

**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜT İKLİMİ İLE KARARA**  
**KATILMA SÜRECİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan : Ömür ACET

Danışman: Yrd.Doç.Dr.Yaşar YAVUZ

**İZMİR 2006**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki ” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma baş vurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2006

Ömür ACET

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İş bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman) : Yrd.Doç.Dr. Yaşar YAVUZ

Üye :Yrd.Doç.Dr. Namık ÖZTÜRK

Üye :Yrd.Doç.Dr. Aydın YAKA

Onay

Yukardaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

...../...../2006

.....

Enstitü Müdürü

## TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün ....../...../2006 tarih ve .....sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğrenim Yönetmeliği'nin ... maddesine göre Eğitim Bilimleri Anabilimdalı yüksek lisans öğrencisi Ömür ACET'in "İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki" konulu tezi incelenmiş ve aday ...../...../2006 tarihinde, saat ..... Jüri önünde tez savunması alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin ..... olduğuna oy ..... ile karar verildi.

BAŞKAN

ÜYE

ÜYE

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ**

**TEZ VERİ FORMU**

**Tez No:**

**Konu Kodu :**

**Üniv. Kodu :**

**Tezin Yazarının**

**SOY ADI : ACET**

**Adı: Ömür**

**Tezin Türkçe Adı :** İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki

**Tezin Yabancı Dildeki Adı :** The Relationship Between School Climate and Decision-Making Processes in The Primary School.

**Tezin Yapıldığı**

**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Yılı :** 2006

**Tezin Türü :**

1 -Yüksek Lisans (X)

2 – Doktora

3 - Tıpta Uzmanlık

4- Sanatta Yeterlilik

**Dili :** Türkçe

**Sayfa :**

**Referans No:**

**Tez Danışmanın**

**Ünvanı, Adı Soyadı :** Yrd.Doç.Dr. Yaşar YAVUZ

**Türkçe Anahtar Kelimeler :**

1- Okul İklimi

2- İlköğretim Okulları

3- Karar Verme

**İngilizce Anahtar Kelimeler :**

1- School Climate

2- Primary School

3- Decision-Making

**Tarih :**

**İmza :**

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki araştırılmaya çalışılmıştır. İlköğretim okullarında okul müdürlerinin karar verme becerileri, okul iklimi ve alt boyutları bireysel özelliklere göre önemli farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Böylece yapılan bu çalışma ile önemli bir insan gücü olan öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimi ile okul müdürlerinin karar verme becerileri arasındaki ilişkinin nasıl olduğu amaçlanmıştır.

Yeniden yapılanma ve gelişme içinde olan eğitim sistemimizin, okul müdürlerinin karar verme becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışarak, okullarımızın örgüt ikliminin gelişmesi, verimli bir eğitim ve çalışma ortamının oluşturulması doğrultusunda öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmamda ilköğretim müfettişi meslektaşlarımın yanında pek çok dostumun katkısı olmuştur. Bu araştırmanın başlangıcından bitirilmesine kadar her türlü yardım desteği benden esirgemeyen bütün insanlara teşekkürü borç bilirim.

Öncelikle, araştırma araç ve kaynaklarından olmak üzere, değerli önerilerinden yararlandığım tüm hocalarıma, arkadaşlarıma, bana destek olmasının yanında, hoşgörüsü ve sabrından dolayı eşime, hertürlü yazım ve veri girişlerinde bana yardımcı olan oğlum Çağdaş'a, bilgisayar oyunlarını engellediğim için bana katlanan oğlum Ahmet Anıl'a teşekkür ederim.

Yükseklisans öğrenimim ve tez çalışmam süresince eleştiri ve yardımlarından yararlandığım danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Yaşar YAVUZ'a teşekkür ederim.

Ağustos, 2006

Ömür ACET

## ÖZET

Bu araştırmada, Ordu ili genelindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimi ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimin iyileştirilmesine, okul müdürlerinin karar verme becerilerinin iyileştirilmesine dönük öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Genel tarama modelindeki bu araştırmada, Ordu ili genelindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada 318 ilköğretim okulu öğretmeni denek olarak alınmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “örgütsel iklim ölçeği” ve “okul müdürlerinin karar verme becerileri” ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma süreci sonunda elde edilen sonuçlar özetle aşağıda sunulmaktadır:

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

8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenliğe esas mezun oldukları okula göre değerlendirilmesinde; okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında farklılık görülmektedir. Bu fark lisansüstü eğitim mezunu grup ile eğitim fakültesi, eğitim yüksek okulu ve diğer gruplarda bulunan öğretmenler arasındadır. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre diğer gruplarda yer alan öğretmenler okul müdürlerinin karar verme becerilerini daha olumlu değerlendirmektedirler. Bir başka anlatımla öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin beklentileri artmaktadır.

9. Öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşleri ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında  $P < 0.01$  düzeyinde olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır. Bu durum tüm alt boyutlar için geçerlidir.



## ABSTRACT

The aim of this research is to determine if there is a linkage between the opinions of primary school teachers' on the schools' weather in which they work and their ideas on the capacity of manager on decision-making. This work also aims to improve the organizational weather of primary schools and to give advices in order to improve decision-making skills of managers.

The ideas of primary school teachers in Ordu are used in making this research. 318 primary schools are taken as subjects. 'Organizational weather criterion' and 'decision-making skills of school directors' scales are used in order to make data collection.

The results of the research in brief are;

- 1- Teachers' opinions on schools' weather at which they work are generally positive.
- 2- Teachers' opinions on schools' weather at which they work do not differ due to their total employment time, age, gender, education and branches.
- 3- Teachers' opinions on decision-making skills of managers are generally positive.
- 4- Teachers' opinions on decision-making skills of managers do not differ due to their total employment time, age, gender, and branches.
- 5- The opinions of teachers on school directors' decision-making skills differ through their employment. This difference is that; teachers who had had 1 to 5 years employment time have more positive thoughts on the grounds of school director's decision-making, determining and solving problems, and super visionary skills than those who had had 6 to 10 years employment time.
- 6- Primary school teachers' ideas on managers' decision-making skills differ due to their education levels. This difference is between the teachers who had graduated from a master's degree, a teachers' college, a training college, or from another institution. Teachers have more positive opinions on managers' decision-making abilities; than the ones who graduated from a master's degree program. In other words; as teachers' education degrees increase, their expectations on school directors' capacity of decision-making increases too.
- 7- There is an affirmative linkage as  $P < 0.01$  between teachers' ideas on their schools' weather and their ideas on school directors' decision-making skills. As teachers' positive thoughts on their school weather increases; their positive thoughts on managers' decision-making skills increases too. This situation is binding for all subgroups.

## İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	II
İMZA ONAYI.....	III
TUTANAK.....	IV
YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ	
VERİ FORMU.....	V
ÖNSÖZ.....	VI
ÖZET.....	VII-VIII
ABSTRAK.....	IX
İÇİNDEKİLER.....	X-XI
ÇİZELGELER... ..	XII-XVII
<b>BÖLÜM I</b> .....	18
Giriş .....	18
Problem Durumu .....	18
Problem Cümlesi .....	47
Alt Problemler .....	47
Araştırmanın Amacı .....	48
Araştırmanın Önemi .....	48
Varsayımlar .....	48
Sınırlılıklar.....	49
Tanımlar.....	49
<b>BÖLÜM II</b> .....	
İlgili Araştırmalar.....	50
Türkiye’de yapılan Araştırmalar .....	50
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	68
<b>BÖLÜM III</b> .....	
Yöntem.....	74
Araştırma Modeli.....	74
Evren ve Örneklem.....	74
Veri Toplama Araçları.....	77
Verilerin Toplanması.....	83
Verilerin Çözümlemesi.....	83

## **BÖLÜM IV**

Bulgular ve Yorum.....	84
Birinci Alt Problemlle İlgili Bulgular .....	84
Birinci Alt Problemlle İlgili Yorum.....	102
İkinci Alt Problemlle İlgili Bulgular .....	104
İkinci Alt Problemlle İlgili Yorum .....	123
Üçüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	125
Üçüncü Alt Problemlle İlgili Yorumlar.....	126

## **BÖLÜM V**

Sonuç ve Öneriler.....	128
Sonuçlar.....	128
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	128
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	129
<b>KAYNAKÇA</b> .....	131
<b>EKLER (1)</b>	
İlköğretim Okullarına İlişkin Okul İklimi Ölçeği.....	134
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri Ölçeği.....	137
Araştırma Yapılabilmesi İçin Gerekli Valilik Onayı.....	138

## ÇİZELGELER

Çizelge No		Sayfa No
1	Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım.....	75
2	Araştırmanın Örneklemine İlişkin Dağılım .....	76
3	Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Çözümlemeler.....	78
4	İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri Ölçeğine İlişkin Çözümlemeler	
5	Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Çözümlemeler.....	81
6	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Genel Dağılımları.	84
7	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşleri Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları (Genel)	87
8	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları.	87
9	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	88
10	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları.	88
11	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	89
12	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları.	89
13	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Toplam Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	90
14	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları	90
15	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Görüşleri Arasında Çalıştıkları Okuldaki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	91
16	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları.	91

17	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Çalışmakta Oldukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	92
18	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okulun İklimine İlişkin Görüşleri Arasında Çalışmakta Oldukları Okuldaki Toplam Hizmet Sürelerine Göre Anlamlılık Testi (LSD Testi)	92
19	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları	93
20	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Çalışmakta Oldukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	93
21	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları	94
22	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Çalışmakta Oldukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	94
23	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları	95
24	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	95
25	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları	95
26	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	96
27	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları	96
28	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	96
29	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları	97
30	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	97

31	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları	98
32	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Analizi Sonuçları	98
33	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları	98
34	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Analizi Sonuçları	99
35	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları	99
36	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Analizi Sonuçları	99
37	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları	100
38	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Analizi Sonuçları	100
39	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	101
40	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşlerinin Alanlarına Göre t Testi Sonuçları	101
41	Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Çözümler .....	102
42	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları.....	105
43	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları. ....	107
44	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları (Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu) .....	107
45	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları (Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu) .....	108

46	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları (Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme).....	108
47	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları (Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme) .....	109
48	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları Kararı Uygulama ve Denetim).....	109
49	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları (Kararı Uygulama ve Denetim Boyutu) .....	110
50	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları (Değerlendirme Boyutu).....	110
51	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları (Değerlendirme Boyutu) .....	111
52	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin görüşlerinin Çalışmakta Olduğu Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı....	111
53	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çalışmakta Olduğu Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	111
54	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Anlamlılık Testi (Scheffe Testi).....	112
55	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları .....	113
56	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	113
57	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu Dağılımları .....	114
58	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu Varyans Analizi Sonuçları .....	114

59	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme Boyutu Dağılımları .....	114
60	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme Boyutu Varyans Analizi Sonuçları .....	115
61	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Kararı Uygulama ve Denetim Boyutu Dağılımları .....	115
62	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Kararı Uygulama ve Denetim Boyutu Varyans Analizi Sonuçları.....	116
63	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirme Boyutu Dağılımları ...	116
64	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirme Boyutu Varyans Analizi Sonuçları .....	116
65	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları.....	117
66	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	117
67	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu Dağılımları.....	118
68	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu Varyans Analizi Sonuçları.....	118
69	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme Boyutu Dağılımları.....	118
70	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme Boyutu Varyans Analizi Sonuçları.....	119



71	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kararı Uygulama ve Denetim Boyutu Dağılımları.....	119
72	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kararı Uygulama ve Denetim Boyutu Varyans Analizi Sonuçları .....	119
73	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkın Mezun Oldukları Okula Göre Anlamlılık Testi (LSD Testi) .....	120
74	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	122
75	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Alana Göre t Testi Sonuçları .....	123
76	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine ve Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşleri Arasında r (korelasyon) İstatistiği sonuçları.....	125

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın temelini oluşturan problem durumu başlığı altında , yönetim, yönetici, etkililik kavramı ve etkililiği etkileyen “karar verme” kavram ilke ve süreçleri gözden geçirilmekte; problem ve alt problemler verilmekte; çalışmada kullanılan terimler tanımlanmakta; çalışmanın sınırları ve temel sayıltıları belirtilmektedir.

#### **Problem Durumu**

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

Blau ve Scott’a göre,“Açık ve belirgin amaçlara ulaşmak için kasıtlı olarak oluşturulmuş toplumsal bir birim” Barnard’a göre de “iki yada daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemi” olarak tanımlayabileceğimiz örgütlerin (Tanrıöğen,1995) yaşamlarını sürdürebilmeleri etkili olmalarına bağlıdır. Hem işletmeler yönetimi hem de eğitim yönetimi alanında etkililik konusunda yapılan araştırmalarda örgüt etkililiği ile yönetici nitelikleri arasındaki ilişkinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle etkili bir örgütte, etkili bir yönetici vardır (Balcı,1993,27). Eğitim yönetimi alanında yapılan etkililik araştırmalarına göre başarılı eğitim örgütlerinin etkili eğitim yöneticileri tarafından yönetildiği gerçeği açıklanmıştır (Tanrıöğen, 1995). Milli Eğitim Sistemimizin etkili olabilmesi, amaçlarına ulaşabilmesi merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin etkili olmalarıyla mümkün olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle aşağıda etkililik kavramı açıklanmaya çalışılmaktadır.

**Etkililik Kavramı:** İşletme yönetimi ve eğitim yönetimi için oldukça önemli olan etkililik kavramının çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Ancak bu tanımlar birbirlerinin aynı olmadığı gibi çok farklı da değildir.

Kimbrough’a göre etkililik, yöneticilerin davranışsal özellikleri ile önceden belirlenmiş ve “etkili “olarak nitelendirilen yönetici davranış özellikleri arasındaki uygunluk olarak tanımlanırken Getzels ve Guba’ya göre, bir görevin yerine getirilmesi

sırasında ortaya çıkan yönetsel davranışın, bu konuma ilişkin rol beklentileri ile gösterdiği tutarlılık olarak tanımlanmıştır. Fiedler ise etkililiğin tipik göstergeleri olarak, grup üyelerine, grup moraline, ve grup üyelerinin doyumuna dikkati çekerek etkililiği, “grubun temel görevlerinin yerine getirilme derecesi” olarak tanımlanırken, Barnard tarafından belirlenen amaçların gerçekleşme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Tanrıöğen,1995).

Bütün örgütlerin amacı, önceden belirledikleri amaçlar doğrultusunda kendi alanlarında etkili olmaktır. Bu anlamda etkililik, belirlenen amaçlara istenilen düzeyde ulaşmaktır, diye tanımlanabilir. DuBrin’e göre (Başaran,1982,29) amacın istenilen düzeyde gerçekleşmesi için insanın ve örgütün etkin ve yeterli olması gerekir. Etkinlik ya da yeterlik insanın, örgütün amacına ulaşabilecek derecede güçlü ve çaba içinde olmasını anlatır.

Örgütün etkili olabilmesi için tüm alt sistemlerin örgütün amaçlarından kendi paylarına düşen bölümleri gerçekleştirmesi gerekir. Örgüt içinde var olan alt sistemlerden birinin etkililiğini yitirmesi örgütün etkililiğini azaltabilir. Başaran’a (Başaran,1982,29) göre örgütsel etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, sağlığını, dinamikliğini, ve topluma olan yararlılığını sürdürebilmesidir. Bu anlamda örgütsel etkililiği tanımlayabilmek için verimlilik, sağlık, dinamiklik ve örgütsel yararlılık kavramlarını açıklamak gerekir.

### **Örgütsel Verimlilik**

Baransel’in aktardığına göre (Baransel,1993,36); verimliliği, Simon, “sınırlı araç ve olanaklarla en yüksek değerlere ulaşmak”, Drucker,” yapılan ya da yapılmakta olan bir işi daha iyi yapmak, kaynaklardan sağlanan hasılayı optimize etmek” bir başka tanımda da en az çaba ile tüm faktörler arasında en yüksek hasılayı sağlayan denge olarak tanımlanmıştır. Bobbitt ise, verimliliği iki şekilde tanımlamaktadır: Örgüte mekanik bir sistem olarak bakılırsa verimlilik, ekonomik anlamda arzulanan amaçlara en az masrafla ulaşmak; örgüt sosyal bir sistem olarak algılanırsa verimlilik, örgüt üyelerinin amaçlara katkıda bulunmalarını sağlamaya yeterli karşılıklar verebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Verimliliğin iki belirleyicisi vardır. Bunlardan birincisi Katz ve Kahn’a göre sistemin çıktısının girdisine oranıdır. Bu oran ne kadar yüksekse, örgüt o kadar verimli sayılır. Bu oran genellikle enerji ya da ekonomik değer cinsinden bir birimle ifade edilmektedir. İkinci belirleyicisi ise, üretim ya da hizmet için kapasitenin ne kadar

kullanıldığıdır. Bir örgütün verimli sayılması için kapasitesinin tümünü kullanması gerekir (Alıç,1990, 183).

### **Örgütsel Sağlık**

Örgütün sağlıklı olması, iç çatışmalarını en aza indirerek birlik içinde işlevini sürdürebilmesidir (Başaran, 1982, 35). Tanımdan da anlaşıldığı gibi örgüt içinde çatışmaların olmaması mümkün değildir. Her toplumsal yapıda olduğu gibi örgüt içinde de çatışmaların olması doğaldır. Çatışmalar sadece insanlar arası ya da insanları içinde bulunduran yapılar içinde veya bu yapılar arasında yaşanan bir olgu değildir. Bütün canlılar yaşamlarını sürdürebilmek için sürekli çevreleri ile mücadele etmek, gerektiği zaman çatışmak zorunda kalabilirler.

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

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

Açık sistem anlayışına göre örgütlerin etkililiği için belirli düzeyde çatışmanın olması zorunludur. Hiç çatışmanın olmadığı örgütlerde yenilik, değişim, yaratıcılık ve etkililik olumlu etkileneceği gibi sürekli ve önemli çatışmaların olduğu örgütlerde de kararların gecikmesi ve verilememesi, tavizlerin sorunları çözmeye yetmemesi gibi nedenlerle etkililik olumsuz yönde etkilenecek hatta örgütün yaşaması tehlikeye düşecektir (Koçel, 1993, 395).

## **Örgütsel Dinamizm**

Dinamik örgüt, akılcı, kararlı bir yaklaşımla çevresinde oluşan değişmelere etkin bir biçimde uyarlanabilen örgüttür. Ancak, örgüt her zaman kendi yapısında ve işleyişinde değişiklik yaparak çevresine uyarlanmaz. Gerektiği zaman, gerektiği ölçüde çevresini değiştirerek de çevre ile uyumlaşır. Örgütün çevresine uyarlanması edilgen bir tutum değildir. Örgütün dinamikliğinin önemli yanı da buradadır. Örgüt, çevresine uyum sağlamak için ne oranda kendini ve çevresini değiştirebiliyorsa, o oranda dinamik bir örgüttür (Başaran, 1982, 37).

Örgüt, yöneticiler tarafından alınan kararlarla değişir ve çevresine uyum sağlarlar. Örgüt yönetimi içinde bulunduğu çevreyi sürekli izler, gelişmeleri belirler, örgütün yapı ve işleyişindeki gerekli değişiklikleri yapacak kararları alır, bunları uygular ve böylece çevredeki değişikliklere uyum sağlar. Bunu yapmayan ve yapamayan örgütler, çevresinden kopar ve bir süre sonra faaliyetlerini durdurmak zorunda kalırlar (Koçel, 1993, 248).

## **Örgütsel Yararlılık**

Örgütün yararlılığı, çevreden aldığı girdileri, yine içinde yaşadığı topluma yararlı çıktılar olarak sunmasıdır. Bu anlamda yararlılık, topluma hizmet ile çevreye zarar vermemeyi içermektedir. Toplumun ihtiyacı olan mal ya da hizmeti üretmeyen örgütün, topluma yararlı olduğu söylenemez ve örgütsel yararlılıktan da söz edilemez. Örgütler çevreleri ile sürekli bir etkileşim içindedirler. Tüm örgütler, içinde buldukları toplumun toplumsal ve kültürel yapısını yansıtan bir çevrede etkinlik gösterirler ve diğer örgütlerle çeşitli ilişkiler kurarlar. Örgütün çevresi tüm toplumun oluşturduğu bir çevredir (Aydın, 1994, 17). Bu açıdan örgütler, yaşamlarını sağlıklı bir biçimde yürütebilmek için çevrelerine yararlı mal ve hizmet üretmek zorundadırlar. Eğer bir örgüt toplumdan aldığı girdileri işleyerek topluma yararlı mal ve hizmet üretmiyor ise var oluş nedenini kaybetmiş olur.

