004). *Yönetimsel Etkililik*.(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 100.

Kaya, F., Polat, F., Kaya, S. (2014). “Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri”. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 59-75.

Kaya, Y. K. (1986). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*.(3. Baskı).Ankara: Bilim Yayınları, 21, 37, 50-52.

- Kaya, Y. K.(1991).*Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama. (4. Baskı)*.Ankara: Bilim Yayınları, 10, 94, 102-103.
- Kaya, Y. K. (1993a).*Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama. (5. Baskı)*. Ankara: Bilim Yayınları, 39,93.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama. (6. Baskı)*. Ankara: Bilim Yayınları, 95.
- Keskinkılıç, K. (2007). Yönetim Süreçleri., K. Keskinkılıç. (Editör). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Ankara*. Pegem Akademi Yayıncılık, 69-118.
- Keskinkılıç, K. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş. (3.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 10.
- Kılıç A. Z. (2015). *Katılımcı Okul Uygulamaları: Eğitimciler için El Kitabı Eğitim Reformu Girişimi Demokratik Okullara Doğru Projesi Kitapları No: 4*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. 17, 28, 31, 39, 87.
- Kılıç, T. (1998).*Örgütsel Verimliliğin Geliştirilmesinde İletişimin Yeri ve Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kıncal, R. Y. ve Uygun S. (2006). “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(171), 31-42.
- Kışlalı, A. T. (1987). *Siyaset Bilimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Yayınları, 355.
- Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M. (2002). “Eğitimde Karara Katılma”. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(155-156).
- Koç, R (2008). *Personel Güçlendirme ile Çalışanların Örgüte Bağlılığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T. (2007).*İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayınevi, 60-61.
- Koçel, T. (2011).*İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış Klasik Modern Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınevi, 111-119, 127,508.
- Korkut, H. (1995). “Üniversitelerde Yönetime Katılma”. *Amme İdaresi Dergisi*, 28(4), 81-103.
- Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Kurt, T. (2005). “MEB Tarafından Başlatılan Eğitime Destek Projesinin Değerlendirilmesi”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(329), 23-29.
- Kutluhan, Y. (2003). “Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Uygulaması”. *Sayıştay Dergisi*, 14(50-51), 67-86.
- Learned, E. ve Sproat, A. (1972).*Örgüt Kuramı ve Politikası (Çev. G. Şaylan)*. Ankara: TODAİE Yayınları. (Eserin orijinali 1966’da yayımlandı),72.
- Lammers C. F. (1978). *Organizasyonlarda İki Demokratikleşme kavramı: Özyönetim ve Katılma*(Çev. T. Somay). *Yönetim: İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 2(7), 79-89.

- Luecke, R. (2008). *Performans yönetimi: Çalışanlarınızın Etkinliğini Ölçün ve Geliştirin* (Çev. A. ÖZER). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları. (Eserin orijinali 2006'da yayımlandı), 7, 16.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı), 34, 106,135-140.
- Massie, J. L. (1983). *İşletme Yönetimi* (Çev. Ş. Özalp). Eskişehir: Bayteş Yayıncılık. (Eserin orijinali 1971'de yayımlandı), 97.
- Maya, İ. (2011). Yönetim Ve Okul Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar., F. Silman ve Ş. Ada. (Editörler). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (1.Bölüm)*, İstanbul. Lisans yayınları, 11-21.
- McGregor, D. (1970). *Örgütün İnsan İlişkileri Yönü* (Çev. D. Energin). Ankara: ODTÜ İdari İlimler Fakültesi Yayınları, (Eserin orijinali 1960'de yayımlandı), 91.
- Merey, Z. (2012). "Türkiye ve ABD'deki İlköğretim Okullarında Çocukların Katılım Haklarına Yer Verilme Düzeyinin Karşılaştırılması". *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 95-119.
- Mihçioğlu, C. (1983). "Türkiye'de Yönetime Katılma". *Ankara Üniversitesi Siyaset Bilimleri Dergisi*, 38, 115-122.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2002). "Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi", Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,. Resmi gazete: 26.03.2013/25212 (Mülga).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. Resmi Gazete 31.05.2005/25831.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi-2011*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz El Kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. Resmî Gazete: 08.06.2017/30090.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. Resmî Gazete: 21.06.2017/30455.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (2014). Resmi gazete: 26.07.2017/29072.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, (2013). Resmi gazete: 07.09.2013/28758.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik, (2014). Resmi Gazete 10.06.2014/29026.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği (2017). Resmi gazete 22.04.2017/30046.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (2005). Kanun No 1739, Resmi Gazete 24.06.1973/ 14574.
- Mucuk, İ. (2000). *Modern İşletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitabevi,383.