Katz ve Kahn'a göre, toplumsal açıdan en etkili örgüt, toplumdan aldığı girdileri işleyerek, erişebileceği en yüksek değerde çıktılarına dönüştürerek topluma sunan örgüttür (Başaran, 1982, 42). İçinde yaşadığı çevreye mal ya da hizmet sunan bir örgüt, bu mal ya da hizmetlerin topluma etkilerini incelemek, kusurlu ve üstün yanlarını değerlendirmek zorundadır. Bu tür çalışmalar, kuşkusuz mal ya da hizmetlerin maliyetine yansır. Ancak örgüt böyle bir çalışmayla hem etkililiğini engelleyen etmenleri ortadan kaldırır, hem de

mal ya da hizmetlerdeki eksiklikleri tamamlar. Ayrıca çevrenin ihtiyaçlarını belirleyerek yeni mal ya da hizmet üretmek topluma sunar.

Yukarıda yapılan açıklamalarda da görüldüğü gibi örgütlerin etkililiğini etkileyen (a) verimlilik, (b) sağlık, (c) dinamiklik, (d) yararlılık gibi öğelerin her birinde ulaşılacak hedeflerin ve hedeflere ulaşmak için atılacak adımların en iyi şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Bu öğelerle ulaşılacak hedefler, örgütün amaçlarını ortaya koyar. Örgütün etkililiği ise bu amaçların gerçekleşme derecesi ile ölçülmektedir (Tanrıoğen, 1995).

### **Etkili Eğitim Yönetimi**

Yönetim, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için insan ve madde kaynaklarının işbirliğini ve eşgüdümünü sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yönetimi de “eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmek için gerekli nitelikleri taşıyan madde ve insan kaynaklarının işbirliği ve eşgüdümünün sağlanması sürecidir” biçiminde tanımlanmaktadır (Açıköz,1994,8). Etkili eğitim yönetimi ise eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirilmesi olarak tanımlamak mümkün olabilir. Her eğitim yöneticisinin birinci görevi yöneticilik makamını doldurduğu örgütünü ya da birimini etkili bir şekilde yönetmektir. Ancak, belli bir yöneticilik rolünün etkililik derecesini doğru olarak kestiren bireysel özelliklerin bir bileşimi yoktur. Bununla birlikte, etkili bir yönetici olmak isteyen bireye üstünlük sağlayabilecek çeşitli kişilik özellikleri ve yetenekler grubu vardır. Bu özellik ve davranışlar, Tombul’un Greenfield, (1982); Manasse, (1985); Blumberg ve Greefield, (1980)’den aktardığına göre şöyledir (Tombul, 1996):

1. Yüksek düzeyde enerjiye sahiptirler,
2. İnsan ilişkilerinde olumlu bir grafik çizerler,
3. Personel arasında hedefe yönelik bir düşünce birliği sağlama konusunda başarılıdırlar,
4. Öğretimsel ve yönetsel liderlik gösterirler,
5. Önsözleri güçlüdür,
6. Girişkendirler,
7. Sorunlardan kaçmaz, problem çözme yöntemlerini bilir ve uygularlar,
8. Sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşumunda önemli bir rol oynarlar,
9. Başkalarının görüşlerine saygı gösterirler, yararlanabileceği fikirleri dışlamazlar,
10. Doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik sergilerler. Açık sözlüdürler,

11. Karar sürecinde cesaretli davranırlar,
12. Öğretimi geliştirme çabalarına katılırlar,
13. Okul çevresini eğitim - öğretim sürecine katarlar,
14. Yenilikleri benimser, uygulama konusunda teşvik unsuru olurlar,
15. Rolünü benimser, kendisini yenileme ve geliştirme çabasındadır,
16. Okulda etkili bir iletişim ağı geliştirir,
17. Yetki aktarımında çekinmez,
18. Tarafsız bir tutum içerisindedir,
19. Toplumdaki gelişmelere karşı duyarlıdır,
20. Meslek ahlakına sahiptirler.

Etkili bir eğitim yöneticisinin taşıması gereken özellikler bunlarla sınırlı değildir. Bunlara eklenebilecek bir çok davranışın olması doğaldır. Bu davranışlar yönetim alanındaki araştırma ve bulgulara göre her gün biraz daha gelişmektedir. Ayrıca bu özellikler etkili bir eğitim yöneticisinin bazı becerilere de sahip olması gereğini de ortaya koymaktadır. Etkili bir eğitim yöneticisinin sahip olması gereken beceriler Katz'a göre (1) teknik, (2) insansal ve (3) kavramsal beceriler, olmak üzere üç beceri grubuna ayrılmıştır.

**a) Teknik beceriler;** eğitim - öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri, işlemleri konusunda yeterlik ve uzmanlığı gerektiren becerilerdir. Teknik beceriler, yöneticinin çalışma alanına göre somut olarak yapabileceği uzmanlık bilgisine bağlı bir beceridir. Etkili bir eğitim yöneticisi örgütünün etkililiğini sağlayabilmek, araç-gereç donanımını sağlamak, kaynakların yönetimi, program geliştirme - uygulama, muhasebe, inşaat, finansman gibi teknik becerilere sahip olmalıdır. Teknik beceriler, Tanrıoğen'in Nottingham'dan aktardığına göre dil becerisine sahip olmayı, öğretimi ve öğretmenlik mesleğini anlamayı, öğrenme kuramlarını izlemeyi, çeşitli eğitim - öğretim programlarından haberdar olmayı ve eğitim kurulu ile öğretim kadrosu arasında köprü görevi görmeyi gerektirir (Tanrıoğen, 1995).

**b) İnsansal beceriler;** yöneticinin gerek birebir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Bu beceriler, ast - üst ve örgüt dışındaki insanlar arasında yönetimi etkileyecek ve yönetsel etkililiği artıracak ilişkileri geliştirmek için gereklidir. Bu beceriler, yöneticinin güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağı gibi konularda bilgi sahibi olmasını gerektiren becerilerdir. Bu beceriler; Tanrıoğen'in Nottingham'dan aktardığına göre, personelle ilişki becerisini, başlatıcı liderliği, başkalarının duygularını anlayabilme becerisini, yüksek beklentilere sahip

olmayı, bağlılığı, olgunluğu ve mizah duygusuna sahip olmayı gerektirir (Tanrıöğen, 1995).

**c) Kavramsal beceriler;** örgütü bir bütün olarak görebilme, örgütteki çeşitli parçaların birbirleriyle ilişkisini ve bir parçada meydana gelecek değişikliğin diğerlerini nasıl etkileyeceğini görebilme yeteneğidir. Bu beceriler, etkili bir karar verme planlama için gereklidir.

Kavramsal beceriler yönetim kuramları, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanına kavramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir (Açıkgöz, 1994, 11). Bu beceriler; Tanrıöğen'in Nottingham'dan aktardığına göre, özenli olmayı, amaçları açık olarak belirlemeyi, örgüt sistemini anlamayı, doğru yargılarda bulunmayı, çevrenin karmaşık yapısını anlamayı sağlar (Tanrıöğen, 1995).

Şekil 1: Yönetim Düzeyleri ve Yönetimsel Beceriler

Yönetim Düzeyleri	Yönetim Becerileri		
	Teknik	İnsansal	Kavramsal
ÜST			
ORTA			
ALT			

Kaynak: Açıkgöz, K. (1994).**Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**.(Birinci Baskı) İzmir: Kanyılmaz Matbaası, s. 11

Etkili eğitim yöneticisinin sahip olması gereken kavramsal beceriler Yukl'a göre; etkili bir planlama, örgütlenme, değişiklik yapma, karar verme süreçleri için gereklidir (Tanrıöğen, 1995). Kavramsal becerileri tam olarak anlayabilmek için, planlama, örgütlenme, değişiklik yapma, karar verme süreçlerini ve bu süreçlerin önemini de anlamak gereklidir. Bu süreçler kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Karar verme, yönetimin kalbidir (Can ve Tecer, 1978, 61). Herhangi bir konuda karar verme, yönetimin özüdür, esasıdır. Yönetim sürecinin niteliği karar verme tarafından belirlenir. Yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar vermeye bağlıdır (Aydın, 1994, 126). Karar verme planlamanın nasıldır (Hesapçioğlu, 1989, 1).

Planlama, isabetli kararların alınmasını ve bu kararların etkili olarak uygulanmasını sağlamaktır. Bu anlamda yönetim süreçleri içinde planlama ile karar



vermeyi birbirini tamamlayıcı unsurlar olarak görebiliriz. Karar aynı zamanda bir plandır. Dolayısıyla planlamayla karar vermek aynı şeylerdir. Tek fark, planların birden fazla karar içermesi, kararlar toplamı olmasıdır(Koçel, 1993, 60).

Yukarda etkili bir yönetim için önemi açıklanmaya çalışılan karar verme sürecini etkili olarak işletebilmek için ilgili birey ve yöneticilerin bir takım nitelikleri taşımaları gerekmektedir. Bu nitelikleri belirleyebilmek için aşağıdaki paragraflarda “karar verme” tanımı ve kavramı, teknik ve süreçleri, karar çeşitleri ile açıklanacaktır.

### **Karar Verme**

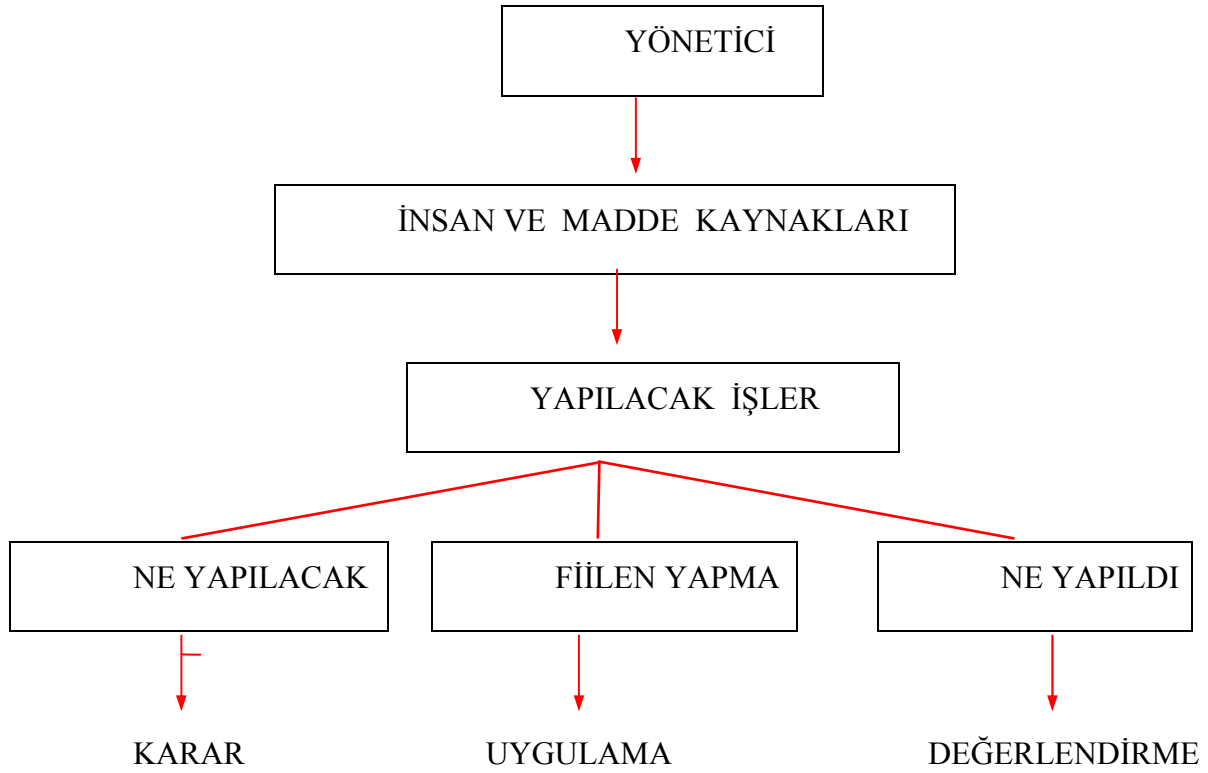
Yönetici ne iş yapar veya ne iş yapmalıdır sorularına farklı yanıtlar vermek mümkündür. Ancak, Mintzberg’in araştırmasına göre yöneticiler, örgüt içinde değişik işler yapmakta ve değişik roller oynamaktadır. Mintzberg’e göre yöneticiler; kişiler arası ilişkiler, bilgi toplama ve dağıtma, karar verme olmak üzere üç ana grupta toplanabilecek roller oynamaktadır (Koçel, 1993, 34).

Yöneticinin kişiler arası ilişkilerle ilgili rolünü astlık-üstlük ilişkileri, örgüt ile dış çevre arasındaki ilişkileri kurmak şeklindeki çalışmalarını ve örgütünü temsil edici yönü oluşturmaktadır. Bilgi toplama ve dağıtma rolü, örgüt içinden ve dışından çeşitli kanallarla bilginin toplanması, bunların ilgililere aktarılması, örgütle ilgili bilgilerin dış çevreye aktarılmasını içermektedir. Karar verme süreci ise girişimcilik yönü ile yenilikler yapmak, mevcut işleyişle ilgili problemleri çözmek, kaynakların etkili kullanımını sağlamak, örgüt işleyişleriyle ilgili çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır (Koçel, 1993, 34).

Karar verme en basit anlamıyla, bir çok seçenek arasından bir tanesinin tercih edileceği bir seçme eylemidir. Bir karar, bir çok seçenekler arasından seçilmiş bir eylemi ya da eylemler dizisini belirtir. Bununla birlikte hiç bir şey yapmama kararı vermek de bir karar ifade etmektedir (Can ve Tecer, 1978,62).

Yöneticinin veya herhangi bir kişinin her hangi bir konuda yaptığı seçim karardır. Karar verme, seçme, tercih etme, tavır koyma, benimseme ile yakından ilgilidir. Yöneticinin bir konu üzerinde düşünüp taşınması sonucu benimsediği çözüm yolu yöneticinin kararını ifade eder. Koçel’e göre yöneticilik işi karar vermedir, karar veremeyen kişi yöneticilik yapamaz (Koçel, 1993, 35).

Şekil 2 : Yönetim ve Karar Verme



Kaynak : Koçel, T. (1993), **İşletme Yöneticiliği “Yönetici Geliştirme, organizasyon ve Davranış.** (Dördüncü Baskı) İstanbul: Beta Yayınları, 35’den alınmıştır.

Yukarıdaki şemaya göre; yönetici belirli amaçları gerçekleştirmek için, emrine insan ve madde kaynakları verilen kimsedir. Bu kaynaklar kullanılarak örgüt amaçlarına ulaştırılacaktır. Karar verme burada ortaya çıkmaktadır. Yönetici, hangi işlerin hangi kaynaklarla, kim tarafından, hangi yöntemle yapılacağını belirleyecek ve personel işini bilerek yapacaktır. Bu anlamda yönetici değişik alternatifler arasından bir seçim yapmak durumundadır. Seçilen alternatif yöneticinin kararıdır. Yöneticinin görevi kararı vermekle bitmeyecektir. Karar amaçlara ulaşmak için verilmiştir, o halde kararın uygulanması ve uygulama sonucunda amaçların gerçekleşme derecesinin belirlenmesi de yöneticinin sorumluluğundadır. Bu anlamda karar verme bir süreci ifade etmektedir.

Karar verme süreci bir formül ile ifade edilemez, karar verme sürecinde daima bir belirsizlik vardır. Ancak kararların sonuçları kesin olarak bilinseydi karar verme sürecinin önemi kalmayacaktı. Bu anlamda yönetici karar verme sürecinde değişik alternatif ve olanakları sürekli göz önünde bulundurmaktadır (Hatiboğlu, 1994, 512).

Karar verme planlamanın nasıldır (Hesapçioğlu, 1989, 1). Bu da geçmiş kayıt ve verilerin gözden geçirilmesi yoluyla bu günkü durumu belirleme, gelecekte ulaşılması

gereken durumun belirlenmesidir. Karar vermede geleneksel yöntem, bir yöneticinin ya da diğerlerinin geçmiş deneyimlerine bakarak karar vermesidir. Ancak bu yöntemler, günümüz koşullarına uymamaktadır. Günümüz koşullarına uyan karar verme süreci, analitik - yaratıcı bir karar yöntemidir. Örgütün ve diğerlerinin deneyimlerinin dikkate alınması gerekir. Ancak bu bilgi ve deneyimler çözümlenmeden geçirilmeli, karar verilmeden önce öteki verilerle birlikte göz önünde bulundurulmalıdır (Newman, 1985, 116).

Karar verme sürecinin ürünü olan karar kavramı, belirlenen amaca ulaşmak için belirlenen seçenekler arasından bilinçli olarak seçilmiş bir eylemdir. Bu anlamda karar vermeyi üç boyutta incelemek mümkündür. Bunlardan birincisi, karar bir seçme eylemini gerektirir. İkincisi karar bilinçli bir düzeyde akılcı bir süreci kapsar. Duygusal akılcı olmayan bilinç altı etkenlerin karar verme sürecini etkilemesi doğaldır, ancak akılcı ve mantığa uygun yönleri daha önemlidir. Üçüncüsü ise karar amaca yöneliktir. Alınan her karar, amaçlara ulaşmak için alınmıştır (Can ve Tecer, 1978, 62).

Karar verme gerek yönetsel bir işlev, gerekse örgütsel bir süreçtir. Karar verme yönetseldir çünkü, yöneticinin temel sorumluluğu karar vermedir. Karar verme yöneticiyi aşır grup, ekip ve hatta bilgisayar ürünü olduğu için örgütsel bir süreçtir. Günümüz yöneticisi çevresinden yalıtılmış değildir. Bu nedenle karar verme hem yönetsel, hem de örgütsel eylemin temelini oluşturmaktadır. Verilen kararlar diğer yönetsel eylemlere ve örgütün davranışlarına da yön verir (Can ve Tecer, 1978, 63).

Yönetim süreçleri temelde karar sürecidir. Karar süreci, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek, örgüt çalışmalarını etkilemek amacıyla kullanılır. Karar verme diğer süreçlerin çekirdeğidir. Örgütün yaşaması, gelişmesi, alınan kararların doğruluğuna bağlıdır (Bursalıoğlu, 1994, 82).

### **Karar Verme Süreci**

Yukarıda yapılan tartışmalarda da belirtildiği gibi karar bir sonucu ifade etmektedir. Yani yönetici karar vermekle bir sürecin sonucunu açıklar. Ancak karar konusunu incelemek için sadece sonucun incelenmesi yeterli değildir. Bunun gerisine gitmek, bu aşamaya gelinceye kadar nelerin yapıldığını ya da yapılması gerektiğini anlamak gereklidir.

Bu süreci, değişik bilim adamları değişik ama birbirine çok benzer bir şekilde incelemiştir. Bu incelemelerin bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

Koçel'e göre; a) amaç belirleme ya da sorun tanımlama, b) amaçlarda öncelik belirleme, c) alternatif belirleme, ç) alternatifleri değerlendirme, d) seçim kriterlerini belirleme ve seçim yapma (Koçel, 1993, 37). Eren'e göre; a) amaçların belirlenmesi, b) alternatiflerin belirlenmesi, c) alternatifleri değerlendirme, ç) alternatifler arasından seçim yapma, karar verme, d) seçilen alternatifi uygulama, e) elde edilen sonuçları belirleme, f) sonuçlar ile kararları karşılaştırma, g) düzeltici önlemleri alma (Eren,1996, 130). Griffiths'e göre; a) problemin tanımlanması ve sınırlandırılması, b) problemin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi, c) çözümlerin değerlendirilmesine esas standartların belirlenmesi, ç) bilginin toplanması, d) çözüm ya da çözümlerin formüle edilmesi, e) çözümün uygulamaya konulması (Aydın,1994, 128). Can ve Tecer'e göre; a) durumu anlama, b) sorunu anlama ve tanımlama, c) seçenekler bulma, ç) seçeneklerden birini seçme, d) seçeneği benimseyerek uygulama (Can ve Tecer, 1978, 66). Bursalıoğlu'na göre; a) problemin tanımlanması, b) probleme ilişkin bilginin toplanması, c) bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, ç) seçeneklerin değerlendirilmesi, d) en iyi seçeneğin bulunması, e) belirlenen seçeneği uygulama, f) uygulama sonuçlarını değerlendirme (Bursalıoğlu, 1994, 86). Şeklinde incelemiştirlerdir. Bu çalışmada bu süreç aşağıdaki gibi incelenecektir:

1. Problemin algılanması ve tanımlanması,
2. Amaç ya da amaçların belirlenmesi,
3. Çözüm seçeneklerinin belirlenmesi,
4. Çözüm seçeneklerinin değerlendirilmesi,
5. En uygun çözüm seçeneğinin belirlenmesi ( Karar Verme ),
6. Kararın uygulanması,
7. Uygulamanın değerlendirilmesi.

### **1.Problemin Algılanması ve Tanımlanması**

Karar vermenin başlangıcı, problemi algılamak, tanımlamak ve sınırlandırmaktır. Karar verecek yöneticinin ilk önce ortada çözümlenmesi gereken bir problemin varlığını kabul etmesi gerekir. Problem olmadan çözümden söz etmek mümkün değildir. Bu anlamda “problem nedir?” sorusuna yanıt bulmadan karar verme tekniklerinin bir anlamı yoktur. Yönetici, karşılanmayan bir gereksinmeyi duyduğu zaman problem ortaya çıkar. Problemin ortaya çıkması çeşitli nedenlere bağlıdır. Bunlar; iç raporlar iplerin iyi

olmadığını belirtir, müşteriler, hizmetten yararlananlar, finansman kaynakları, diğer çıkar grupları hizmetlerin değiştirilmesi ve geliştirilmesi doğrultusunda baskı yapabilirler. Yönetici diğer rakipleri taklit etmek isteyebilir ya da sosyal veya teknolojik değişiklik olacağını tahmin eder ve bunlara uymanın sağlayacağı olanak ve fırsatlardan yararlanmak isteyebilir.

Örgüt içinde algılanmayan problemler, problem değildir. Bir problem örgütsel yapıyı ya da yöneticiyi rahatsız etmeye başladığında problem olma niteliği taşır. Kimi insanlar rahatsız olmasına karşın sorunu duymazlıktan gelebilir, problemi sürekli bastırmaya çalışırlar. Bu açıdan örgüt içinde problemin ortaya çıkması oldukça zor olabilir. Kimi yöneticiler problemin kötü yönetimden kaynaklandığını düşünerek, kimi yöneticiler problemle yaşamaya alıştıkları için, kimi yöneticiler de problemi açık seçik görmelerine karşın problemin getireceği yüklere katlanamayacağını düşünerek problemi göz ardı etmeye çalışırlar. Kimi zaman yönetici, problemi göz ardı etse de, görmede zorlansa da problem kendini hissettirebilir. Amaçlara ulaşmada, etkililiğin ve verimliliğin düşmesinde problem kendini gösterebilir. Bu anlamda problemi ortaya çıkarmak için sistem çözümüleme yönteminin uygulanması yeterlidir.

DuBrin'e göre sistem çözümüleme, örgütsel etkililiği düşüren, iç ve dış değişkenlere ilişkin iş görenlerin algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu yöntemle örgütün zayıf yanlarını tanıma ve ortaya çıkarma olanağı sağlanır (Başaran, 1989, 217). Sistem çözümüleme örgütü oluşturan alt sistemlerin, alt sistemleri oluşturan birimlerin, örgütsel amaçlara ne kadar hizmet ettiğini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca bir örgütte problemin duyulmasında örgütsel yapı da çok önemlidir. Bir örgütü problemlere karşı duyarlı yapan koşullar şunlardır:

(a) **Örgüt yöneticileri;** örgütsel amaçlara ulaşmada hataları olabileceğini kabul etmeli, kusurlu olmaktan korkmamalıdır. Yöneticiler örgütsel etkililiği ve verimliliği yükseltmek anlamında yeniliklere açık olmalı, hatta yenilikleri yaratmalıdır. Yöneticilik örgütsel gelişme açısından zaman zaman girişkenlik ve yeni düşüncelerin denenmesi için risk almayı gerektirir. Bu açıdan örgüt yöneticileri girişken, yaratıcı ve riskleri göze alabilecek niteliklere sahip olmalıdır.

(b) **Örgüt yöneticileri;** problem çözme yeterliliğine sahip olmalıdırlar. Problemi çözmede yeterli olan kişi problemi tanımada da yeterli olur. Probleme karşı duyarlılık, problem çözme tecrübelerine bağlı olarak gelişir. Bir yönetici, problemlere karşı ne kadar

duyarlı ve ne kadar yeterli ise o derecede de problem ya da problemlerle mücadeleci bir tutum içinde olurlar.

(c) **Örgütsel işleyişin sorunlarını;** denetim sistemi ortaya çıkarır. Denetim sistemi kusur aramaktan çok, eksiklikleri belirleyiş, düzeltici öneriler sunabiliyorsa, yöneticileri sorunlara karşı duyarlı yapabilir. Denetim sistemi, iş görenlerin, davranış yada kişilikleriyle değil üretilen ürün ya da hizmetin nasıl daha iyi yapılacağına ilişkin dönütler sağlamalıdır.

(d) **Örgütsel iletişim;** örgüt içindeki problemin ortaya çıkmasını sağlar. Örgütsel iletişimin yapısı yukardan aşağıya ve tek yönlü olarak işliyorsa alt kademelerde duyulan rahatsızlık ve problemin üst kademelere iletilmesi mümkün değildir. Örgüt yöneticilerini probleme karşı duyarlı yapabilecek iletişim sistemi, çok yönlü olmalı, gizlilik ve kişiye özgülük en aza indirilmelidir.

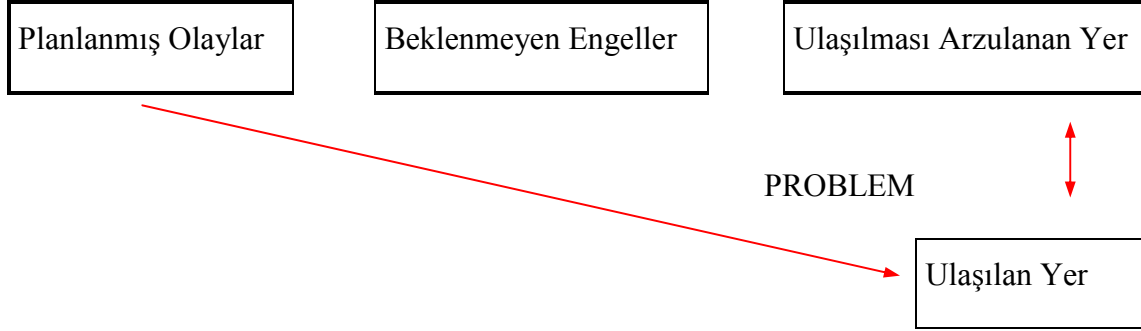
(e) **Yöneticilerin eleştiriye açık olması;** problemin ortaya çıkarılmasında önemli rol oynamaktadır. Eleştiriye kapalı yöneticiler problemlerle rahatsız olmak istemeyen yöneticilerdir. Bu tür yöneticiler, problemi duymak, onunla uğraşmak istemezler. Yöneticiler, örgüt içinden, alt ve üst sistemlerden gelen eleştirilerle birlikte dış çevreden gelen eleştirilere de açık olmalı, bu eleştirileri dikkate almalı, değerlendirmeli ve önem derecesine göre ilgili girişimlerde bulunmalıdır.

(f) **Bir örgüt araştırmaya olanak sağlıyorsa;** problemlere karşı duyarlı olmayı ve onlarla ilgilenmeyi başlangıçta ortaya koymaktadır. Örgüt içinde araştırma yapmak belirli bir ödenek ayırmayı gerektirir. Örgütsel gelişmeyi, etkililiği ve verimliliği geliştirmek için işleyişle ilgili problemlerin ortaya çıkarılması yeterli değildir. Bunun yanında yeni teknolojilerin, yeni yatırım alanlarının ve yeni pazarların da araştırılması gerekir. Problemlere karşı duyarlılıkta örgüt üst yönetiminin önemi büyüktür. Örgütsel işleyişle ilgili problemleri araştırmak, yeni teknolojileri geliştirmek ve uygulamak için gerekli ödenekler üst yönetim ile ilgilidir. Örgüt üst yönetimi,örgütsel hacme göre araştırma- geliştirme alt sistemlerinin kurulması için öncülük ve teşvik edici rol oynamalıdır.

Problemim algılanması tek başına yeterli değildir. Problemin sınırlarının ve örgüt açısından öneminin tanımlanması gereklidir. Geleneksel bir deyimde göre “iyi tanımlanmış bir problem, yarı çözülmüş demektir”. Yöneticiler, örgütsel bir problemi, nedenleri, boyutları, sınırları, ivediliği açısından tam olarak tanımlamadan kesinlikle çöze

girişiminde bulunmamalıdır. Yöneticiyi rahatsız eden ve örgütsel olarak arzu edilen sonuca ulaşmada ortaya çıkan engeller problem ya da problemleri oluşturmaktadır. Bunu aşağıdaki şekil yardımıyla daha kolay algılayabiliriz.

Şekil 3 : Problemin Oluşumu



Kaynak: Koçel, T. (1993), **İşletme Yöneticiliği” Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış”** (4. Baskı) İstanbul: Beta Yayınları, 40’dan alınmıştır.

Şekilde görüldüğü gibi problem, belirlenen amaçların gerçekleşmesini engelleyen durumdur. Bu durumun iyi tanımlanması yöneticiden yöneticiye göre değişiklik gösterebilir. Bunun nedeni ise her yöneticinin engeli değişik biçimde algılamasıdır. Bu algılamaların sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi haberleşme alt sisteminin özelliğine bağlıdır.

Problemin tanımlanması, karar verme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü karar sürecinin diğer aşamaları tanımlanan problem doğrultusunda ele alınacaktır. Bu açıdan isabetli kararların alınması ve uygulanması problemin iyi tanımlanmasına bağlıdır.

## 2. Amaç ya da Amaçları Belirleme

Amaç ya da hedef gelecekte ulaşılmak istenen durumu ifade eder. Gelecekteki bu durum örgütsel kaynakların yönlendirileceği noktayı ifade eder. Amaç belirleme karar süreci için belirleyici bir öneme sahiptir. Çünkü karar vermenin diğer aşamaları belirlenen amaçlara göre şekillenecektir. Çünkü örgütsel işleyişin tümünde belirleyici olan amaçlardır.

Örgütsel yapı içinde en alt kademedeki yöneticiden, en üst düzeydeki yöneticiye kadar bütün yöneticiler amaç belirleme ile ilgilidir. Örgütün en üst kademesindeki yöneticiler, stratejik nitelikteki tüm örgütü ilgilendiren uzun vadeli amaçları belirlerken, orta kademedeki yöneticiler, uygulamaya dönük, orta ve kısa vadeli amaçları belirlerler. En alt kademedeki yöneticiler ise uygulamayla ilgili kısa vadeli ve çok kısa vadeli amaçları

belirlerler. İyi işleyen örgütsel yapı içinde amaçların belirlenmesi bu şekilde olmalıdır. Ancak, bazı örgütlerde en üst kademedeki yöneticilerin uygulamaya dönük kısa ve çok kısa vadeli amaçları da belirledikleri görülmektedir.

Amaç belirleme, belirlenen amaçların açıklanması ile sonuçlanacaktır. Yani yönetici belirlediği amacı, örgüt iş görenlerine açıklayacaktır. Bu amaçların açıklanmasıdır. Amaç açıklamalarının etkili olabilmesi için belirli kriterlere göre yapılması gereklidir. Amaç açıklaması için uyulması gereken ilkeler Koçel'e göre şunlardır (Koçel, 1993,39):

- Amaçlar faaliyetlere işaret etmelidir . Yani amaçlara ulaşmak için hangi işlerin yapılması gerektiği belirtilmelidir.

- Amaçlar ulaşılacak istenen sonuca işaret etmelidir. Yani amaçlar yapılacak işlerle elde edilecek sonucu net olarak ifade etmelidir.

- Amaçlar ölçülebilir olmalıdır. Amaç ifadesi, belirlenen sürede, elde edilen durumun ne olduğunu ölçmeye olanak vermelidir.

- Amaçlar belirli bir zaman kapsamalıdır. Yani açıklanan amaçların ne kadar zamanda gerçekleştirileceği açık bir biçimde ifade edilmelidir.

- Amaçlar motive edici nitelikte olmalıdır. Yani amaçlar örgüt çalışanlarını motive etmelidir. Amaçları gerçekleştirmek için çalışan iş görenler amaçları benimsemeli amaçların gerçekleşmesi için çaba harcamalıdır. Bu anlamda amaçlar iş görenler üzerinde motive etkisi yaratmalıdır.

- Amaçlarda öncelikler belirlenmiş olmalıdır. Yöneticiler bir çok konuda bir çok amaç belirleyebilirler. Ancak bunların bir öncelik sırasına göre açıklanması ve iş görenlere açık ve net olarak bildirilmesi gereklidir.

### **3. Çözüm Seçeneklerinin Belirlenmesi**

Problemin tanımlanması ve amaçların belirlenmesinden sonra, karar verecek yönetici grubunun problemi çözmek için uygulama olanağı olan çözüm yollarını bulması gereklidir. Çoğu zaman uygun alternatif çözüm seçeneklerinin belirlenmesi kolay olur. Örgütün geçmiş deneyimleri, rakiplerin ve diğer firmaların uygulamaları, müşterilerin, örgüte mal üreten diğer firmaların ve iş görenlerin önerileri bu anlamda önemli kaynaklardır. Hatta problemin ortaya çıkışında bile bu kaynakların etkili olması mümkündür.



Ancak bu fikirler yararlı olmakla birlikte yalnız bu kaynaklara dayanan yöneticileri zor durumda bırakmaları da mümkündür. Çevremizde meydana gelen hızlı değişiklikler karşısında geleneksel çözüm seçeneklerinin yanında yaratıcı çözüm seçeneklerinin de geliştirilmesi oldukça önemlidir (Newman, 1985, 125). Yöneticilerin yaratıcılığının yanında astlarını yeni fikirlerini destekleyerek teşvik etmesi ve çalışanların hoşgörülü bir ortamda fikir üretmelerinin sağlanması da oldukça önemlidir. Problemin çözümüne ilişkin birden çok çözüm seçeneğinin belirlenmesi gereklidir. Bu çözüm seçeneklerini yönetici yukarıda da açıklandığı gibi tek başına yapmak durumunda değildir. Bu seçenekler yöneticinin sağladığı ortamda; danışmanlar, yardımcıları ve diğer çalışanlarında yardımıyla geliştirebilir. Bu aşamada yapılan işin esası şudur:

Belirlenen amaçlara ulaşılması ve tanımlanan problemin ortadan kaldırılması için belirlenen çözüm seçeneklerinin bir listesi yapılmaktadır. Her çözüm seçeneği, örgütsel amacı gerçekleştirmek, problemi ortadan kaldırmak için insan ve madde kaynaklarının nasıl kullanılacağını gösteren bir yoldur. Ancak bu seçenekler, bir tane değildir. Zaten örgütü amaçlarına ulaştıracak tek bir yol olsaydı karar vermeye gerek kalmayacaktı. Çünkü karar vermek değişik alternatifler arasından en uygun olanının seçilmesini ifade etmektedir (Açıkgöz, 1994, 75).

#### **4. Çözüm Seçeneklerinin Değerlendirilmesi**

Karar verme sürecinin bu aşamasında geliştirilmiş olan çözüm seçeneklerinin irdelenmesi ve değerlendirilmesi yapılır. Çünkü, bu seçeneklerden pek azı problemi çözebilecek niteliktedir. Ayrıca her seçeneğin olumlu ve olumsuz yanları da bulunmaktadır. Bu süreçte yapılabilecek en doğru davranış bütün seçenekleri;

- a) Teknik olarak uygulanabilirlik,
- b) İnsan ve madde kaynaklarının maliyeti,
- c) Sosyal ve kültürel açıdan uygunluk,
- ç) Uygulama için gerekli kaynakların miktarı,
- d) Sonuçların tahmini derecesi,
- e) Diğer uygulamaları etkileme gibi olumlu ve olumsuz yanlarının açıklamalı bir listesinin hazırlanmasıdır. Bu çalışmayla en uygun kararın verilebilmesi için tüm bilgi ve belgelerin tasnifi yapılmış olur (Koçel, 1993, 47).

Bu aşamada elimizdeki tüm seçeneklerin hedefe ulaştırma derecesi, sınırlamaları zorlama derecesi, diğer avantaj ve dezavantajları dikkate almak gerekmektedir. Bu

aşamada yapılması gereken bir diğer iş ise bütün seçeneklerin risk oranını ve bu riskin maliyetini hesaplamaktır. Bu riski hesaplarken belirli bir olumsuz durumun gerçekleşme olasılığının değil, riskin niteliğinin de düşünülmesi gerekir. Çünkü bazı risklerin gerçekleşme olasılığı çok düşük bile olsa sonuçları bakımından göze alınmayabilir (Açıkgöz, 1994, 77).

Ancak karar verenin her çözüm seçeneğinin tercih edilmesini etkileyen her şeyi tahmin etmesine imkan yoktur. Bu nedenle önemli faktörlerin seçilmesi ve bütün dikkatin bu faktörler üzerinde yoğunlaşması sağlanabilir. Çünkü belirlenen çözüm seçeneklerinin belirlenmesi amaçla ilgili olmayan etkileri de bulunabilir. Bu ve benzeri sonuçlar belirli bir hareket tarzının değerlendirilmesinde büyük bir önem taşıyabilir. Bu nedenle de önemli faktörlerin seçilmesi ve dikkatlerin bu faktörler üzerinde toplanması gereklidir (Newman, 1985, 129).

Belirlenen çözüm seçeneklerinin hepsinde olduğu gibi, üzerinde karar verilen seçeneğin de sonucunda küçüğe olsa belirsizlik ve risk vardır. Çünkü hiç bir kararın kesin ve en doğru çözüm yolu olduğunu bilmek ya da tahmin etmek mümkün değildir. Çünkü kararın kesin sonucunu ancak uygulamanın sonunda görebiliriz. Ancak kararı verecek yönetici ya da yöneticiler beklenmedik, olumsuz bir sürprizle karşılaşma olasılığını en aza indirmek için her seçeneğin risk oranını, riskin niteliğini, maliyetini ve bunlara karşılık gelen yararlılığını hesaplamalıdır.

### **5. Uygun Olan Çözüm Seçeneğinin Seçilmesi (Karar Verme)**

Karar verme sürecinin bu aşamasında belirlenen ve değerlendirilen çözüm seçenekleri arasından seçim yapılarak karar verilir. Ancak bu aşamada bir kaç önemli nokta bulunmaktadır. Bu önemli noktaları bir soruyla vurgulamak yerinde olabilir. Bu soru: “Seçimi neye göre yapacaksınız?” Bu soruya çok sayıda ve farklı yanıtlar verilebilir. Bu yanıtlarla birlikte şu sorularında yanıtlanması gerekir. “Seçeneklerden en iyisi hangisidir? Seçeneklerden en uygun olanı hangisidir?” Bu sorular yanıtlanırken ölçüt de belirlenmelidir. Bu ölçütler karlılık, çalışanların beklentileri, kaynaklara uygunluk, çevrenin beklentileri, amaçlara uygunluk, üst yönetim ya da patronların istek ya da emirleri, gereksinim duyulan ek kaynakların maliyeti gibi bir çok ölçüt arasından uygun olan ya da olmayanların belirlenmesiyle yapılabilir.

Ancak her zaman en iyi ya da en uygun seçeneği bulmak mümkün değildir. Bu durumda seçenekler arasında tercih yapmada zorluklar bulunabilir. Bu gibi durumlarda izlenecek yolu belirlerken şu noktalar üzerinde durulabilir (Açıkgöz,1994, 78):

**a) Hiç bir seçeneği seçmemek:** Kimi durumlarda belirli bir sorunu çözmek, amaçlarınızı gerçekleştirmek için belirlenmiş seçeneklerin hiç biri yeterli görülmebilir ya da öyle riskler içerir ki hiç biri göze alınamaz. Bu durumda karar hiç birini seçmemektir ki en doğru karar da budur.