- Mumcuoğlu, M.(1982).*Çağdaş Demokrasi Kuramlarında Katılma ve Türkiye’de Katılmanın Gelişimi*. Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Ankara.
- Nayır, F. ve Kepenekçi, Y. (2011).“İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları”. **İlköğretim Online Dergisi**,10(1), 160168.
- Okutan, M. (2010). “Türk Eğitim Sistemi’nde Demokrasi Eğitimi”. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 7(1), 939-946.
- Okutan, M. (2012). *Eğitim Yönetimi ve Denetiminde Örnek Olaylar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2, 12-14.
- Onaran, O, (1971).*Örgütlerde Karar Verme*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayın No: 231, Ankara: Sevinç Matbaası, 72-73, 82.
- Öğüt, A. ve Öztürk, Y. (2007), “Yönetimin Bilimleşme Sürecine Katkıları Açısından Chester İrving Barnard ve Herbert Alexander Simon: Betimleyici ve İlişkilendirici Bir Çalışma”. **Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, 7(14), 29-46.
- Öğüt, A. ve Kocabacak, A. (2008). “Küreselleşme sürecinde Türk iş kültüründe yaşanan dönüşümün boyutları”. **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, 23, 145-170.
- Öncül, M, Deniz, M, İnce, A. (2016). “Hofstede’nin Örgüt Kültürü Modelinin Potansiyel Girişimcilerin Yetiştirdiği Çevresel Özellikler Kapsamında Değerlendirilmesi”. **Akademik Yaklaşımlar Dergisi**, 7(1),255-269.
- Öner, S. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). “Akademiye’nin Gözünden Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Akademik Durumu: Nitel bir Analiz”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 17(2), 167-197.
- Özalp, İ. (1986).*İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Baytes Yayınları, 202.
- Özan, M. B. ve Özdemir, T. Y. (2011). Etkili Okulların Etkililiğinin Sürdürülmesinde Yönetici Faktörü. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Nobel Yayınları, Ankara, 71- 89.
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken Ve Yapmakta Oldukları İşler”. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 34(154), 69-81.
- Özdemir, A. (2002). “Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı”. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 10(1), 39-46.
- Özdemir, M. (2008). “Kamu Yönetiminde Etik”. **Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(7), 179-195.
- Özdemir, M. (2011).“Kamu Yönetimi ve İşletme Yönetimi Arakesitinde Bir Bilim: Eğitim Yönetimi”. **Amme İdaresi Dergisi**, 44(2), 29-42.
- Özdemir, S. M. (2011). “Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları Kavramsal Bir Çözümleme”. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(1), 85-110.

- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). "Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma". *Milli Eğitim Dergisi*, 30(146), 54-63.
- Özdemir, S. (2017). Örgütsel Değişme., S. Özdemir ve Necati Cemaloğlu (Editörler). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 265.
- Özden, Y. (1996). "Okullarda Katılnmalı Yönetim". *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 427-438.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2011). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki". *Abant Üniversitesi İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özer, M. A. (2005). "Günümüzün Yükselen Değeri: Yeni Kamu Yönetimi". *Sayıştay Dergisi*, 59,3-46.
- Özer, M. A. (2006) "Yönetişim Üzerine Notlar". *Sayıştay Dergisi*, 63, 59-89.
- Özer, M. A. (2008) "Küreselleşme Kıskaçında Yönetim". *Çimento İşveren Dergisi*, 22(4), 22-39.
- Özer, M. A. (2009). *Halkla İlişkiler Dersleri*. Ankara: Adalet Yayınevi, 99.
- Özer, M. A. (2010). "Verimli Örgüt Yönetimi İçin Zaman Yönetimi". *Çimento İşveren Dergisi*, 24(1), 16-36.
- Özer, M. A. (2011). *21.yy'da Yönetim ve Yöneticiler*. Ankara: Nobel Kitap, 5.
- Özer, M. A. (2012a). Yönetimde Değişimin Karar Verme Sürecine Etkisi. H. Kavruk (Editör) *Kuram ve Uygulama Açısından Türkiye'de Kamu Yönetimi Bildiriler Kitabı*, TODAİE Yayınları, Yayın No:367, Ankara, s. 467-490.
- Özer, M. A. (2012b). "Örgütsel Karar Verme ve Yönetişim". *Türk İdare Dergisi*, 475, 147-170.
- Özer, M. A. (2016). "Herbert Simon'un Yönetim Bilimine Katkıları Üzerine Değerlendirmeler". *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11),160-185.
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). "Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler". *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-68
- Özgen, H. ve Yalçın, A. (2006). *Temel İşletmecilik Bilgisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 115.
- Özmen, F. (2002). Etkili Okul Yöneticiliği: Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği Devletlerindeki Uygulamalardan Örnekler. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler (16-17 Mayıs 2002), Ankara, 131-144.
- Özmen, F. ve Üzmez, İ.T. (2007). "Örgütsel Etkililik Açısından Performans Değerlendirme- İş ve Eğitim Örgütlerinde Performans Değerlendirme Süreci". *E – Journal of New World Sciences Academy*, 2(1), 15-30.
- Parlak, B. (2005). "Tarihi Perspektifte ve Reform Sürecinde İl Özel İdareleri", içinde Özgür, H. ve Köşecik, M. Yerel (Ed.), *Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar-I*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 3.
- Peker, Ö. (1994). "Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim sistemine Uygulanabilirliği". *Amme İdaresi Dergisi*, 27(2), 63-78.
- Polat, O. (2008). *Çocuklarımızın da Söz Hakkı Var*, Çocukta Katılım Hakkı, Yayımlanmamış Ders Notları.

- Robbins S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış* (14. Basımdan Çev. Ed. İ. Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2010'da yayımlandı), 177-178.
- Robbins, P. S., Decenzo, A. D., Coulter, M. (2013). *Yönetimin Esasları* (8. Basımdan Çev. A. Ögüt). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2012'de yayımlandı), 48, 72-85, 185.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1996). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi, 137, 186, 202-205.
- Saka, T. (1985). *Yönetim Süreçlerinden Karar Vermenin Örgüt ve Yönetim Kuramlarındaki Yeri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sarıtaş, M. (1991). *İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlikler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sarıtaş, M. (1998). "Eğitim Kurumlarında Yönetime Katılma". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 157-166.
- Sarpkaya, R. (1996). *Liselerde Yönetime Katılmada Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkında Öğretmen Ve Yöneticilerin Algı Ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sarpkaya, R. (1997). "Yönetime Katılmanın Yararları, Sakıncaları ve Eğitim Örgütleri Açısından Değerlendirilmesi". *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, 2, 241-249.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu Yeniden Kurmak* (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2004'te yayımlandı), 24.
- Seçer, B. (2009). "Endüstriyel Demokrasi: İşçilerin Yönetime Katılmasından İşçi Katılımına". *Çimento İşveren Dergisi*, 23(6), 19-35.
- Serençelik, G. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Semerci, N. (2000). "Yönetimde Karar Vermenin Kritik Düşünmeyle İlişkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(2), 191-201.
- Sezen, S. (2003). *Türk Kamu Yönetiminde Kurullar, Geleneksel Yapılanmadan Kopuş*. Ankara: TODAİE Yayınları, 25.
- Simon, H. A., Smithburg, D. W., Thomsos, V.A. (1985). *Kamu Yönetimi*, (Çev. C. Mihçioğlu). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları. (Eserin orijinali 1950'de yayımlandı), 71.
- Summak, M. S. ve Roşan, Ş. (2006). "Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi" *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 317-334.
- Şahin İ. (2006). "İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarında Yönetim Süreci". *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-25.
- Şahin, İ. (2013). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Geliştirme Stratejileri ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 229-250.
- Şahin Fırat, N. (2010). "Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları". *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 35(156), 71-83.

- Şahin, S. ve Polat, O. (2012). “Türkiye’de Ve Dünyadaki Gelişmiş Ülkelerde Çocuk Katılım Hakkı Algısının Ve Uygulamalarının Karşılaştırılması”. *Hukuk Ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Şaylan, G. (1979). “Bürokratik Sistemlerde Yönetime Katılma Olgusu ve Yapısal Sınırlılıklar”. *Amme İdaresi Dergisi*, 2(2), 19-32.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(7), 133-160.
- Şener, H. E. (2005). “Kamu Yönetiminde Katılım ve Çoğulculuk”. *Amme İdaresi Dergisi*, 38(4), 1-22.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Emel Matbaası, 180.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 24.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde Demokrasi Ve Sosyal Adalet: Türkiye Eğitim Sisteminin Değişmeyen Miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara, 291-305.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 21.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 5-6,13, 22, 171, 290.
- Şişman, M. ve Turan S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Y. Özden, (Editör) *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 99-146.
- Şişman, M.(2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 186-188.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Takmaz, Ş. ve Yavuz, M.(2010). “İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışlarının Analizi”. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-18.
- Taş, H. (2002). “Yaratıcı Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Yönetim Süreçlerinin Yönetimi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 532-555.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 29, 50, 167.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. (10. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 20,32, 39-40,57, 205.
- Tichy, N. M. ve Bennis, W. G. (2011). *Şirket Kurtaran Kararlar* (Çev. A. Karasuil Ermiş). İstanbul: Martı yayıncılık. (Eserin orijinali 2007’de yayımlandı), 9.
- Toker, F. (1978). “Gruplarda Katılım Yoluyla Tutumların Değişmesi”. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(2), 77-94.
- Tortop N., İsbir E., Aykaç B., Yayman H. ve Özer M. A. (2010). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 38,92.
- Tortop, N., İsbir, E. ve Aykaç, B. (1993). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Yargı Yayınları, 20.

- Tosun, K. (1981). *Örgütsel Etkililik*. Ankara: TODAİE Yayınları, 129.
- Tosun, K. (1986). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Venüs Ofset Matbaacılık, 158, 175-177.
- Tosun, K. (1992). *İşletme Yönetimi*. Ankara: Savaş Yayınları, 308.
- Tozlu, A. (2016). “Karar Verme Yaklaşımları Üzerinde Herbert Simon Hegemonyası”, *Sayıştay Dergisi*, 102,27-45.
- Tuncer, D., Ayhan, D. Y. ve Varoğlu, D. (2008). *Genel İşletmecilik Bilgileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 154-163.
- Tural, N. K.(1988). “Rasyonel Karar Kuramı ve Eğitim Yönetiminde Karar Kuramı”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 497-508.
- Turan, S. ve Çakmak, A. (2009). “İlköğretim Okullarındaki Bazı Kurulların Etkililiği Üzerine Bir İnceleme”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 44-58.
- Turgut, M. F. (1985). Öğretimin Değerlendirilmesi, *Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 105.
- Tutar, H. (2010). “İşgören Yabancılaşması ve Örgütsel Sağlık İlişkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama”. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(1), 175-204.
- Tuzcuoğlu, N. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, A. Oktay (Editör), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 265.
- Türkmen, İ. (1996). “Katılımcı Yönetim İçin Denetim ve Otorite Kavramına Yeni Yaklaşımlar” *Toplam Kalite Yönetimi ve siyasette kalite 5. Ulusal Kalite Kongresi: Özgeçmişler ve Tebliğler TÜSİAD-Kalder Yayınları*, İstanbul, s. 824-829.
- Tüzün, I ve Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı: Durum Analizi: Demokratik Okullara Doğru Projesi Kitapları No: 1*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 7,12.
- Uluğ, F. (1995). “İlköğretimde Okul-Çevre İlişkileri”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3,181-196.
- Uluğ, F. (1996). “Yönetimde Karar Verme”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 1-25.
- Uluğ, F.(1999). Okul Sisteminde Toplam Kalite Yönetimi. *Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi*. TODAİE Yayını.. 467-475.
- Ulutaş, M. (2011). “Katılımcı Yönetimin Örgütsel Bağlılık ve Yaratıcılığa Etkisi: İmalat Sektöründe Bir Uygulama”. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 593-615.
- Uras, M. (1995a). “Örgütlerde Yönetime Katılmanın Koşulları”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,1(2), 305-314.
- Uras, M. (1995b). “Karara Katılmada Karar Alanı Modeli”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 113-120.
- Uyar, Ş. (2007). *Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, T. (2004). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri: Çanakkale Örneği”. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(162).