**b) Seçenekleri birleştirmek:** Bazı problemleri çözmek için belirlenen seçeneklerden hiç biri yeterli bulunmayabilir ve destekleyici özelliği bulunan başka seçeneklerinde bulunmasına ihtiyaç duyulabilir. Bu gibi durumlarda seçenekleri birleştirerek başka bir çözüm ortaya koyulabilir. Bu çalışmayla seçeneklerin risklerini azaltma ya da her birinin yararlı yanlarını kullanma fırsatı da yaratılmış olabilir.

**c) Kaynağın kullanılabilirliği:** Bir kararı verirken her hangi bir seçeneğin avantajı diğer seçeneklere göre daha ağır basabilir. Fakat o kaynağa ulaşmada ya da kullanmada zorluklar varsa avantajın fazla bir değeri yoktur. En doğru olan çözüm seçeneğini kullanma olanağı yoksa ondan daha az avantajlı olan ancak kullanma olanağı daha fazla olan başka bir seçeneği seçmek daha uygun olabilir.

Yönetici, belirlenen seçim kriterlerine en uygun olan çözüm seçeneğini seçecektir. Seçilen seçenek de yöneticinin kararını oluşturacaktır. Görüldüğü gibi karar, bir dizi çalışmanın ürünüdür. Sadece karara bakarak kararın kalitesini anlamak mümkün olmayabilir. Kararı iyi anlayabilmek ve değerlendirebilmek için karar sürecini analiz etmek gerekir (Koçel, 1994, 48).

## **6. Kararın Uygulanması**

Bir kararın verilmesinden sonra yapılması gereken iş onun uygulanmasının ya da uygulatılmasının başlatılmasıdır. Bu bir anlamda kararın eyleme dönüştürülmesidir. Hiç şüphesiz her eylemin bir plana göre yapılması gerekir. Aksi takdirde sonuçlar istenilen değil rastlanan olabilir. Gerçi karar verme sürecinin bundan önceki aşamalarında bir anlamda karara ilişkin bir takım veri ve veri kaynakları belirlenmiştir. Karar verme sürecinin “çözüm seçeneklerinin değerlendirilmesi” aşamasında kararın hangi kaynaklarla, ne kadar zamanda, nasıl bir ortamda uygulanacağı yaklaşık olarak belirlenmiş olacaktır. Ancak yürütmedeki olası belirsizlik ve aksaklıkları en aza indirmek amacıyla uygulama

planının yapılarak uygulanması gereklidir. Kararın uygulanmasında üç boyut düşünülebilir (Başaran, 1989, 233):

(a). **Kararın genellik ve soyutluk düzeyi:** Bir karar ne kadar genel ve soyut ise o kadar zor uygulanabilir. Somutlanabilen ya da özele indirilebilen kararlar daha açık ve daha belirgin oldukları için daha kolay anlaşılır ve daha kolay uygulanabilirler. Bu açıdan kararları olabildiği ölçüde somut ve özel olmasına önem verilmelidir. Genel olan kararlar olsa bile bunları parçalara bölerek özel duruma getirilmesi uygulamada kolaylıkla birlikte etkililiği de artırabilir.

(b). **Kararın etkililiği iç ve dış örgütsel alan:** Kararın uygulama alanı ne denli geniş ise kararın uygulamasını izleme, denetleme o denli zor olacaktır. Böyle kararların problemin çözümü anlamında başarı derecesinin belirlenmesi de zor olabilir.

(c). **Kararın geçerli olacağı süre:** Kararın uygulama süresi ne denli uzun ise uygulamadaki başarısının giderek zayıflaması o denli fazla olur. Kararın uygulanmasını güçlendirmek için zaman zaman kararı uygulayıcılara hatırlatmak ve sürekli denetlemek gerekir. Ayrıca çözüm seçeneğini kararlaştırmanın aynı anda kararı uygulamaya koyması kararın başarısını artırmaktadır. Bunun nedeni ise iş görenlerin çalışmalarının sonucunu görmeleri, işten sağladıkları doyum ve bunların yarattığı motivasyondur. Bu açıdan uygulayıcıların karara katılması, uygulamadaki başarıyı artırmaktadır.

## 7. Uygulamanın Değerlendirilmesi

Karar verme sürecinin bu aşaması en son ve en önemli aşamasıdır. Karar verme sürecinin uygulama aşamasını iki boyutta incelemek gerekir. Bunlar: a) Karar sürecinin uygulama aşamasında karşılaşılan olası engellerin belirlenmesi ve giderilmesi, b) Karar verme sürecinin uygulanmasının sonucunda belirlenen amaçlara ulaşma derecesi elde edilen bilgiler ve bu bilgilerin daha sonra geliştirilecek karar sürecinde kullanılması (Başaran, 1989, 234 )

Karar verme süreci ne kadar güvenilir ve etkili olarak değerlendirilirse karar da o denli etkili olmaktadır. DuBrin'e göre bu aşamada şu durumlara dikkat etmek gerekir (Başaran, 1989, 234 ):

1. Kararın değerlendirmesine örgüt çalışanları da katılmalıdır.
2. Örgüt yöneticisi, örgüt çalışanlarının kararı değerlendirmesinde yardım edici ve destekleyici bir tutum takınmalıdır.

3. Örgüt yöneticisi, örgütsel amaçları, örgüt çalışanlarıyla işbirliği yaparak belirlemelidir.

4. Örgüt yöneticisi, amaçların gerçekleşmesini engelleyen durumların ortadan kaldırılması için, örgüt çalışanlarına anında yardımcı olmalıdır.

5. Karar verme sürecinin değerlendirilmesi, örgüt çalışanlarının ücretlerinin artması ya da azalmasıyla ilgili olmamalıdır.

6. Örgüt yöneticisi, örgüt çalışanlarının kişiliklerini ve işlerini geliştirmelerinde değerlendirme sonuçlarını kullanmalarına yardımcı olmalıdır.

7. Kararın uygulanmasında görev alan örgüt çalışanlarının yeterlikleri ile kararın gerektirdiği yeterlikler birbirine denk olmalıdır.

8. Kararın değerlendirilmesinde kullanılan araçlar, örgüt çalışanlarının gelişmesine, yetişmesine, yeterliklerin artmasına yardımcı olmalıdır.

Karar verme sürecinin belirlenen amaçlara ulaşma derecesi, doğru kararın verilip verilmediği, gerek kararın verilmesi, gerek kararın uygulanması aşamalarında doğru yolun izlenip izlenmediği değerlendirme sonunda hazırlanan raporlarla belirlenebilir. Bu açıdan sağlıklı bir değerlendirmede hem kararın alınma süreci, hem uygulama süreci, hem de uygulama sonuçları dikkate alınmalı, değerlendirme sonuçları hem değerlendirilen kararın ve uygulamanın düzeltilmesinde yeniden gözden geçirilerek yürütülmesinde, hem de gelecekte alınacak kararlarda dikkate alınmalıdır (Açıkgöz, 1994, 80).

### **Yönetimde Kararsızlık Nedenleri**

Karar verme yönetimin kalbidir, yöneticinin işi karar vermedir, yönetim süreçlerinin niteliği karar verme tarafından belirlenir, en kötü karar kararsızlıktan iyidir şeklinde tanımlamaların yapılmasına karşın yöneticiler bazı durumlarda karar verememekte ve kararsız kalmayı tercih etmektedirler. Yöneticileri kararsız kalmaya zorlayan bazı durumlarla karşılaşmaktadır. Bu durumları Koçel şöyle sıralamıştır (Koçel, 1993, 49):

1. Yönetici, problemi tanıma, amaç belirleme, seçenek üretme gibi aşamalarda yeterli bilgiye sahip olmadığı için karar verememektedir.

2. Problemin tanımlanması, amaçların belirlenmesi açık ve net olarak yapılmadığı için geliştirilen, belirlenen çözüm seçenekleri arasından seçim yapılamaz ve yönetici karar veremez.

3. Tanımlanan problemin giderilmesine, belirlenen amaçlara ulaşılmasının sağlanmasında uygulanacak çözüm seçeneklerinin tatmin edici bulunmaması durumunda yönetici karar veremez.

4.Çözüm seçeneklerinin tercih edilmesinde belirleyici olan seçim kriterlerinin belirsiz olması durumunda yönetici karar veremez.

5. Belirlenen çözüm seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yanları birbirine çok yakın olması durumunda yönetici seçim yapmakta zorlanabilir.

7. Yönetici kararın uygulanması aşamasında çıkacak engellerle mücadele edecek güçte değilse tercih yapmakta zorlanır.

8. Yönetici karar verilen seçeneğin uygulanması durumunda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları, zarar ya da diğer sonuçları göze alamadığı için karar vermekte zorlanır.

9. Yönetici risk almaktan çekinir ve riski yüksek olan kararları almakta zorlanır.

10. Yönetici belli bir konuda karar vermekte zorlanan kararsız bir tip olabilir.

11. Kurum içindeki çatışmalar ve bu çatışmaların nedenleri yöneticinin tercih yapmasını zorlaştırabilir.

12. Karar verme süreci alt kademelerce işletiliyor ve kararın onaylanması ya da çözüm seçeneğinin üst yönetimce belirlenmesi durumunda problemi algılayan ve tanımlayan kişi durumunda olmayan karar verici kademe, kendi önceliklerine göre karar verme arzusuna düşebilir.

13. Alınan karar dolayısıyla eleştirilmek korkusu bazı yöneticileri kararsızlığa zorlayabilir.

14. Yöneticinin ya da karar veren komitelerin hedefleri ile problemin çözümünün gerekleri birbirine uymaya bilir. Bu gibi durumlarda da yönetici karar vermekte zorlanabilir.

Bu ve benzeri sebepler dolayısıyla yöneticiler kararsız kalabilirler. Ancak yönetimin kararsız kalmasının sonucunda zaman boşa harcanacak, maliyetin yükselişi devam edecek, amaçlara ulaşmak için daha sonraki kararlarda daha fazla kaynak gerekecek, işler birikeceği için daha fazla karmaşalık yaşanacaktır. Ayrıca kararsızlık nedeniyle ne yöneticiler ne de diğer çalışanlar belirli bir yöne kanalize olamayacaklar,

dolayısıyla belirlenmemiş olan yolun sonunda hiç istenmeyen sonuçlarla birlikte daha fazla miktarda kayıplar ortaya çıkacaktır.

Örgütsel bir problemin çözümünde karar verme sürecinin içinde bulunan her yönetici, çözüm seçeneklerinin seçiminde sorumluluğu oranında kararsızlık çabası içinde olabilir. Bunun nedeni, alınacak kararın örgütün amaçlarına uymaması ve dolayısıyla çalışanları gerilime düşürecek, çözüm seçenekleri zor bulunan problemler de yöneticileri kararsızlığa zorlayabilir. Bu tür problemlerin bu özellikleri bulunmaktadır (Başaran, 1993, 37): (a) belirsizlik, (b) karmaşıklık, (c) yöneticileri çatışmaya atması ve (ç) yöneticileri tehlikeye atması.

**a) Belirsizlik:** Tercih edilecek çözüm seçeneği hakkında yöneticinin yeteri kadar bilgi edinmemesi onu belirsizliğe sürükler. Yönetici, çözüm seçeneğinin sonuçlarını, çözüm seçeneğinin doğasını, çözüm seçeneğinin çevrede yaratacağı sonuçları bilmediği için belirsizliğe düşer ve kararsız kalır.

**b) Karmaşıklık:** Problemin genel olması, problemin soyut olması, problemin çevresinin birbirine benzemeyen ve uymayan değişkenlerle dolu olması durumunda bir karmaşıklık var demektir. Bu gibi durumlarda karmaşıklık etkili bir karar vermeyi engelleyebilir. Problemi etkili bir şekilde çözmek için karmaşıklıktan kurtarmak gerekir. Problemi karmaşıklıktan kurtarmak için parçalara ayırmak, özele indirgemek, somut hale getirmek gerekir. Problemin parçalara ayrılması, açık ve net olarak tanımlanmasından sonra problemin parçalarına yönelik çözüm seçeneği, problemin tamamına yönelik olarak birden çok çözüm seçeneği belirlenmiş olacaktır. Bu durum yöneticinin seçme gücünü artıracak ve daha kolay, daha etkili kararlar alması kolaylaşacaktır.

**c) Çatışma:** Karar verme sürecinde yöneticileri kararsızlığa iten iki türlü çatışmadan söz edilebilir. Bunlar: (a) yöneticiyi aynı güçte etkileyen birden çok seçenekten birini seçmedeki kararsızlığı ve bunun sonunda yöneticinin kendisinin yaşadığı gerilim ve iç çatışması, (b) karar komite veya grubundaki kişi ya da kişilerin uyumsuzluğundan doğan ikili çatışmadır. Çözüm seçeneğinin kararlaştırılmasında ikili çatışma; (a) kararlaştırıcılar birden fazlaysa, (b) bir kişinin kararı diğerinin zararına oluyorsa, (c) kararlaştırıcılar uygulama sonunda değişik derecelerde isteklerde bulunuyor ise ve (ç) kararlaştırıcılar seçimi belirlilik içinde yapıyorlar ise çıkabilir.

**ç) Tehlike:** Karar verme sürecinde yöneticiyi kararsızlığa zorlayan bir başka etkenler de tehlikelerdir. Seçilen çözüm seçeneğinin uygulanmasının sonucunda ortaya

çıkacak sonuçlar ve bu sonuçların yarattığı endişe ve gerilim yöneticide kararsızlığa neden olmaktadır. Yöneticiler aldıkları karar sonucunda başarısızlıklarından dolayı eleştirilmeleri, hatalarının ve eksikliklerinin ortaya çıkması gibi tehlikelerden korktukları için karar vermekten kaçınmaktadırlar.

### **Karara Katılma**

Kararlar emir ve direktifler niteliğinde bireysel olarak hazırlanmıyorsa bu niteliğin yaptırım gücünün yerini doldurmak için karara katılım önem kazanmaktadır (Hesapçioğlu, 1994, 264). Karara katılmada karar yetkisi bireyden alınarak gruplara ya da komisyonlara devredilmektedir. Bu komiteler belli bir görevi tamamlamak için geçici komiteler, devamlı komiteler, yönetim kurulları gibi biçimsel ya da biçimsel olmayan karar verme organları olarak yöneticinin isteğine bağlı olarak oluşturulurlar (Eren, 1996, 136).

Karara katılma; (a) iş görenlerin güdülenmesinde ve kararın kalitesinin iyileştirilmesinde, (b) alt kademelere yenilik ve değişikliklerin benimsetilmesinde ve sosyal tutumlarının değiştirilmesinde, (c) alt kademelere sorumluluk vermede, (d) kişisel amaçlarla bireysel amaçların dengelenmesinde, (e) alt kademelere kendilerini ilgilendiren konularda düşüncelerini açıklama olanağı sağlamada, (f) iş görenlerin moralinin yükseltilmesi ve iş doyumunun artırılmasında ve (g) sosyal ilişkilerin daha sakin ve daha dostane bir ortamda yürütülmesinde etkili bir yöntemdir.

### **Eğitim Yönetiminde Karar Verme**

Karar verme hakkında buraya kadar açıklanan kavram, model, ilke ve teknikler eğitim yönetimi için de pek farklı değildir (Bursalıoğlu, 1994, 97). Ancak eğitim örgütlerinin çoğunluğunu oluşturan resmi eğitim kurumları kar amacı üzerine kurulmadığı için eğitimde maliyet - fayda ve giriş - çıkış işlemlerinin hesaplanması zordur. Bu zorluk karar verme sürecinde çözüm seçeneklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesine engel olmaktadır. Ancak karar sürecine katılma ilkeleri eğitim yönetiminde oldukça önemli ve gereklidir. Çünkü, eğitim örgütleri daha sosyal, daha toplu ve kararların etki alanları da oldukça geniştir.

Eğitim yönetiminde karar vermede yöneticinin uyması gereken ilkeler şunlardır (Bursalıoğlu, 1994, 97):

Yönetici;

1. Grup dinamiğini anlamalı, fakat kullanmaya kalkışmamalıdır,
2. Güdüleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir.



3. Karar sürecinde, astlarına ve alınacak kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı sağlanmalıdır.

4. Çevrede demokratik bir hava yaratmalıdır.
5. Grup çalışmalarında amacı kaybetmemelidir.
6. Kooperatif yönetimlerin önemini kavramalıdır.
7. Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir.
8. Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır.
9. Grubun başarısı ve sürekliliğini amaçlamalıdır.
10. Örgütün yapısını iyi kurmalıdır.
11. Grup değer ve davranışını dikkate almalıdır.
12. Takdir hakkını kullanırken kamu yararını gözlemelidir.

Eğitim yönetiminde karar verme sürecini etkileyen nedenlerden en güçlü olanı merkezileşme derecesidir. Eğitim örgütlerinde aşırı merkeziyetçi karar, yetki ve görevlerin akıcı bir biçimde dağılımını engeller. Her yetki ve görev ilişkin oldukları basamaklarda bulunmalıdır.

Merkez eğitim örgütüne bağlı kurumları da karar yetkilerini belirlemek gerekir. İllerdeki eğitim yöneticilerinin bu yetkileri, merkez eğitim örgütü ile il yöneticileri arasında bir denge kuracak biçimde saptanmalıdır.

Merkez eğitim örgütü karar yetkilerini aşırı derecede topladığı zaman okul yöneticilerinin karar yetkileri de yorumlama eyleminden biraz öteye geçecektir. Okul yöneticisinin kendi çapında bağımsız karar verme ve yürütme yetkileri olmadan sadece yorumlama ve bunun gerektirdiği uygulama yoluyla etkili olması beklenmemelidir. Ayrıca karar yetkileri sınırlandırılmış bir okul yöneticisinden eğitim ve öğretim açısından da yüksek verim beklenmemelidir (Bursalıoğlu, 1994, 98).

Diğer taraftan, Milli Eğitim Bakanlığı TKY uygulama yönergesinin 5. Maddesinde temel ilkeler şöyle sıralanmıştır:

1. TKY uygulamaları bir plan proje dahilinde gerçekleştirilir.
2. Eğitim hizmetlerinden yararlananların memnuniyetini sağlayacak önlemler alınır.
3. TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönül ve beyin gücüyle katılımı sağlanarak ekip çalışması ön planda tutulur.
4. TKY uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.

5. TKY uygulamalarında ölçülemeyen hizmet geliştirilemez anlayışından hareketle hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülür.
6. Sistem sürekli sorgulanarak geliştirilir ve iyileştirilir.
7. Eğitim yönetiminde personelin eğitimi sürekli kurumsallaştırılarak niteliği yükseltilir ve hizmet sunumunda mükemmelin yakalanması sağlanır.
8. personelin tüm potansiyelini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.
9. Çağın ve çevrenin sürekli değişimi göz önünde bulundurularak öğrenen birey, öğrenen organizasyon anlayışı planlı bir şekilde kurumsallaştırılır.
10. Çalışanlara problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olması anlayışı benimsetilir.
11. Gelişmenin değişimle mümkün olacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır.
12. kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumunu göz önünde bulundurulur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2506 Sayılı Tebliğler Dergisi).

Yukarda tüm işlev ve süreçleriyle tartışılan “karar verme” diğer süreçlerle birlikte (örgütlenme, eşgüdümleme, motivasyon, iletişim ve değerlendirme) örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yöneliktir. Örgütlerin amaçları; ürettikleri ürünlerle toplumun gereksinmelerini, ürünlerden elde ettiği girdilerle de işgörenlerin gereksinimlerini, dolayısıyla hem işgörenlerin , hem de çevrenin ihtiyaçlarını karşılamaktır. Örgütlerin etkililiği de bu amaçların gerçekleşme derecesiyle ölçülmektedir. Amaçların ve örgütsel etkililiğin istenilen düzeyde gerçekleşmesi şüphesiz yönetsel etkililiğe bağlıdır. Yönetsel etkililik ise belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için gösterilen yönetsel faaliyetlerin etkililik derecesidir.

Etkili bir örgüt, etkili bir “karar verme” ile kurulur, etkili bir “planlama” ile yürütülür. Örgüt içinde yöneticilerin yaptıkları işe hangi açıdan bakılırsa bakılsın daima ön plana çıkan karar vermedir. Örgütün hangi kademesinde olursa olsun, hangi konularla uğraşırsa uğraşsın, yaptığı işi sevsin ya da sevmesin yöneticinin vazgeçemeyeceği iş karar vermedir. Karar verme yönetim açısından o kadar önemlidir ki bazen karar verme ile yönetim eşdeğerde tutulmaktadır.