- Ünsal E. (2002). *Endüstriyel Demokrasi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları, 85.
- Vardar Atmaca, A. (2003). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Alınan Kararlara Katılmalarına İlişkin Algı Ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya üniversitesi, Edirne.
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve Yönetim* (Çev. V. Üner). İstanbul: Rota Yayınları. (Eserin orijinali 1988’de yayımlandı), 10.
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Metaryel Geliştirme*. (4. Baskı). Nobel Yayınları, 13-14.
- Yaman, F. T. (2010). *Belediyelerde Çalışanların Yönetime Katılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Mahalli İdareler ve Yerinden Yönetim Bilim Dalı, İstanbul.
- Yavuz, Y. (2003). “Lise Yönetici ve Öğretmenlerinin Yerinden ve Merkezden Yönetim Yönelimlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri”. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(2), 25-35.
- Yavuz, Y. (2004). “Okulda Yönetime ve Karara Katılma”. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2(6), 46-57.
- Yeniçeri, Ö. (1992). *İşletmelerde Yönetim, Organizasyon ve Davranış*. Ankara: Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları, 186.
- Yeşil, S. (2013). *Küreselleşme ve Değişen Çevre Dinamikleri Işığında Yeni Yönetim Yaklaşımlarından Seçme Konular*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 229,241.
- Yıldırım, İ. (1989). “Okul Örgütlerinde Karar Verme ve Karara Katılma”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13(73), 18-24.
- Yıldırım, B.(2011). Yönetim Süreçleri. V. Çelik. (Editörler), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (4.baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 107, 205.
- Yılmaz, K. (2010).“Yönetim Süreçleri”, H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (İkinci Baskı), 147-170. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 150,170
- Yılmaz, K. (2013). Yönetim Süreçleri., H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (5.baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 148.
- Yılmaz, K. ve Yıldırım, G. (2009). “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 187-207.
- Yiğit, B. (2000). Yönetim Bilimi., C. Celep. (Editör). *Eğitim Yönetimi Kursu Ders Notu*, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Edirne, 48.
- Yükçü, S. ve Atağan, G. (2009). “Etkinlik, Etkililik Ve Verimlilik Kavramlarının Yarattığı Karışıklık”. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.
- Yüksel, C. (2006). “Kamu Yönetiminde Etik ve Türk Kamu Yönetiminde Etik Hakkında Yeni Yasal Düzenlemeler”. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 64(2), 167-211.
- Zencirci, İ. (2010). “İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyi: Katılım, Özgürlük ve Özerklik”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(24),86–114.



EKLER



EK-1. ANKET UYGULAMA İZİNİ

Ay FM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Türkiye Orta Doğu Amme Üniversitesi Kamu Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi Salih Engin BAŞ
Kurumu / Üniversitesi	Türkiye Orta Doğu Amme Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Samsun / Atakum
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Samsun /Atakum İlçesinde görev yapan öğretmenler hakkında anket çalışması
Araştırma Konusu	"Planlama ve Karar Alma Süreçleri Bağlamında Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Düzeyini Belirleme" konulu anket çalışması
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Anket Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Soruları
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<i>İznilidir.</i>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;
KOMİSYON	
...../12/2017 Komisyon Başkanı <i>Melike Raci EVREN</i> II Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü	<i>Osman</i> Osman AKGÜN II Millî Eğitim Müdürlüğü Rehber Öğretmeni
	<i>Selma</i> Selma BAHADIR II Millî Eğitim Müdürlüğü Sosyal Bilgiler Öğretmeni

EK-2. ANKET

KARAR ALMA SÜRECİ KAPSAMINDA ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILIMI ANKET FORMU

Sayın meslektaşım;

Bu anket çalışması **karar alma süreci kapsamında öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyini belirlemek** amacıyla yapılmaktadır. Bu anket çalışması kapsamında elde edilen bilgiler bilimsel bir çalışma olarak yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması ve sağlıklı bilgi elde edilmesi için vereceğiniz cevaplarda sorulara dikkatli, samimi ve titiz bir bakış açısıyla yaklaşılması önem arz etmektedir.