Örgütlerin etkili karar verme yetenekleri, örgütün yapı ve işleyişiyle doğrudan ilişkili olduğu yapılan araştırma ve deneyimlerle ortaya koyulmuştur. Etkili karar alınması ve uygulanmasında istendik başarının sağlanması da örgüt iklimine bağlı olduğu düşünülmektedir.

### **Örgüt İklimi**

Karlı'nın (2004;33) Hoy, Tarter ve Kotkamp'den aktardığına göre; örgüt iklimi kavramı, 1950'li yılların sonuna doğru iş yerleri ile ilgili çalışan sosyal bilimcilerce yaratılmıştır. Araştırmacıların eğitim örgütleriyle ilgilenmesinden dolayı ilk çabalar örgüt ikliminin tanımlanması ve boyutlarının ölçülmesi olmuştur.

Bu anlamda örgüt ikliminin benzer birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlara göre, örgüt iklimi; bir örgütü diğer örgütlerden farklı kılan kendine özgü kişilik yapısı ve örgüte giren kişilerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duygular bütünüdür (Karlı, 2004;33).

Çoğu zaman örgüt iklimi ile örgüt kültürü birbirinin yerine kullanılmıştır. Örgütler kendi kültür ve iklimi geliştirilirken bazı yasalardan, geleneklerden, tecrübe ve deneyimlerden, ahlak kurallarından yararlanılır. Bir örgütün iklimi ve kültürü hem formal örgütün değerlerini ve davranış kalıplarını, hemde bunların doğal örgütteki yorumlarını yansıtır. Nasılki bir toplumun kültür mirası varsa, sosyal örgütlerde de yeni üyelere bırakılan örgütsel norm ve değer kalıpları vardır derken (Ertekin,1978;3); iklimi örgüte kimliğini kazandıran, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, örgütün tümüne yaygın, egemen uygulama ve koşullar dizisi olarak tanımlamıştır.

Bazı yönetim bilimciler tarafından da örgüt iklimi; örgütün kişiliği (Hoy ve Miskel), işgörenlerin iş çevresinin çeşitli görünüşleriyle olan doyum düzeylerinin bir ölçüsü (Gordon, 19988), örgütteki kişiler ve gruplar arası ilişkilerin sonucu (Başar, 1985), örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava (Varol, 1989), örgüte kişilik veren, örgüt üyelerini etkileyen, örgüt üyelerinin her birinin farklı algıları (Bilgen, 1990) biçiminde tanımlamışlardır(Karlı, 2004;33).

Örgüt iklimi örgüte kimliğini kazandıran, gösterilen davranışları etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir. Okulun örgütsel iklimi üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. İklim okulun bireysel kişiliğidir (Çelik,200;44).

Açık iklim örgüt üyelerinin ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu belirlemektedir. Açık iklimde çalışanlar arasında samimi bir ilişki vardır. Çalışanlar bu ilişkiden de doyum sağlarlar. Ancak, kapalı iklime sahip örgütlerde çalışanların iş doyumunu düşüktür. (Aydın,1986;113) Okul yönetiminde insan ilişkileri önemlidir. Okul örgütlerinde açık iklimin hüküm sürmesi okulun etkililiğini artırdığı gibi çalışanların iş doyumunu da yükseltir (Çelik,200;44).

Örgüt iklimi Dinçer tarafından üç değişken gruba ayrılmaktadır. Bunlar; (1) Çevresel değişkenler, (2) bireysel değişkenler, (3) sonuç değişkenleridir. Bu değişkenlere göre örgüt iklimi; çevresel ve bireysel değişkenler arasındaki etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Dinçer, 1996)

Bazı yönetim bilimciler örgüt iklimi ile örgüt kültürünü birlikte değerlendirmektedirler. Örgütler kendi kültür ve iklimi geliştirilirken bazı yasalardan, geleneklerden, tecrübe ve deneyilerden, ahlak kurallarından yararlanılır. Bir örgütün iklimi ve kültürü hem formal örgütün değerlerini ve davranış kalıplarını, hemde bunların doğal örgütteki yorumlarını yansıtır. Nasılki bir toplumun kültür mirası varsa, sosyal örgütlerde de yeni üyelere bırakılan örgütsel norm ve değer kalıpları vardır. (Ertekin,1978;3)

Örgütün başat ögesini insanlar oluşturduğundan insanın olmadığı yerde örgüt ve yönetimden de söz edilemez. Bir örgütü, içinde yer aldığı dış çevreden ayrı düşünmek ve çözümlenmek olanaklı olmadığı gibi bir kültür ürünü olan örgüt içindeki insanı ve onun sorunlarını da içinde yaşadığı ortamların kültürel özelliklerinden ayrı düşünmek ve anlamak olanaklı değildir.

Örgütler, insanlar tarafından oluşturulan kurumlardır. Bu nedenle örgütsel bir çözümleme, örgüt ve yönetim olgusunun karmaşık yapısının anlaşılıp açıklanabilmesi için söz konusu kavramların bireysel ve kurumsal boyutlarıyla ele alınması ve araştırılması gerekir.Çağdaş yaklaşımlarda örgütler, insan değerleriyle teknik değerlerin bir bütünlük içinde birleşim ve etkileşimden doğan, mekanik sistemler olmaktan çok, insanların oluşturduğu, sosyalleştirme süreçleri, sosyal değerler, sosyal normlar ve sosyal yapılarla donatılmış sosyal sistemler olarak görülmektedir. Eğer örgütler, içinde yer aldıkları toplumun birer küçük örneği olarak düşünülürse, dünyadaki farklı toplum ve kültürlerle benzer biçimde, örgütlerin de farklı kültürel özelliklere sahip oldukları söylenebilir. İnsanlar kültürlerine bağlı olarak farklı kişiliklere sahip olabildikleri gibi örgütlerin kişiliği de onların sahip oldukları farklı kültürel özelliklere göre açıklanabilir. İnsanları benzersiz kılan bazı davranış, inanç, huy ve amaçları olduğu gibi örgütler de zamanla belli

özelliklere sahip bir kişilik geliştirebilmekte ve bu durum, “örgüt kültürü” olarak adlandırılmaktadır (Şişman, 1994: 5).

Son yıllarda çalışma hayatını etkileyen teknolojik ve sosyal gelişmeler, örgütlerde insan faktörüne verilen önemin artmasına neden olmuştur. Gerçekten de bir örgütün en güçlü yanı, sahip olduğu insan potansiyelidir. Bugün iş hayatının etkinliğine katkıda bulunan nitelikli personelin örgütten beklentileri ve çalışma ilişkilerine bakış açısı önemli gelişmeler göstermiştir. Yapılan iş karşılığında örgütten elde edilen özdeksel (maddi) çıkarın birey için önemsiz olduğunu söylemek olanaklı değildir. Ancak bugün bireyler, çalışma hayatındaki ilişkilere, örgüt içindeki kurallara ve çalışma şekillerine, çalıştıkları örgütün etiksel değerlerinin neler olduğuna en az özdeksel çıkarları kadar önem vermektedirler. Yani bugün sadece kişilerin bir örgütten elde ettikleri özdeksel çıkarlar değil, tinsel (manevi) çıkarlar veya değerler de çok önemli hale gelmiştir. Özellikle toplumlarda gelişen iş etiği ve sosyal sorumluluk prensipleri, örgüt içinde çalışan bireylerin davranışlarına yani kültürlerine kadar girmeyi başarmıştır.

Yönetmel politikalar, ilkeler, roller daha çok örgütlerin amaç ve gereksinimlerinden etkilenir; tutum, davranış, değer, norm, gelenek ve alışkanlıklar ise örgütün faaliyetleriyle ilgili olmakla birlikte, örgütsel iklim büyük ölçüde etkilenir. Her örgütün örgüt iklimi farklı özellikler yansıtır. Bu farklılığın temel kaynağı, amaç ve gereksinimlerin farklı oluşudur. Yönetici, örgüt üyelerinde yeni şeyler ortaya koyma, sorunlara alışılmışın dışında daha etkili çözümler üretme ve uygulama, bürokratik yapıya saplanmadan özgürce davranma amaç ve gereksinimi oluşturduğu takdirde örgütte sağlıklı bir iklimin meydana gelmesi olasıdır.

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

Örgütler birer sosyal sistemdir. Bunun doğal bir sonucu olarak, dış çevreyle sürekli bir alış veriş içindedirler. Bu alış veriş, teknik ve ekonomik kaynaklarda olduğu kadar insansal kaynaklarda da söz konusudur. Örgütleri oluşturan en önemli öge insan ögesidir. Özdevecioğlu (1995: 121)'na göre, örgütleri dinamik hale getiren insanlar, yaşadıkları çevreden edindikleri bilgi, görgü, tecrübe, düşünce ve inançlarıyla ya da kısaca “kültür” leriyle örgüte gelir, kabul görür ve çalışırlar. Örgütler de bu farklı kültür

mozayikine sahip bireylerden oluşmuştur. Bu bireyler, birtakım mesleki kriterlerle bir araya gelmişler, grup olmanın tabii bir sonucu olarak, diğer işletmelerden farklı, ama, kendi içlerinde nispeten ortak, inanç ve değerler sistemi oluşturmuşlardır. Oluşan bu sistem örgütün kendine özgü iklimini oluşturmaktadır.

Gregg'e göre; örgüt, sağlıklı karar vermeyi sağlayıcı, yaratıcı planlamayı özendirici, zgr ve etkili iletişimi kolaylaştırıcı, ortak amacın bireyler ve grup tarafından doğru olarak anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlayıcı, istenilen amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda birey ve grup kararlarını eşgdmleyici, işgörenlerin kişilik ve mesleksel gelişimlerini destekleyici ve tüm bireysel ve örgütsel çabaların sürekli olarak değerlendirilmesini garanti edici bir yapıya sahip olmalıdır (Aydın, 1994: 141).

Buna göre, yaratıcılık yeteneğinin yüksek olduğu bireyler, problemlere karşı açık ve duyarlı olma ve farklı çözümler getirebilmenin yanısıra, yeni ve değerli problemler üretme, esnek ve bağımsız düşünme, karar verme, karmaşaya, çelişkilere ve belirsizliklere hoşgörü gösterme, bilinenlere ve standartlara rağbet etmeme, meraklı ve araştırmacı olma, şeklinde belirlenen özelliklere sahiptirler (Aktan, 1998: 56). Bireyler, ancak zgr düşünebilme ve düşüncelerini davranışlara yansıtabilme hakkına sahip iseler, yaratıcılıkları gelişebilir. Soru sorarak merakını giderebilme, yeni deneyimlerde bulunarak yaşantısını zenginleştirebilme gibi olumlu uyarıcılar alabildiği ortamda, bireylerin yaratıcılık yetenekleri gelişebilir. Her şeye "Evet" diyen, kurallara ve stlere karşı koymayan itaatkar bireyler yetiştirme anlayışına sahip bir örgüt, bireylerin yaratıcılığını olumsuz yönde etkileyecektir. Bundan dolayı, yöneticinin bireylerden şartsız bir itaat beklemek yerine, hata yaptığı zaman, kendisinin rahatça işgörenler tarafından eleştirilebileceği bir ortam oluşturması gerekir. Bunun için karar verme ve planlama süreçlerine işgörenlerin aktif katılımının sağlandığı bir örgüt ortamı oluşturmalıdır. Örgütün esnek olarak yapılandırılması, örgüt ortamında çift yönlü etkili bir iletişim sisteminin kurulması gerekir. Bireylerin rgtsel amaçları gerçekleştirici yönde etkilenmeleri ve bu amaçla iyi eşgdmlenmeleri gerekir. Örgüt yelerinin örgütsel performanslarının, amaçların gerçekleştirilmiş olması kriterine göre değerlendirilmesi ve örgüt ortamında sürekli yaratıcı ve girişimci eylemlere vurgu yapılması gerekir.

Okul yönetimi alanında yapılan bazı araştırmalar örgüt iklimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu araştırmalarda elde edilen ortak bulgu, etkili okul oluşturabilmek, sağlıklı bir okul ikliminin oluşumuna bağlıdır.

Yönetim ile karar verme arasındaki ilişki dolayısıyla okul iklimi ile yönetim arasında da bulunmaktadır. Çünkü, karar verme süreci okul iklimine göre işler. Eğer örgütsel iklim sağlıklı bir görünüm veriyorsa, bu iklim içinde alınacak kararların benimsenmesi, uygulanması, başarının paylaşılması okul iklimi ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bir örgütün etkililiği, etkili bir yönetici tarafından yönetilmesi ile sağlanmaktadır. Bir yöneticinin etkililiği ise, karar verme süreçlerine ilişkin becerilerine bağlıdır. Bu nitelikler ise, yöneticinin “karar verme” sürecine ilişkin teknik bilgi ve beceri, bilimsel tutum ve davranışları ile ilgilidir. Bu bağlamda “karar verme” sürecine ilişkin bilimsel çalışma ve araştırmaların yönetim bilimine ve yöneticilerin etkililiklerinin yükselmesine; dolayısıyla ilköğretim okulu müdürlerinin etkililik düzeylerinin gelecekte daha yüksek olmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca sağlıklı bir okul iklimi oluşturulması, okul müdürlerinin karar verme sürecine ilişkin teknik bilgi ve beceri, bilimsel tutum ve davranışları ile ilgilidir.

#### PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim Okulu Müdürlerinin “**Karar Verme**” becerileri ile “**Örgüt İklimi**” arasında nasıl bir ilişki vardır?

#### ALT PROBLEMLER

- 1- “İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşleri öğretmenlerin; Mesleki kıdemlerine, Çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine, cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları okula ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”
- 2- “İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri nedir?” “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri onların; toplam hizmet sürelerine, çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine, yaşlarına, öğretmenliğe esas öğrenim eğitim durumlarına, cinsiyetlerine, alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”
- 3- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin karar verme becerileri ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile kendi okullarının iklimine ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

### **Araştırmanın Amacı**

İlköğretim Okulu Müdürlerinin “**Karar Verme**” yeterlikleri ile “**Örgüt İklimi**” arasındaki ilişkiyi belirlemek, İlköğretim Okulu Müdürlerinin iyileştirilmesi gereken nitelikleri açısından öneriler geliştirmektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Geçmişten geleceğe bakıldığında en önemli yatırımın eğitim yatırımı olduğu, eğitime zamanında akıllı yatırım yapan toplumların bu gün ve gelecekte bütün dünya toplumlarına yön vereceği bilinmektedir. Bu anlamda önemli olan eğitimin gelişmesi, bilgi çağına uyum sağlaması açısından etkili yöneticilere ihtiyaç bulunmaktadır. Bütün gelişmiş şirketlerin başında profesyonel yöneticiler bulunduğu bilinmektedir. Temel eğitimi oluşturan ilköğretim okulu müdürlerinin belirli bir eğitime, bilgi ve beceriye gereksinimi olduğu düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin etkililiği, eğitimdeki başarının yanında çalışan personelin iş doyumuyla da ölçülmektedir. Çünkü çalışan personelin iş doyumunun eksikliği okulun etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu açıdan okullarımızın sağlıklı bir iklim oluşturmaları, sağlıklı iklim ortamında daha isabetli kararların alınması ve uygulanması sağlanmalıdır.

Bu araştırmada;

- 1- Okulları temel iş göreni olan öğretmenlerin okul iklimine ve okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi,
- 2- Doğru kararların alınmasında okul ikliminin ne dercede etkili olduğunun belirlenmesi,
- 3- Öğretmenlerin okul iklimine ve okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin onların bazı kişisel özelliklerinden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi, varsa bu etkinin hangi özelliklerinden kaynaklandığının belirlenmesi,
- 4- Okul müdürlerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesi ve sağlıklı bir okul iklimi oluşturulması açısından önemlidir.

### **Varsayımlar**

1. Örneklem grubu evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmaya katılan denekler sorulara içtenlikle yanıt vermişlerdir.



### **Sınırlılıklar**

Araştırma, Ordu ili genelindeki 1-8 yıllık ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

### **Tanımlar**

**Öğretmen:** Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerini ifade etmektedir.

**Müdür:** Araştırma kapsamında bulunan İlköğretim Okulu Müdürlerini ifade etmektedir.

**İlköğretim Okulu:** Bünyesinde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar bütün sınıflar düzeyinde şubesi olan ilköğretim okulunu ifade etmektedir.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### **A- Yurt İçinde Yapılan Karar Verme Araştırmaları**

Bu bölümde, yöneticilerin “karar verme” süreçlerine ilişkin nitelikleri ile ilgili olarak yurt içinde yapılan araştırmalar özetlenecektir.

Bursalıoğlu'nun (1975) eğitim yöneticilerinin yeterliklerini, hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere, bir matriks düzeyinde incelemek, böyle bir karşılaştırmaya yarayacak bazı kavramsal temeller sağlamak amacıyla yaptığı “Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri” (İlköğretmen okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma) adlı çalışmasında, eğitim yöneticisinin yeterlilik alanları ve bu alanlara ilişkin yeterlikler den oluşan anket aracılığı ile 111 bakanlık müfettişi, 66 milli eğitim müdürü, 89 okul müdürü, 2696 öğretmenden topladığı verilerin değerlendirilmesi sonucunda;

(a) Yeterlilik alanları ve yeterlikler, denek grupları tarafından, kendi aralarında ve kendi içlerinde farklı değerlendirilmiştir.

(b) Uygulanan varyans analizleri, dört denek grubunun göstermesi gereken ve gösterilmekte olan 18 yeterlilik alanına ilişkin algılamalarının manidar derecede farklı bulunduğu ortaya çıkarılmıştır.

(c) Varyans analizi ve (t ) testi sonuçları, dört denek grubu arasında, gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan yeterlik alanları bakımından manidar farklılıklar belirtmiştir.

(ç) Yeterlilik alanları ile, denek gruplarının bu alanlara verdikleri ağırlıklar arasındaki ilişkiyi arayan konkordans katsayılarının manidar çıkmadığı, sonuçları bulunmuştur.

Bu değerlendirme sonuçlarına göre;

(a) Müdürlerin yüksek derecede göstermeleri gereken, böyle gösterdikleri ve bu nedenle hizmet öncesi eğitim yoluyla kazanmaları zorunlu olan üç yeterlilik alanı belirlenmiştir. Bu alanlar, yetki ve sorumluluğa, okulun maddi bakımına ve liderlik davranışlarına ilişkindir.

(b) Müdürlerin düşük derecede göstermeleri gereken, böyle gösterdikleri ve bu nedenle hizmet öncesi veya hizmet içi yetiştirme programlarında yer verilmesi zorunlu

olmayan yeterlik alanları şunlardır: Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlanması, bunların koordinasyonu, araştırma - geliştirme girişimleri ve öğrenci rehberliği ile danışma hizmetleridir.

(c) Müdürlerin yüksek derecede göstermeleri gereğine karşın düşük derecede gösterdikleri, veya düşük derecede göstermeleri gerekirken yüksek derecede gösterdikleri yeterlilik alanları üzerinde, denek gruplarının kesin fikir birliğine varamadıkları anlaşılmıştır.

(ç) Müdürlerin yüksek derecede göstermeleri gereken ve böyle gösterdikleri yeterliliklerin 15 tanesi, karar verme, değerlendirme ve gruplar arası ilişkilerde tarafsızlık başta gelmektedir. Eğitim ve öğretim çalışmalarına ilişkin yönetim süreçleri ve bunların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine ağırlık verilmiştir. Grubun gücünden yararlanma, ona rehberlik etme ve örnek olma, olumlu bir hava yaratma gibi lider davranışının etkili boyutları önemsenmektedir.

(d) Düşük derecede gösterilmesi gereken ve böyle gösterilen yeterliklerden fikir birliği ile desteklenen 16 yeterlik de, çevre grupları ve liderlerinden yararlanma, kararlardan etkileneceklere katılma olanağı verme, uzlaştırıcı yönetimden kaçınma, yetkinin değişik temellerini kullanma, eğitim ve öğretimi değerlendirici rol tanımları yapma, personeli hizmet içinde eğitme ve geliştirmedir.