Anket çalışmamızda birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin okul yönetimindeki karar alma sürecine katılımı ve katılım engellerine ilişkin sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde yer alan maddelere katılma durumunuzu gösteren beş farklı seçenektan sizin için uygun olanı seçerek işaretleyiniz lütfen.

Anket üzerine isim yazmamanızı ve soruları yanıtsız bırakmamanızı rica ederim.

Vereceğiniz cevaplar ile araştırmama yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Salih Engin BAŞ
Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı
Öğrencisi

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen sizin için uygun olan seçeneğin başında yer alan parantezin içerisine [X] işareti koyunuz.

1	Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek		
2	Yaşınız	<input type="checkbox"/> 21-30 Yaş	<input type="checkbox"/> 31-40 Yaş	<input type="checkbox"/> 41-50 Yaş	<input type="checkbox"/> 51ve üstü
3	Kıdeminiz	<input type="checkbox"/> 10 Yıl ve altı	<input type="checkbox"/> 11-20 Yıl	<input type="checkbox"/> 21-30 Yıl	<input type="checkbox"/> 31 ve üstü
4	Göreviniz	<input type="checkbox"/> Okul Müdürü	<input type="checkbox"/> Öğretmen		
5	Yöneticilik süreniz (Varsa İşaretleyiniz)	<input type="checkbox"/> 5 Yıl ve altı	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl	<input type="checkbox"/> 11ve 15	<input type="checkbox"/> 16ve üstü
6	Eğitim Durumunuz	<input type="checkbox"/> Önlisans	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Lisans Üstü	
7	Bu Okuldaki Görev Süreniz	<input type="checkbox"/> 5 Yıl ve altı	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 Yıl	<input type="checkbox"/> 16ve üstü
8	Okulun Türü	<input type="checkbox"/> Devlet Okulu	<input type="checkbox"/> Özel Okul		
9	Okulun Kademesi	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise	
10	Okulunuzdaki öğretmen sayısı	<input type="checkbox"/> 25 Kişi ve altı	<input type="checkbox"/> 26-50 Kişi	<input type="checkbox"/> 50 Kişi Üzeri	

A	<p style="text-align: center;">OKUL YÖNETİMİNE KATILIM GENEL ESASLAR <u>(Lütfen kendi okulunuzu düşünerek işaretleyiniz)</u></p>	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen (Orta-%50) Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenler okulda alınan kararlara katılım sağlamaya isteklidir.					
2	Öğretmenler, kendilerini ilgilendiren konularda görüş ve taleplerini bildirerek yönetimin alacağı kararlara katılmaktadır.					
3	Okul müdürü, karar alma konusunda öğretmenlerin yeterli yetkinliğe sahip olduğuna inanmaktadır.					
4	Okul müdürü, öğretmenleri karar alma sürecine katılması için teşvik etmektedir.					
5	Okul müdürü, öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurmaktadır.					
6	Öğretmenler, katıldıkları kararların uygulama aşamasında etkin görev almaktadır.					
7	Öğretmenler, okulda düzenlenen toplantılara katılmaya isteklidir.					
8	Okulda yapılan toplantılarda, öğretmenlere yeterince söz hakkı verilmektedir.					
9	Toplantılarında alınan kararlar, katılanların ortak görüşü doğrultusunda ortaya çıkmaktadır.					
10	Öğretmenler, kendilerini ilgilendiren konularda, okul müdürü tarafından kendilerine sorulmadan doğrudan alınan kararlara <u>sıcak bakmazlar.</u>					