Bilgen'in (1976) Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün analizi amacıyla yaptığı araştırmada, merkez örgütünde şube müdürü ve daha üst kademelerde yönetim görevi yapan personel ile Milli Eğitim Müdürlerinin temel nitelikleri, merkez örgütünde uygulanan personel politikası, örgütün havası, yönetim süreçleri ve merkez örgütünün örgüt yapısı ve örgüt geliştirme politikası konuları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonuçlarına göre "yönetim süreçleri ve işleri" açısından elde edilen bulgular;

(a) Tüm denekler, karar verme sürecinin ağırlaşmış olduğu ve karar verme kademelerinin gereksiz yere çoğaltıldığı görüşünü "orta" ile "çok" arasında paylaşmaktadırlar,

(b) Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı alt grubundaki denekler, yapmakta oldukları görevlerde kimin karar vereceğinin "az" ile "orta" arasında; Bakanlık Müsteşarlığı, Bakanlık Müfettişi ve Milli Eğitim Müdürü görev grubundaki denekler ise "orta" ile "çok" arasında belirgin olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar,

(c) Alt gruplardaki tüm denekler, yapmakta oldukları işleri “orta” ile “çok” arasında planlayabildikleri, hazırladıkları bu planları ise, “orta” ile “çok” arasında uygulayabildikleri görüşünü paylaşırken; Bakanlık Müfettişleri diğer gruplardaki deneklerin hepsinden, Milli Eğitim Müdürleri ise, Bakanlık Müsteşarlığı ve Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı alt grubundaki deneklerden daha başarılı oldukları görüşünü paylaşmaktadırlar,

(ç) Denekler, “Merkez örgütü günlük işlerle uğraşır hale gelerek, geleceğe ilişkin tedbirler alma ve problemlere önceden çözüm bulma şans ve olanağını yitirmiştir” görüşüne “orta” ile “çok” arasında katılmaktadırlar,

(d) Merkez örgütünün çeşitli birimleri arasında sağlanan koordinasyonun derecesi “az” ile “orta” arasındadır,

(e) Merkez örgütünün çeşitli birimleri arasındaki iletişim kanalları “az” ile “orta” arasında belirgindir ve gerektiğinde rutin olarak işlemektedir,

(f) Alt gruplardaki tüm denekler, Bakanlıkta mevcut iş veya görevlerine ilişkin olarak topladıkları bilgilere (görüş ve yorumlar hariç) “orta” ile “çok” arasında güvenildiği görüşündedirler,

(g) Bakanlık merkez ve taşra örgütünde görevli personelin davranışlarında değişiklik yapmak gerektiğinde “az” ile “orta” arasında etki, “orta” ile “çok” arasında yetki kullanılmaktadır,

(h) Bakanlık Müfettişleri, görevlerini başarı ile yürütebilmek için kendilerine verilen yetkileri “orta” ile “çok” arasında; Bakanlık Müsteşarlığı ve Mesleki ve Teknik Öğretim müsteşarlığı personeli ile Milli Eğitim Müdürleri ise “az” ile “orta” arasında yeterli bulmaktadırlar,

(ı) Bakanlık Müfettişleri, görevlerine ilişkin sorumluluklarının “çok” ile “tam” arasında,; diğer denekler ise “orta” ile “çok” arasında belirgin olduğu görüşündedirler,

(i) Bakanlık Müfettişleri yapmakta oldukları işlerin “hiç” ile “az” arasında bir kısmının; diğer denekler ise “az” ile “orta” arasında bir kısmının makamlarının görev tanımlaması dışında kaldığı görüşündedirler,

(j) Milli Eğitim Müdürleri, düşündükleri milli eğitim müdürlüğünü “az” ile “orta” arasında; diğer denekler ise düşündükleri yöneticiliği “orta” ile “çok” arasında yapabildikleri görüşündedirler.

Açıklan'ın (1977) Milli Eğitim Müdürlerinin yeterliklerinin saptanması, belli alanlarda toplanması ve sıralanmasını amaçlayan araştırmasında; yeterlilik alanlarını karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdüm, ve değerlendirme olarak almıştır. Bu araştırma sonunda şu sonuçları elde etmiştir:

1. Denekler Milli Eğitim Müdürlerinin sahip olmaları gereken yeterlikler konusunda sunulan yeterlikleri gerekli görmektedir.

2. Yeterliklerin kazanılması konusunda deneklerin hizmet içi eğitimden beklentileri yüksek olup, geleneksel yönetici hazırlama yöntemlerinden fazla beklentileri bulunmamaktadır.

3. Tüm denekler yönetim süreçlerine ilişkin olarak, karar sürecini birinci, planlama sürecini ikinci sırada belirtirken, iletişim sürecine son sırayı vermişlerdir (Kılıçkaya, 1988).

Tütek'n (1983) “Yatırım Kararlarında Çok Amaçlı Karar Analizinin Uygulanması” konulu çalışmasında; Karar verme süreçlerinde uyulması gereken kurallar ve kullanılması gereken araçlar ve bu araçların önemi belirtildikten sonra karar analizi yöntemini tanıtmış; avantaj ve dezavantajlarını açıklamıştır. İyi bir karar verici ne derecede deneyimli olursa olsun, yine de elindeki karara yardımcı olacak araçlardan yararlanır. Karar çözümlenmesi yöntemi bu iş için uygun bir araçtır. Bunun yanında kullanılacak bir çok mantıksal süreç daha vardır. Ancak, belirsizlik koşullarında her hangi bir sorunu, seçeneklerin sonuçlarını kendi beklentilerine göre karşılaştırarak değerlendirme yapan her kişi belli biçimde yarar kuramını kullanmaktadır. Bu çalışmada da karar çözümlenme yöntemi bu nedenle seçilmiştir.

Karar çözümlenme yöntemi, karar vericinin tercihlerini açığa çıkararak yarar işlevini belirler. Bundan sonra bazı aksiyomların geçerliliği kabul edilerek karar sorununa ilişkin seçenekler belirlenen yarar işlevi ile değerlendirilir ve en yüksek değeri veren seçenek seçilir.

Karar vericiler genellikle birden fazla amacı birlikte gerçekleştirmek isterler. Bu çalışmada karar çözümlenmesinin çok amaçlı karar sorununa uygulanabilmesi için gerekli koşullar, tercih ve yarar bağımsızlıkları belirlenmiş ve çok amaçlı bir karar çözümlenmesinde kullanılacak yarar işlevi türleri ve yarar belirleme aşamaları saptanmıştır.

Karar çözümlenmesi yöntemi daha sonra, çok amaçlı bir yatırım sorununa uygulanmıştır. Seçilen sorun entegre et tesislerinin yatırım sorunudur. Sorunun amacı; sağlık standartlarının, döviz gelirlerinin ve projenin kazançlılığının artırılmasıdır. Bunun için önce karar vericiye sorular sorularak tercih ve yarar bağımsızlıkları belirlenmiş, daha sonra kurulacak tesisin sağlık standartlarına uygunluğu, döviz gelirleri ve iç verim oranı nitelikleri için bireysel yarar işlevleri saptanmıştır. Bu yarar işlevleri yine karar verici tarafından saptanan ağırlıklandırma katsayıları ile bir araya getirilerek yatırım sorununun yarar işlevi belirlenmiştir. Seçeneklerin bu yarar işlevi ile değerlendirilmeleri sonucunda belirlenen en yüksek sağlık standardı düzeyinde bir tesis kurmanın ve % 60 dış satım politikası belirlemenin en büyük yararı sağlayacağı belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre bu seçenek yapılan bütün değerlendirmelere göre en iyi ikinci seçenektir.

Bu çalışmada belirtildiğine göre; karar analizinin avantajları: (a) Karar vericinin sorunu bir organik bütün biçiminde ele almasını sağlar ve sorunun değişik yönleri arasındaki etkileşimleri nicelleştirerek düşünmeye zorlar. (b) Karar sorunu hakkında uzmanların fikirlerini alıp iletişime zemin hazırlamaktadır. (c) Sorunun sistematik bir biçimde ele alınarak incelenmesi, karar vericinin verdiği kararların nedenlerini ilgililere daha kolay iletme ve savunma olanağı sağlar.

Bu yöntemin sakıncaları ise: (a) Karar çözümlenmesinin kalitesi, karar vericinin niteliklerine bağlıdır. (b) Karar çözümlenmesi sırasında, karar vericinin tercihlerinin bir kısmının farkında olmadığı ortaya çıkmaktadır. (c) Karar analizi sınırsız değildir, karar analizinin de sınırlandırılması zorunluluğu vardır. (ç) Karar analizini gerçekleştirme finansal açıdan pahalı olabilir. (d) Karar analizi yöntemi tek bir karar verici için tasarlanmış bir yöntemdir.

Açıkgöz'ün (1984) lise öğretmenlerinin, okullarında alınmakta olan kararlara katılma durumlarına, katılma isteklerine, karar konularına duydukları ilgilerine ve karar konularındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, bu görüşler arasındaki ve bu görüşlerle öğretmenlerin bazı kişisel değişkenleri arasındaki ilişkilerin saptanması amacıyla yaptığı araştırmada, iki kısımdan oluşan "Karara Katılma Anketi" kullanılmış ve şu bulgular elde edilmiştir:

1. Öğretmenlerin karara katılma durumlarına ilişkin görüşleri "çok az", karar konularına duydukları ilgilerine ve karar konularındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri

“biraz” seçeneğinde toplanmıştır. Karara katılma isteklerine ilişkin görüşleri ise “biraz” seçeneğinin üzerinde yer almaktadır.

2. Öğretmenlerin durum, istek, ilgi ve yeterlik boyutlarındaki görüşleri birbirinden anlamlı farklılık göstermektedir.

3. Öğretmenlerin öğretim ve yönetim kararlarında durum, istek ve yeterlik boyutlarındaki görüşleri birbirinden anlamlı farklılık göstermektedir.

4. Durum, istek, ilgi ve yeterlik boyutlarında en yüksek değerler “öğrenci başarılarının değerlendirilmesi” en düşük değerler ise “okulun gelir ve harcamalarının planlanması kararlarında gözlenmektedir.

5. Öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin çoğuna göre, durum, istek, ilgi ve yeterlik boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

Saka'nın (1985) yönetim süreçlerinden karar vermenin klasik, davranışçı ve çağdaş yönetim kuramlarında örgütün sürekliliğini ve işlevselliğini sağlamada önemli bir öge olarak görülüp görülmediğinin ve yine bu kuramların karara katılmayı öngörüp, savunup savunmadığının saptanması ve belli başlı karar verme yöntem ve araçlarının incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada şu bulguları elde etmiştir:

#### **Klasik Yönetim Kuramı**

1. Klasik yönetim kuramında son karar, hiyerarşinin en üst basamağındaki yöneticiye aittir.

2. Örgüt için planlama, programlama temel süreçtir.

3. İşgörenleri güdülemek için maddi özendiriciler kullanılmalıdır.

4. Örgüt için iyi olan şey personel için de iyidir.

5. Karar ve karara katılma önemli görülmemiştir. Fayol, Yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, emretme, eşgüdüm ve kontrol olarak gruplamıştır. Ancak, yönetim süreçlerinde karar ve karara katılmanın önemini görememiş ve planlama ile başlamıştır.

#### **Davranışçı Yönetim Kuramı**

1. Davranışçı yönetim kuramı karar ve karara katılmanın önemini kabul etmiştir.

2. İşgörenler karar sürecine katılmalıdırlar.

3. Örgüt amaçlarının başarılması, örgütteki kararlar katılmalarına bağlıdır.

4. Birey, alınmasına katıldığı kararlara daha olumlu tepki gösterir.

5. İşgörenler maddi olmayan özendiricilerle de güdülenebilirler.

### **Çağdaş Yönetim Kuramı**

1. Çağdaş yönetim kuramına göre ortak amaç, ortak fikirlerle sağlanır.

2. Çağdaş yöntemler örgütün etkinliğini ve verimliliğini sağlamada yararlıdır.

3. Bir kararın etkileyeceği kimseler, o kararın verilmesine katılabilmelidirler.

4. Yöneticiler, astlarını kararlar almaya ya da kararlara katılmaya özendirmelidirler.

Demiraslan'ın (1986) sosyal hizmet kurumları yöneticilerinin ve bir sosyal hizmet kurumu yöneticisinde bulunması gereken yönetsel yeterliklere verdikleri önem dereceleri ve bu önem derecelerinin yönetim süreçlerine göre dağılımının saptanması amacı ile yaptığı araştırmada; yedi yönetim sürecinde tüm grup tarafından en yüksek önem derecesi "değerlendirme", en az önem derecesi "örgütlenme"dir. Verilen önem dereceleri dikkate alınarak yapılan sıralamada yönetim süreçleri; değerlendirme, karar verme, eşgüdümleme, etkileme, planlama, iletişim, ve örgütlenme olarak sıralanmaktadır.

Genelde yönetim süreçlerine ilişkin beklentilerin hizmet sürelerine göre büyük farklılıklar göstermediği gözlenmekle birlikte, araştırmanın en kıdemli grubu karar verme, planlama ve etkileme süreçlerine daha çok önem vermektedirler. Buna karşılık tüm grupta beş yıldan az hizmeti olanlar karar verme ve planlama süreçlerine en az önem derecesini vermektedir.

Araştırmada, karar verme sürecine büyük bir bölümü yönetici olan "Eğitim Yüksek Okulları" mezunları en yüksek değeri vermişlerdir. Grubun "karar verme" ve "planlama" süreçlerine ilişkin en çok önem verdiği yeterlikler şunlardır:

### **Karar Verme**

1. Kurum çalışmalarına ilişkin kararların verilmesinde, kurum amaçlarını göz önünde bulundurabilme.

2. Verilen kararları birbiriyle tutarlı ve birbirini bütünler nitelikte olmasına dikkat edebilme.

3. Karar vermede, konu ile ilgili bütün alternatifleri göz önünde bulundurabilme.

### **Planlama**

1. Çalışmaların planlanmasında kurum amaçlarından hareket edebilme,

2. Çalışma planlarının hazırlanmasında bilgi ve becerilerinden en üst düzeyde istifade edebilme,

3. Çalışma planlarının hazırlanmasında var olan şartları ve imkanları göz önünde tutabilme.



Grubun karar verme ve planlama süreçlerinde en az önem verdiği yeterlikler de şunlardır:

### **Karar Verme**

1. Karar vermede alternatif çözüm yollarını birbiriyle mukayeseli olarak değerlendirebilme,

2. Kurum işleyişine ilişkin kararlara katılımını sağlayabilme,

3. Karar vermede ve verilen kararları uygulamada şartları dikkate alabilme.

Ay'ın (1989) "İşletmelerde Bir Karar Verme Aracı Olarak Alternatif Maliyetlerin Bildirilmesi ve Kullanılması - Örnek Uygulama" adlı çalışmasında sonuç olarak:

(a) Örgütlerde karar vermede gerekli olan bilgilerin çok büyük bir kısmının maliyetlerden oluştuğu, bu bağlamda verilecek kararların hedefleri bakımından geçerli maliyet bilgilerinin neler olduğunun saptanması ve kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca, geleneksel maliyetleri karar vermede tek başına kullanmanın örgütleri yanlış yola götüreceği ve bu açıdan farklı karar verme süreçleri için farklı maliyet kavramları geliştirilmesi, her karar verme süreci için geçerli olan bir alternatifin seçilmesiyle reddedilen diğer alternatiflerin kayıplarını yansıtan alternatif maliyetlerin öneminin büyük olduğu açıklanmaktadır.

(b) Uygulamada, alternatif maliyetlerin geçerliliği ve yararlılığının kabul edildiği, ancak hesaplanmasındaki güçlükler nedeniyle kullanılmadığı düşünülmektedir. Örgütlerde alternatif maliyeti dikkate almadan verilen kararlarda, kullanılan kaynakların en verimli oldukları alanlarda kullanılmadıkları, geleneksel maliyetler ile karlı olarak görünen ancak kaynakların alternatif kayıplarının dikkate alınması ile zararı ortaya çıktığı belirtilmektedir.

(c) Alternatif maliyetleri belirlemek için örgütten sağlanan veriler, bir doğrusal programlama modeli yardımıyla değerlendirilerek, örgüt açısından kar sağladığı düşünülen bazı ürünlerin, üretimlerinde kullanılan kaynakların diğer ürünlerin üretiminde daha verimli olmaları nedeniyle gerçek anlamda karlı olmadıkları ortaya çıkarılmıştır.

(d) Alternatif maliyetleri belirleyerek optimal ürün bileşimini sağlama, kaynakların en verimli oldukları üretimde kullanılmaları ile gerçekleştiği, çözümlemenin iki yönlü olarak yapılması ve çözümün ilk yönüyle en yüksek karlılığı sağlayabilecek ürün bileşimi elde edilirken, ikinci yönüyle kaynakların gölge fiyatlarla belirlenen değerlerinin en yüksek düzeyde tutulması sağlanmaktadır. Çözümleme sonucu bu iki değer eşit olarak çıkması, örgüt içinde kullanılan kaynakların gerçek verimliliklerinin ürünlerin karlılıklarını aşamadıkları dolayısıyla optimal sonucun sağlanamadığı ortaya çıkarılmıştır. Örgütün,

alternatif maliyetleri ve gölge fiyatları dikkate almadan yapmış olduğu üretimde bunun böyle olmadığı, kaynakların gerçek verimliliklerinin ürünlerin karlılığını aştığı ve dolayısıyla işletme açısından optimal bir ürün bileşiminin sağlandığı görülmüştür.

(e) Doğrusal programlama ile elde edilen optimal dağılım sonucu ortaya çıkan karlılığın, toplam rakam olarak örgütün kendi yapmış olduğu dağılımdan çok fazla olmakla birlikte, ürünler açısından ve kaynakların verimlilikleri açısından yapılan değerlendirmelerde özellikle ileriye dönük çalışmalarda hangi ürünlerin üretimine ağırlık verilmesi gerektiği ve kaynakların hangi ürünlerin üretiminde daha verimli olduğunun saptanması açısından alternatif maliyetlerin değerlendirilmesinin önemli olduğu sonucu vurgulanmaktadır.

Bilkay'ın (1990) "Karar Alma Süreci ve Kararın Yönetimdeki önemi" adlı çalışmasında karar verme süreci tanıtılmakta ve sonuç olarak:

(a) İstenilen sonuçların elde edilebileceği kararın alınması için sarf edilen çaba ve girişimler , karar almanın oldukça güç ve karmaşık bir işlev olduğu, bununla beraber örgüt faaliyetlerinin tümünün içine girmesi, sorunları çözüme ulaştırması nedeniyle örgütün gelişmesini sağlaması açısından önemli olduğu,

(b) Karar vermenin evrensel bir boyut kazanıp, sorunların uluslar arası bir nitelik taşıyacağı, uzmanlaşmanın önem kazanacağı, bilgisayarın ise yardımcı bir araç olarak kullanılacağı ve güç bir işlev olarak örgütteki yerini koruyacağı,

(c) Ülkemizdeki yöneticilerin, karar verme konusunda teori açısından belirtilenleri, yapılması gerekenleri kabul ettikleri, bu konuda bilinçli oldukları ancak uygulama konusunda başarılı olamadıkları ve geleneksel metotları uygulamaya devam ettikleri belirtilmektedir. Bunun yanında astların niteliklerinin ve eğitimlerinin yetersizliği, verimli bir katılımın sağlanıp, karara yeni boyutlar kazandırılmasına engel olduğu bu durumda üstlerin otokratik olarak nitelendirebileceğimiz bir yönetim biçimini benimseyerek astları yönetmelerine yol açtığı belirtilmektedir.

Yenipınar, (1998), İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği konusunda teknik, insana ilişkin ve kavramsal beceriler boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada:

1- İlköğretim okulu yöneticileri teknik, insana ilişkin ve kavramsal beceriler boyutlarında etkili olduğu,

- 4- İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği konusunda teknik, insana ilişkin, ve kavramsal beceriler boyutlarında yönetici ve öğretmen algılarının farklı olduğu,
- 5- İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği konusunda yönetici algıları arasında yaş, kıdem, ve öğrenim durumuna göre fark bulunmadığı,
- 6- İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği konusunda öğretmen algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmazken, yaş, kıdem ve öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur (Yenipınar, 1998).

Ertopçu, (1998), İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin "Örgütlenme ve Eşgüdümleme" becerilerini uygulama sıklığına ilişkin algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada:

- 1- Okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri cinsiyete, yaşa, kıdeme, görev alanına ve mezun olunan okula göre önemli bir farklılık göstermediği,
- 2- Okul müdürlerinin örgütlenme becerilerini uygulama sıklığına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri arasında önemli fark olduğu, müdürlerin örgütlenme becerilerinin düşük düzeyde değerlendirdikleri,
- 3- Okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerinin uygulama sıklığına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri cinsiyete, yaşa, kıdeme, görev alanına ve mezun olunan okula göre önemli fark göstermediği,
- 4- Okul müdürlerinin eşgüdümleme becerilerinin uygulama sıklığına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri arasında önemli fark olduğu, öğretmenlerin; müdürlerin gösterdikleri eşgüdümleme davranışlarını düşük düzeyde değerlendirdikleri belirlenmiştir (Ertopçu, 1998).

Çağan (1998), İlköğretim okulu öğretmenlerinin; okul müdürlerinin denetim ve liderlik becerilerine ilişkin algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada:

- 1- İlköğretim okulu öğretmenlerinin; denetim etkinliklerine ilişkin beklentilerinin algılarından yüksek olduğu,
- 2- İlköğretim okulu öğretmenlerinin; okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinin algılarından yüksek olduğu,

- 3- İlköğretim okulu öğretmenlerinin; okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algılarının denetim becerilerine ilişkin algılarından yüksek olduğu,
- 4- İlköğretim okulu öğretmenlerinin; okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin beklentilerinin liderlik becerilerine ilişkin beklentilerinden yüksek olduğu bulunmuştur (Çağan,1998).

### **B- Yurt İçinde Yapılan Örgüt İklimi Araştırmaları**

Mehmet Şişman (1994) tarafından Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenler evren alınarak yapılan, “İlkokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin, insan ve insanın içinde yaşadığı çevreyle ilgili konularda paylaştıkları temel sayılılar yönünden ve söz konusu grupların okullardaki bazı uygulamalara ilişkin algılarına bağlı olarak bu okul kademesinde ne düzeyde ve nasıl bir örgüt kültürü oluşmuştur?” konulu araştırmada şu bulgular elde edilmiştir:

1. İlkokullarda egemen kültür, gelişme ve uzlaşmadan yana bir kültür özelliği göstermektedir. Çevreyle ilişkiler kapsamında, mesleksel gelişme konusunda çevreden destek görme beklentisi, grup kararının tercih edilmesi , kültürün toplumcu bir kültür olma özelliğiyle açıklanabilir. Çevreyle ilişkilerin doğasına ilişkin olarak ilkokullarda ortak ve güçlü bir kültürün oluşmadığı, ortak bir algı dayanağının gelişmediği ve birtakım farklı eğilimlerin bulunduğu sonucu çıkarılabilir.

2. Sosyal yaşamda, toplumun genel kültürü içinde çok önemli bir yer tutan özdeksel değerler ve bireyselliğe rağmen, ilkokullardaki egemen kültürde paraya verilen değer son sırada yer almaktadır.

3. Yönetici ve öğretmenler insan doğasına ilişkin farklı sayılılara sahip olmakla birlikte, genelde insan iyi, güvenilir ve eğitimle iyi yönde geliştirilebilir bir varlık olarak görülmektedir. Bu yönüyle öğretmen ve yöneticilerin insan doğasına ilişkin ileri sürülen kötümser görüşten çok iyimser görüşü benimsedikleri ortaya çıkmaktadır.

4. Elde edilen bulgulara göre, ilkokullarda egemen örgütsel kültürün, gerçeğe ulaşma konusunda çağın ön plana çıkardığı özelliklere daha uygun; geleneksellik özelliğinin ise daha zayıf olduğu söylenebilir.

5. İlkokullarda egemen kültürün insan ilişkileri yönünden de toplumculuk özelliğinin ağır bastığı; görüş alış-verişi, işbirliği, dostluk, güven gibi özelliklerin öne çıktığı, kültürün bireycilik özelliğinin ise zayıf olduğu söylenebilir.

6. Araştırma bulgularında hareketle, güçlü kültürlerin temel özellikleri arasında yer alan risk üstlenme, başarıyı ödüllendirme, hatalara hoşgörü, yarışma, sosyal yaşama ilgi, sonuç merkezli olma gibi durumların, ilkokulların örgütsel yaşamında ikinci planda kaldığı sonucuna varılabilir. Bu bulgular ışığında, örgütsel uygulamalar yönünden de genel olarak ilkokulların güçlü bir örgütsel kültüre sahip olmadıkları söylenebilir.

Nuray Sungur (1985) tarafından, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'nde okuyan toplam 51 öğrenci deney ve kontrol grubu seçilerek yapılan "Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği" konulu araştırmada şu bulgular elde edilmiştir:

1. Değişen çevre ve dünya koşullarına uyum sağlamak zorunda olan yöneticilerin yetiştirilmesinde olgusal ve kuramsal içerikli derslerin yanında rehberliğe, kişilik psikolojisi, ruh sağlığı, sağaltım tekniklerine ilişkin derslerin kredileri artırılmalıdır.

2. Yönetim bilimi ve spor yönünü dengelemek amacıyla programdaki sanat ve spor uygulamalarına ilişkin ders sayısı artırılmalı ve ders dışı etkinliklere kredi verilmelidir.

3. Yaratıcı düşünceye ilişkin yapılacak deneme çalışmaları, düşüncede esneklik kategorisi üzerinde yoğunlaşmalıdır.

4. Araştırma, EYP Bölümü öğrencilerinin uygun ortamlarda, yeterince güdüldüğü ve psikolojik güvenlik içinde olduğunu anladığı zaman, kendisine ve çevresine ilişkin sorunları tanımlayabileceğini, sorunlara özgün çözüm önerilerini duygu ve düşünce boyutunda ifade edebileceğini, çözüm önerilerini sına olanaqlarını arayacağını diğer bir deyişle yaratıcı güçlerini ortaya koyabileceğini göstermektedir.

Kadir Varoğlu ve Baransel Atçı tarafından, Kara Harp Okulu'nda öğrenim gören 338 ikinci sınıf, 116 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 454 öğrencisi örneklem alınarak yapılan "Yaratıcı Örgüt Kültürünü Oluşturan Yönetici Tutumları" konulu araştırmada şu bulgular elde edilmiştir:

1. Özellikle bürokratik yapılarda yaratıcı örgüt kültürü yaratmak için sistemli ve bireye dönük çabalar, mutlaka yönetici tutumlarının değiştirilmesi sürecinden sonra öngörülmesi gereken aşamalardır. Diğer bir deyişle, özellikle üst yönetimin tutumları yeni

bir örgüt iklimi yaratacak şekilde yaratıcılığa yönetildikten sonra personelin bu konuda eğitimi ve yapısal düzenlemelere (yetki devri, denetim niteliğinin değiştirilmesi, iletişim süreçlerinin düzenlenmesi, başarı değerlendirme sisteminin yenilenmesi vb.) gitmek anlamlı olacaktır. Aksi takdirde, yaratıcı örgüt kültürü oluşturmak çabaları sonuçsuz kalacağı gibi, örgütten ayrılmalar ve tatminsizlikler artacaktır. Yönlendirmenin en önemli faktör olarak ortaya çıkması, liderin sistemden daha önemli işlevlerinin ve belirleyiciliğinin olduğu örgütsel ortamlardaki beklentiler ile uyumlu bir sonuçtur.

2. Karar verme süreçlerine ilişkin olarak merkeziyetçi olmayan yapısal düzenlemelerin yapılması, ödül sistemlerinin tasarımı ve uygulanması, bireysel başarıların ön plana çıkarılması veya takım çalışmasının teşvik edilmesi, örgüt içi iletişimin kolaylaştırılması ve hızlandırılması gibi uygulamalarla örgütte yaratıcı bir kültür oluşturulabilir.

3. Yöneticinin bireysel girişimi özendirici, yenilikleri destekleyici, işgörenlerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanıyıcı, örgütü dar bürokratik kalıplardan kurtarıcı yönetsel tutumlar göstermesi, örgütte yaratıcı bir kültürün oluşmasını sağlayabilir.

Kadir Varoğlu ve Demet Varoğlu tarafından, 800 kişilik Kara Harp Okulu üçüncü sınıf öğrencisi arasından rastgele seçilen 250 öğrenci örneklem alınarak yapılan “Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Tutumların Eğitimle Değiştirilebilirliği ve Verimlilik Üzerine Etkileri” konulu araştırmada şu bulgular elde edilmiştir:

1. Geleneksel eğitim sistemleri, merkeziyetçi yönetim uygulamaları insanların yaratıcı düşünmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır. Böylece, işgören kendisinden yaratıcı düşünmenin beklenmediği kanısı veya yaratıcı düşünmenin doğuştan getirilen bir yetenek olduğu varsayımından hareketle varolabilecek potansiyelini dahi kullanmamaktadır.

2. İşgörenlerin yaratıcı düşünce üreten yöntemlere direnç göstermeleri doğaldır. Bu direnç, işgörenler bu konuda eğitilmiş olsalar bile ortaya çıkabilir; çünkü, uzun yıllardır uyguladıkları ve problem çözmede kullandıkları yöntemler, yaratıcılık ilkeleriyle uyumlu olmayabilir. Aynı zamanda işgörenler yerleşik alışkanlıklarını kırmak istemeyebilirler. Günümüzde uygulanan yönetici eğitim uygulamaları, hayal kurma ve yaratıcılık konularını ikinci plana itmektedir. Halbuki, eğitim sürecinin etkililiğini artırmanın ön koşullarından biri de yaratıcı düşünceye dönük tutumların olumlu hale getirilmesidir.

3. Eğitim yaratıcı düşünceye yönelik tutumların değişiminde ve yaratıcılık yönelimli tutumların daha hızlı kazanılmasında etkilidir. Ancak, tutum değişikliği davranış

değişiminin ön koşulu olmasında rağmen, tutum değişikliğinin tek nedeninin eğitime bağlanması sakıncalar yaratabilir. Bu nedenle, bireyin kişilik özellikleri, gereksinimleri ve eğitim düzeyinin bu tutum değişiminde çok büyük etkileri vardır.

4. Yaratıcı düşünmeye yönelik tutumların kazanılması örgütsel verimlilik üzerinde etkilidir. Yaratıcı düşüncenin yeni çözümler bulma, yeni yöntemler deneme olanağı sağlama, var olanla yetinmeme ve daha fazlasını isteme, sıradışı alternatifler üretme ve girişimde bulunma, özerk olma vb. gibi özellikleri dolaylı olarak örgütsel verimliliği olumlu yönde etkilemektedir.

Ertekin “Örgüt İklimi” konulu araştırmasında, geleneksel bir hizmet örgütü olan İç İşleri Bakanlığı ile teknik bir hizmet örgütü olan Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü’nün örgüt iklimlerini karşılaştırmış, bu iki örgütte çalışan yönetici ve diğer görevlilerin 24 örgütsel boyuta beğli olark düşünceleri ortaya konularak her iki örgütün örgütsel iklim yönünden özelliklerini incelemiş ve karşılaştırmıştır. Bu araştırmada:

- 1- İş çevresinin fiziksel koşulları,
- 2- İşten duyulan hoşnutsuzluk,
- 3- İş değiştirme isteği,
- 4- Bürokratik ayrıcalıklardan yararlanma,
- 5- Bildirişme,
- 6- Takdir edilme,
- 7- İşe özendirme,
- 8- Arkadaş ilişkileri,
- 9- Örgütte yükselme ve ilerleme olanakları,
- 10- İşin az doyum sağlayan yönleri,
- 11- İş güvenliği,
- 12- İş başında yetiştirme ve eğitim olanaklarından yararlanma,
- 13- İşin ilginçliği,
- 14- Disiplin düzeni,
- 15- Ücret durumu,
- 16- Yapılan işin önemine karşı duyulan inanç,
- 17- Karalara katılma,
- 18- Çalışma ve dinlenme saatleri,
- 19- Örgütsel amaçlara ulaşma,
- 20- Astların sorunlarına karşı yöneticilerin tutumu,
- 21- Yöneticilerin nitelikleri ve astlarca algılanışı,

- 22- Astların denetim anlayışı,
- 23- Örgüt içi çatışma,
- 24- Örgütsel görüntü buyutları incelenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, İç İşleri Bakanlığında erke ve biçimsel kurallara dayalı bir iklimin egemen olduğu, bu kurumda çalışanlarda güven ve birlik duygusu yerine korku ve başarısızlık beklentilerinin yoğun olduğu, kurumun çalışanları “kendine bağlayan değil iten bir örgüt olarak görüldüğü, örgüt içi çatışma olgusunun yoğunluk kazandığı belirlenmiştir.

Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü’nde ise daha içten, açık ve özendirici bir örgütsel iklim olduğu, çalışanların gereksinimlerini karşıladığı, doyum sağladığı saptanmış olup; bu kurumda örgüt birey uyumunun daha fazla olduğu, kurumun canlı ve etkin bir görünümde olduğu belirlenmiştir (Ertekin, 1978)

Erdoğan (1994) “Türkiyede Yapılan Örgüt İklimi Araştırmalarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında; 1978 yılından 1994 yılına kadar “örgüt iklimi” konusunda yapılan dokuz adet araştırmayı incelemiş ve bu araştırmada elde edilmiş sonuçları birbiriyle olan bağlantılarını ortaya koyarak genel bir bakış sağlamaya çalışmıştır. Bu çalışmada:

1- Araştırma kapsamına dahil edilen araştırmaların tamamının kamu kesiminde yapıldığını, özel kesimde sadece üç özel lisenin bir araştırmaya dahil edildiğini, ancak özel kesimi temsil edici bulmamıştır.

2- Kamu kesiminde yapılan araştırmaların kamudaki örgütleri kapsayacak şekilde çeşitlilik gösterdiğini, kamu örgütlerini temsil niteliği kazandığını saptamıştır.

3- Yapılan araştırmalar sonucunda yapılan önerilerin pek dikkate alınmadığı belirtilmektedir.

4- Araştırmaların çoğunda personel ücretlerinin yetersizliği önemli bir boyut kazanmıştır.

5- Örgütlerde verimi ve uyumu artıracak tarzda hizmetiçi eğitim bulunmadığı tespit edilmiştir.

6- İncelenen örgütlerde yönetime katılımın düşük olduğu, yönetime katılımı sağlamanın yönetim kademesinin bir görevi olduğu belirtilmiştir.

7- Yöneticilerin köklü kararlar alabilmesi ve uygulayabilmesinin kendilerini güvende hissetmelerine bağlı olduğunu belirtmiştir.

8- Örgütlerin birer açık sistem olduğu gerçeğinden hareketle gerek örgüt içi, gerek örgüt-çevre iletişimi bakımından bildirişmenin önemli olduğu tespit edilmiştir.



Güçlüol (1979) “Milli Eğitim ve Kültür Bakanlıkları Merkez Örgütlerinde Örgütsel İklim” konulu araştırmasında adı geçen bakanlıkların örgütlerindeki şube müdür yardımcılığı ile genel müdürlük düzeylerinde görevli üyelerin nitelikleri, örgütlerdeki görevlerinin iklim özelliklerine ilişkin algılarının saptanması, bu algılamaların bakanlık, görevi, yaş ve cinsiyet değişkenlerini anlamlı farklar yaratıp yaratmadığının belirlenmesi, iki bakanlığın merkez örgütlerinin örgütsel iklim tiplerinden hangisinin neresinde bulunduğu saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmacı örgütlerin özelliklerini; Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme, örgütün yeterliliği, örgüt çalışmalarında planlılık, örgüt personelinin yeterliliği, örgüt çalışmalarının demokratikliği, örgütün personel politikası, üyelerin örgütlen beklentileri, örgütte insan ilişkileri, görevi sevme ve önemine inanma olarak sıralamıştır.

Daha sonra **doyum** ve **güven** ile ilgili olarak gruplanan boyutlar ve bunları belirten anket sorularına alınan yanıtlar iki tür iklimi belirleyecek şekilde bir araya getirilerek değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu iki tür iklimden doyumla ilgili olana ılık iklim, güvenle ilgili olana güvenli iklim olarak tanımlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı merkez örgütlerinde gözlenen ılıklik derecesinin yüksek olduğu, güvenlik derecesinin her iki örgütte de orta derecede güvenli algılandığı tespit edilmiştir.

Peker (1978) “Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi” adlı araştırmasında Ankara liseleri yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel iklimine ilişkin algılarını saptayarak; örgütsel iklimin okulun resmi yada özel oluşuna göre değişip değişmediğinin, örgütsel tipiyle okul başarısı ve öğrenci disiplin suçları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda:

- 1- “Liselerde görevli yönetici ve öğretmenlerin, okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıklar vardır.” Şeklinde denence yapılan analiz sonucu kanıtlanmıştır. Araştırmacı bu sonucu, eğitim yöneticiliğinin ülkemizde henüz bir meslek olarak görülmemesi bağlamında, yöneticilik ve öğretmenlik rollerinin birlikte yürütülmesine bağlamaktadır.
- 2- Örgütsel iklim, okulların resmi ve özel oluşuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedirler. Özel okullarda daha uyumlu bir örgütsel iklim tipi görülmektedir.
- 3- Okulların örgütsel iklim tipiyle öğrencilerin üniversiteler arası seçme sınavındaki başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okulun örgütsel iklimi kapalı tipten açık tipe doğru değişiklik gösterdikçe öğrenci başarısı da yükselmektedir.

4- Okulların örgütsel iklim tipi ile öğrenci disiplin olayları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel iklim açık tipten kapalı tipe doğru değişirken disiplin olaylarında ve cezalarında artma görülmektedir.

Paknadel (1988) Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel iklime ve iş doyumuna ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelenmiş; örgütsel iklimi, dördü öğretmen, dördü yönetici davranışlarını betimlemek üzere sekiz alt boyutta ele almış ve araştırma sonucunda:

1- Okul Müdürlerine göre;

- a- Örgütsel iklimin “moral”ve “işe dönük” boyutları ile müdürlerin “saygınlık” ve “kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarındaki doyumları arasında,
- b- Örgütsel iklimin “samimiyet” boyutu ile müdürlerin “saygınlık”gereksinim alanlarındaki doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki görülmüş, ancak;
- c- Örgütsel iklimin “çözümleme”, “engelleme”, “uzak durma”, “yakından kontrol” ve “anlayış” boyutları ile müdürlerin “iş durumu” arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

2- Öğretmenlerin algılarına göre;

- a- Örgütsel iklimin “engelleme”, uzak durma”, “yakından kontrol” ve “anlayış gösterme” boyutları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında;
- b- Örgütsel iklimin “çözülme”, “moral”, “işe dönüklük” ve “anlayış gösterme” boyutları ile öğretmenlerin “iş doyumları” arasında;
- c- Örgütsel iklimin “samimiyet” boyutundaki davranışları ile öğretmenlerin “sosyal” ve “saygınlık gereksinim alanlarındaki doyumları arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir.

3-Okulların örgütsel iklim tiplerine göre öğretmenlerin iş doyumları anlamlı bir fark göstermekte olup; örgütsel iklim tipi kapalıdan açık iklim tipine doğru gittikçe, öğretmenlerin iş doyumlarının artmakta olduğu gözlenmiştir.

4- Okul müdürleri ve öğretmenler örgütsel iklimin (a)engelleme, moral, samimiyet ve yakından kontrol boyutlarına ilişkin algıları anlamlı bir fark göstermezken; (b) çözülme, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark görülmüştür.

5- Okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı fark olmadığı, müdür ve öğretmenlerin özellikle sosyal gereksinim alanında yüksek doyumсузluk algıladıkları belirtilmiştir.

6- Örgütsel iklime ilişkin algılar (a) öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre moral boyutunda; (b) yaşlarına göre samimiyet boyutunda; (c) cinsiyetlerine göre moral ve samimiyet boyutunda anlamlı fark görülmüştür.

7- İş doyumuna ilişkin algılar ise; (a) öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre güvenlik gereksinimi alanında; (b) cinsiyetlerine göre kendini gerçekleştirme gereksinim alanında anlamlı fark göstermiştir.

Bilgen (1990) Örgüt İklimi-Milli eğitim bakanlığı Teftiş Kurulu adlı araştırmasında; Milli Eğitim bakanlığı Müfettişlerinin, Bakanlık Teftiş Kurulunun örgütsel iklimine ilişkin algılarına dayalı olarak bir değerlendirme yapmış, örgüt iklimini; Örgütün içinde bulunduğu ortam, örgüt, yönetim, örgüt üyeleri, örgütün imkanları olmak üzere beş grupta toplamıştır.

Yapılan araştırma sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nun örgüt iklimini ılık iklim ile sıcak iklim arasında algıladıkları belirlenmiştir. Bayan müfettişler erkek müfettişlere; müfettişler baş müfettişlere; kıdemsizler, kıdemlilere; İzmir merkezdeki müfettişler diğerlerine oranla örgüt iklimini daha sıcak bulmaktadırlar.