B	KARAR ALMA SÜRECİNE KATILMADA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DİKKATE ALINMASI (<u>Lütfen kendi okulunuzu düşünerek işaretleyiniz</u>)	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen (Orta-%50) Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11	Öğretmenler, okulda yürütülen projelerde etkin olarak görev almaktadır.					
12	Öğretmenlerin zümre toplantılarında aldıkları kararlar okul müdürü tarafından dikkate alınmaktadır.					
13	Okul müdürü, okulun eşya ve malzeme ihtiyacının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerini dikkate almaktadır.					
14	Okul müdürü, okulun fiziki yapısı ile ilgili yapılacak değişikliklerde öğretmen görüşlerini dikkate almaktadır.					
15	Okul müdürü, öğretmenin kendini ve sınıfını ilgilendiren veki taleplerinde öğretmenin görüşlerini dikkate almaktadır.					
16	Okul müdürü ders programlarının düzenlenmesinde öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri dikkate almaktadır.					
17	Okul nöbet listesi oluşturulurken öğretmenlerden gelen görüş ve talepler dikkate alınmaktadır.					
18	Öğretmenler, öğretmenler kurulunda alınan kararlara etkin olarak katılmaktadır.					
Lütfen arka sayfaya geçiniz...						

C D	KARAR ALMA SÜRECİ KATILIM ENGELLERİ	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen (Orta - %50) Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
19	Okul müdürüm, okul işleri ile ilgili kararları en iyi kendisinin alacağını düşünmektedir.					
20	Okul müdürüm, öğretmenlerin yönetime katılması ile yetki kaybına uğrayacağına inanmaktadır.					
21	Okul müdürüm, öğretmenlerin kararlara katılımı ile karar alma sürecinin uzayacağını ve zaman kaybı olacağını düşünmektedir.					
22	Okul müdürüm, yönetimde kontrol kaybı yaşayacakları endişesiyle öğretmenlerin okul yönetimine katılmasına soğuk bakmaktadır.					
23	Okul müdürüm, öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşlerine göre karar vermektedir.					
24	Okul müdürümün öğretmenlerin yeterliliğine olan güveni azdır.					
25	Okul müdürüm, okuldaki kararları sınırlı bir öğretmen grubu ile almaktadır.					
26	Okul müdürüm, kendisine ek yük getireceği için öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmek istememektedir.					
27	Okul müdürüm, öğretmenlerden gelen görüş ve talepleri uygun görmediği durumlarda mevzuatı ileri sürmektedir.					
28	Okul müdürüm, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan öğretmenlerin görüşlerini karar alma sürecinde dikkate almamaktadır.					
29	Öğretmenler, sendikal, siyasi, dini vb. görüşleri farklı olan okul müdürünün alacağı kararlara katılmak istememektedir.					
30	Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma konusunda kendi yeterliliğine olan güveni azdır.					
31	Öğretmenler, yönetim ile ilgili alınacak kararları okul yöneticilerine havale etmenin risksiz olacağını düşünmektedir.					
32	Öğretmenler karar alma sürecine etkin katılımlarının kendilerine ek yük getireceğini düşündüğü için katılım konusunda istekli değillerdir.					
33	Öğretmenler yönetime katılma sürecine zaman ayırma konusunda isteksizdir.					
34	Öğretmenlerin yönetim konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması , karar alma sürecine katılma isteklerini azalmaktadır.					

Anket bitmiştir. Anketi cevaplayarak sunmuş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkürler...

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : BAŞ, Salih Engin
Uyruğu : T.C.
Doğum tarihi ve yeri : 25/11/1986 – Pazar/Rize
Medeni hali : Evli
Telefon : 0506 593 93 00
e-posta : engin_bas55@hotmail.com

<u>Eğitim Derecesi</u>	<u>Okul/Program</u>	<u>Mezuniyet yılı</u>
Yüksek lisans	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE)	2019
Lisans	Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Kamu Yönetimi Programı	2012
Lisans	19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı	2008
Lise	Bafra Atatürk Anadolu Lisesi	2004

İş Deneyimi:

Yıl	Yer	Görev
2008-2011	Samsun Vezirköprü Esenyurt İlkokulu	Müdür Yetkili Öğretmen
2011-2016	Samsun Havza Beyören İlkokulu	Öğretmen
2016- ...	Samsun Atakum Adnan Kahveci İlkokulu	Müdür Yardımcısı

Yabancı Dili

İngilizce

Hobiler

Kitap ve Makale okuma, Tarih Araştırmaları, Ahşap İşleme