Dönmez (1992) İnönü Üniversitesinin Örgütsel İklimi adlı araştırmasında, bu üniversitede görevli öğretim elemanlarının algılarına göre İnönü Üniversitesi'nin nasıl bir örgütsel iklim sergilediğini belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçek; örgütsel amaçlara ulaşma, demokratiklik, özerklik, yükselme ve gelişme olanakları, iltişim, insan ilişkileri, yöneticilerin nitelikleri, disiplin, fiziksel koşullar, ücret durumu, işin ilginçliğive önemi, örgütsel görüntü, iş garantisi, sosyal olanaklar boyutlarını kapsamaktadır.

Araştırma sonucunda:

1. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanları üniversitenin örgütsel iklimini orta derecede yeterli, ılık olarak değerlendirmektedirler.
2. Öğretim elemanlarının İnönü Üniversitesinin örgütsel iklimine ilişkin fakülteler arasında, meslek yüksek okulları arasında fark göstermekzken fakültelerle yüksek okullar arasında fark göstermektedir.
3. Öğretim elemanlarının algıları akademik kariyere göre, örgütsel iklim boyutlarında farklılık göstermektedir.
4. Yöneticilik görevi olan ve olmayan öğretim elemanlarının üniversitenin iklimine ilişkin algıları arasında amaçlara ulaşma, demokratiklik, yöneticilerin nitelikleri, ve fiziksel koşullarla ilgili boyutlarda anlamlı farklılıklar olmakla

birikte genel olarak değerlendirildiğinde bu iki grup arasında fark bulunmamaktadır.

5. Daha önce başka üniversitelerde öğretim elmanı olarak çalışanlarla ilk defa bu üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaya başlayanlar üniversite iklimini ılık olarak algılamaktadırlar.
6. Cinsiyete göre iki grupta üniversitenin örgütsel iklimini ılık iklim olarak algılamaktadırlar.

### **C- Yurt Dışında Yapılan Karar Verme Araştırmaları**

Wong'un (1983) öğretmenlerin yönetsel ve öğretimsel kararlara katılmaları ve gerilimleriyle ilgili olarak hazırlayıp verdiği üç tür anketteki ölçüler; (1) kararlara katılım, (2) gerilim endişesi, (3) katılmayla ilgili gerilim, (5) farklılıktan doğan katılmayla ilgili gerilimdir. Bu araştırmanın sonunda şu bulgular bulunmuştur:

1. Öğretmenler, yönetsel kararlara yeterince katılmaktan yoksun bırakıldıklarından daha fazla katılım istemektedirler.
2. Öğretmenler öğretimsel kararlara katılmakla birlikte daha fazla katılım istemektedirler.
3. Katılmayla ilgili gerilim, öğretmenlerin kararlardan yoksun bırakılmalarıyla önemli derecede ilgilidir.
4. Kararlara katılmayla ilgili gerilim, önemli bir gerilim nedeni değildir (Saka, 1985).

Reinhard'ın (1983) ders yükü, işle ilgili görevler, idari liderlik ve okul gibi işle ilgili etkenlerin hangisinin, okulun genel, teknik ve yönetsel durumlarında yüksek katılımı algılayan lise öğretmenlerinin karakteristiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada şu bulguları elde etmiştir:

1. Bölüm başkanları, kararlara diğer öğretmenlerden daha fazla katılmaktadır.
2. Okullar arasında genel, teknik ve yönetsel karar durumlarında öğretmenlerin katılmalarında önemli farklılıklar görülmüştür(Saka, 1985).

Clark'ın (1983) müdür ve öğretmenler arasındaki benzer değerler arasında bir ilişkinin olup olmadığını ve karar verme sürecindeki öğretmen ilgisinin derecesini saptamak amacıyla yaptığı araştırmasında şu bulguları elde etmiştir:

1. Doktoralı müdürler, altı yıllık çalışanlara ve mastır derecelerine göre karar süreciyle daha ilgili bulunmuşlardır.

2. Daha yaşlı ve zenci öğretmenlerin, daha genç ve beyaz öğretmenlere göre daha gelenekçi oldukları ortaya çıkmıştır.

3. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden karar süreciyle daha ilgili bulunmuşlardır.

4. Ne okul türünün, ne de okulun büyüklüğünün karar sürecinde öğretmen ilgisinin derecesini veya müdürler ve öğretmenler arasındaki değer benzerliğini etkilediği sonucu bulunmuştur.

5. Benzer ahlaki ve sosyal değerlere sahip okul müdürleri ve öğretmenlerden öğretmenlerin teknik kararlara katılmaya daha fazla ilgi gösterdikleri ifade edilmiştir.

6. Müdürler ve öğretmenlerin yaşları birbirine ne kadar yakınsa öğretmenler de kararlara o denli ilgilidirler (Saka, 1985).

Richardson'un (1983) ortaokul bölüm başkanlarının kararlara katılmaları ile iş doyumunu arasında ilişki olup olmadığını, varsa derecesini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada şu bulgular bulunmuştur:

1. Denetim ve yönetim kararlarına katılmayla, iş doyumunu arasında olumlu ancak düşük bir korelasyon bulunmuştur.

2. Kararlara katılmayla, bölüm başkanlığındaki kıdem, bölüm başkanlarının boş zamanları, bölüm başkanlığı görevine verilen ek destek ve okulun öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

3. Eğitim sistemindeki kıdem, okuldaki kıdem, cinsiyet ve bölüm ile bölüm başkanlarının yönetim kararlarına katılma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4. On beş yıldan fazla yöneticilik deneyimi olanlardan makam ücreti alanların , on beş yıldan daha az yöneticilik deneyimi olan ve makam ücreti almayanlara oranla daha çok iş doyumunu gösterdikleri açıklanmaktadır (Saka, 1985).

McGrevin'in (1984) kararlara katılmanın öğretmen morali ve örgütsel havayla ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasının sonunda kararlara katılmanın moralle ve örgütsel havayla çok ilişkili olduğu bulgusunu elde etmiştir (Saka, 1985).

Wall ve Lischeron'un (1977) bir grup hemşire üzerinde yaptıkları araştırmada, eğitim düzeyi ötekilere göre daha düşük olan ve daha az uzmanlığa sahip olan yardımcı hemşirelerde karara katılma isteğinin düşük olduğu saptanmıştır. Bu hemşirelerin dışında

kalan, daha üst öğrenimli diğer iki grup hemşirenin ise alt ve orta düzeyde alınan kararlara katılmak üst düzeydeki kararlara ise katılmamak istediklerini saptamışlardır.

Wall ve Lischeron aynı araştırmayı işçiler üzerinde de yapmışlar ve işçilerin büyük çoğunluğunun alt ve orta düzeydeki kararlara yönetimle eşit düzeyde etkili olacak biçimde katılmak isteğinde olduklarını bulmuşlardır. Hatta üst düzeydeki kararlarda bile bu eşitliğin sağlanmasının işçilerce düşünüldüğü sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

Wall ve Lischeron, bir kamu kurumunda çalışanlar üzerinde yaptıkları başka bir araştırmada her düzeydeki karara katılma için güçlü bir istek saptamışlardır. Bu araştırmada çok az kişinin karar verme sürecinin dışında kalmak istediği, orta düzeydeki kararlara doğrudan, üst düzeydeki kararlara temsilciler aracılığıyla katılmanın tercih edildiği sonucuna varmışlardır ( Açıkgöz, 1984 ).

Thierbach'in (1981) ortaokul ve liselerde karara katılma ve iş doyumunu üzerinde yaptığı bir araştırmada şu bulgular elde edilmiştir:

1. Öğretmenlerin doyum düzeylerinin buldukları karar koşulları (yüksek düzeyde karara katılma ortamı, orta düzeyde karara katılma ortamı, hiç karara katılma olmayan ortam) ile anlamlı ilişkisi vardır.

2. Öğretmenlerin karar sürecine algılanan etki düzeyleri işten aldıkları doyum ile anlamlı düzeyde ilişkilidir ( Açıkgöz, 1984 ).

Flannery'in (1981) Wiscosin'de öğretmenlerin karara katılmaları ve iş doyumları üzerinde yapmış olduğu araştırmasında şu sonuçları bulmuştur:

1. Öğretmenlerin iş doyumları karar koşullarına olumlu ve anlamlı olarak bağlıdır.

2. Öğretmenlerin ilgileri ve uzmanlıkları arasında yüksek düzeyde ilişki vardır.

3. Algılanan öğretmen ilgisi ile karar koşulları ve ilgi ile iş doyumunu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır.

4. Algılanan öğretmen ilgisi ile karar koşulları arasında anlamlı ilişkiler vardır (Açıkgöz, 1984 ).

Speed'in (1980)“ Bireyselleştirilmiş Öğretim Yapan Liselerde Personel Doyumu ve Karara Katılma” konusunda yaptığı araştırmada karar alanları ikiye ayrılmış ve araştırma, karara katılmanın yüksek düzeyde olduğu, orta düzeyde olduğu ve hiç olmadığı koşullarda yapılmıştır. Bu araştırmanın sonunda şu bulgular bulunmuştur:

1. Teknik ve yönetimsel karar alanlarında iş doyumunu ve öğretmenlerin buldukları karar koşulları arasında doğru orantı vardır.
2. Gerçek karara katılma iş doyumundaki değişkenliği en iyi açıklamaktadır.
3. Kişisel ve durumsal değişkenlerin çoğu ile öğretmenlerin buldukları karar koşulları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
4. Karara katılma sürecinde daha çok söz sahibi olabilmek için öğretmenler mesleksi karar verme gruplarının oluşturulmasını istemektedirler.
5. Öğretmenler, yönetimsel kararlara, teknik kararlara göre çok daha fazla katılmaktadırlar ( Açıköz, 1984 ).

**Leithwood ve Montgomery**, çeşitli araştırmaları gözden geçirdikten sonra, etkili müdürlere ilişkin olarak şu noktaları vurgulamaktadırlar:

1. Yenilikçi okul projelerine kimlerin katılacağına karar verirler.
2. Karar verme yetkisini astlarına dağıtırlar ve kullanımını teşvik ederler.
3. Önemli konularda personelin görüşlerini alırlar.
4. Personelin program geliştirme eylemlerine katılarak deneyim kazanmalarını sağlarlar.
5. Öğretmenler kendi mesleki yeteneklerini değerlendirmeleri ve gelişmeleri için hedefler koymaları doğrultusunda güdülerler.
6. Öğretmenlerin sorunlarını ve görüşlerini dinlerler.
7. Program geliştirme ile ilgili yeni görüşleri desteklediklerini ifade ederler.
8. Etkili mesleki gelişme etkinlikleri düzenlerler.
9. Öğrenci gelişimini yakından izlerler.
10. Umut verici yeni uygulamalar hakkında mesleki yayınlardan veya diğer müdürlerden bilgi alırlar.
11. Rutin yönetsel konuları etkili bir biçimde ele alırken amaca yönelik diğer çalışmalar için de zaman yaratırlar (Tariögen, 1988).

#### **D- Yurt Dışında yapılan Örgüt İklimi Araştırmaları**

**Halpin ve Caroft** tarafından 1962 yılında ABD’de altı değişik bölgeden seçilen 71 ilkokulda gerçekleştirilen örgütsel iklimi betimleme anketi uygulayarak yaptıkları araştırmada okulların profilini çizmeyi amaçlamışlardır.

Araştırmacılar bu çalışmada dördü öğretmen, dördü de yönetici davranışlarına ilişkin sekiz boyuttan oluşan bir anket uygulamışlardır. Okularda yönetici ve öğretmenler arasındaki uyum ve işbirliği ile moral, doyum ve verim arasında olumlu ilişkiler saptamışlardır.

Halpin ve Croft bu çalışma sonunda ulaştıkları, eğitim örgütlerinde gözlenen iklim tiplerini:

**Açık İklim:** Ortalamaya göre çözülme, engellenme, uzak durma ve yakından kontrol boyutlarının düşük; moral ve işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek olduğu iklim tipidir. Öğretmenlerin morali yüksektir. Çok bilimsel ve yığınla iş arasında uğraşmazlar. Görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar. Müdürler kişisel kurallar koymaz. Öğretmenlerin eleştirilerine açıktır. Gerektiğinde öğretmenlerin liderlik yapabilecekleri ortam hazırlarlar.

**Bağımsız İklim:** Açık iklimden en belirgin farkı, babaca ve uzak durma boyutlarının ortalamadan yüksek oluşudur. Okullarda sosyal gereksinimlere fazlaca önem verilmesine karşın, yönetici, öğretmenlerle arsına psikolojik uzaklık koyar. Onlarla hergün ilgi kurmak ister. Toplantılar okul müdürlerinin yapılacak işler konusunda duyurular yaptığı, emirler verdiği, tek yönlü iletişim biçimidir.

**Kontrollü İklim:** Engellenme ve yakından kontrol boyutları olması gerekenden fazla, babaca ve anlayış gösterme boyutlarının düşük olduğu iklim tipidir. Yoğun iş yüküne gereksiz çalışmalar vardır. Sosyal ilişkiler ve arkadaşlık için yeterli zaman yoktur. Görev yapmak esastır. Moral düşüktür. Okul müdürünün koyduğu kurallar dışına çıkılmaz. Okul müdürü emredicidir. Benim koyduğum kurallar geçerlidir görüşü hakimdir.

**Samimi İklim :** Açık iklime göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutları yüksek, moral ortalamaya eşit ve işe dönüklük düşüktür. Örgütsel amaca ulaşmada, grup etkinliklerinin yönetim ve denetimin az olmasına karşın sosyal gereksinimlerin doyumu yüksektir. Okul müdürünün aşırı anlayışı gelin birlikte olalım yaklaşımındadır. Bir davranışı benimsediği ve kendisinin de öğretmenlerden biri olduğuna inandığı iklim tipidir.

**Babacan İklim :** Çözülme ve yakından kontrol boyutları beklenen ortalamanın çok üstünde; moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutlarının düşük olduğu iklim tipidir.



Öğretmenler birlikte iyi çalışmazlar yada küçük gruplar halinde bölünmeler olur. Hem öğretmenlerle birlikte olmak, hem de onları kontrol etmek isteyen başarısız müdür ile bezgin ve morali düşük öğretmenlerin olduğu iklim tipidir. Müdürün öğretmenleri kontrol etme ve sosyal gereksinimlerini karşılama çabaları etkisiz kalmaktadır. Müdür kendi sosyal gereksinimlerini karşılamak için anlayış gösterir. Bu iklim kapalı iklim tipidir.

**Kapalı İklim :** Açık iklime göre, çözülme, engellenme ve yakından kontrol boyutlarının çok yüksek; babaca işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmenlerde arkadaşlık tipi görülmez, moralleri düşüktür. Bu tip okullardaki öğretmenlerin çoğu başka okullara gitmekten söz eder (Şahin,2005;28)

**Litwin ve Stringer** örgüt iklimi boyutlarının örgüt üyeleri üzerinde uyandırdığı güdeleri inceledikleri araştırmada örgüt iklimine ilişkin; örgüt yapısı, örgütü benimseme, örgüt içi çatışmalar, sorumluluk almada isteklilik, iş yapmanın standartları, örgütte dayanışma ve arkadaşlık, ödüller ve cezalar, tehlikeyi göze almadan oluşan sekiz boyut oluşturmuşlardır.

Bu araştırmada, örgütsel iklim ile liderlik ilişkisi araştırılmış, araştırma sonunda; otoriter, demokratik, ve başarıya dönük iklim çeşitleri ortaya atılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre otoriter yapıli iklimde; güçlü yetki güdüsü, düşük doyum, gruba karşı olumsuz davranışlar, verimde düşüklük, az yaratıcılık tespit edilmiştir. Demokratik yapıli iklimde; ileri arkadaşlık güdüsü, gruba karşı davranışlarda olumluluk, yüksek doyum belirlenmiştir. Başarıya dönük iklimde; başarı güdüsünün yüksekliği, iş doyumunun fazlalığı, gruba karşı tutum ve davranışlarda olumluluk, verimlilik ve yaratıcılıkta yüksek düzey belirlenmiştir (Şahin, 2005;29)

**Frederiksen** tarafından yapılan örgütsel iklimin yönetim üzerindeki etkileri konulu araştırmada:

1. Yaratıcı bir örgütsel iklime sahip örgütlerde ileriye görme daha fazladır.
2. Oldukça tutarlı ve uyumlu bir örgütsel iklimde çalışanların iş başarısını önceden bilme olanağı fazladır.
3. Değişen ve uyumsuz örgütsel iklim, örgütün verimliliğini düşürür.
4. Farklı iklim tipleri, farklı iş yöntemlerinin geliştirilmesine ve kullanılmasına yol açar, sonuçlarını elde etmişlerdir (Şahin, 2005;30)

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu biçimiyle betimleyen araştırma yaklaşımı (Karasar, 2000:77) olarak tanımlanan tarama modeli kullanılmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin karar verme becerileri okul iklimi arasındaki ilişki öğretmenlerin düşüncelerine dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Kaptan'a (1989: 34) göre olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırma yöntemi betimsel yöntemdir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Ordu'nun Merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2005-2006 öğretim yılında söz konusu ilçelerde toplam 215 tane 1-8 yıllık ilköğretim okulu bulunmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan Ordu'nun merkez ve ilçelerine ait 1-8 yıllık ilköğretim okulu sayıları ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayıları Ordu Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesinden alınmıştır. Bu bilgilere dayanılarak araştırma evrenine ait bilgiler listelenmiştir.

Araştırmanın evreni Ordu merkez ve ilçelerine bağlı ilköğretim okulu sayıları ve görev yapan öğretmenlerin dağılımı çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım

İlçeler	İlköğretim Okulu Sayısı				Evren
	Şehir	Kasaba	Köy	Toplam	
Merkez	21	1	15	37	1013
Fatsa	9	8	5	22	531
Ünye	17	7	5	29	692
Çamaş	2	-	2	4	61
Çatalpınar	2	1	2	5	77
Gürgentepe	4	3	3	10	116
Kabadüz	1	1	2	4	88
Aybastı	5	3	1	9	128
Akkuş	2	5	2	9	118
Gölköy	2	7	6	15	199
Mesudiye	1	1	1	3	42
Çaybaşı	1	2	3	6	81
İkizce	2	4	-	6	88
Kabataş	2	2	1	5	86
Perşembe	3	3	11	17	217
Gülyalı	1	-	2	3	71
Kumru	2	3	5	10	151
Korgan	5	4	-	9	146
Ulubey	2	-	10	12	148
<b>Toplam</b>	<b>84</b>	<b>55</b>	<b>76</b>	<b>215</b>	<b>4018</b>

Çizelge 1’de görüldüğü gibi Merkez’de, 37; Fatsa’da, 22; Ünye’de, 29; Çamaş’ta, 4; Çatalpınar’da, 5; Gürgentepe’de, 10; Kabadüz’de, 4; Aybastı’da, 9; Akkuş’ta, 9; Gölköy’de, 15; Mesudiye’de, 3, Çaybaşı’nda, 6, İkizce’de, 6; Kabataş’ta, 5; Perşembe’de 17; Gülyalı’da, 3; Kumru’da, 10; Korgan’da, 9; Ulubey’de 12 okul araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın evrenini, Ordu il ve İlçelerinde bulunan 215 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 4018 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma evrenini oluşturan okulların bulunduğu ilçelerden coğrafi bölge ve sosyo-ekonomik durumları göz önünde bulundurularak kümeler oluşturulmuştur. Bu kümeleme sonucunda Ordu Merkez, Fatsa, Ünye, Çamaş, Çatalpınar, Kabadüz, Gürgentepe, Ulubey ve Akkuş ilçelerinde bulunan 132 ilköğretim okulu arasında ad çekme yöntemiyle seçilen okullar araştırma örnekleme olarak alınmıştır. Örnekleme alınan okullarda görev yapan gönüllü öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Buna göre: Merkez ilçede, 4 okul, 112 öğretmen; Fatsa ilçesinden, 3 okul, 67 öğretmen; Çamaş ilçesinden, 1 okul, 20 öğretmen; Çatalpınar ilçesinden 1 okul, 23 öğretmen; Ünye ilçesinden 2 okul, 46 öğretmen; Gürgentepe ilçesinden 1 okul ve 25 öğretmen; Kabadüz İlçesinden 1 okul 18 öğretmene;

Akkuş ilçesinde 1 okul, 20 Öğretmene; Ulubey İlçesinde 1 okul 27 öğretmene olmak üzere 358 ölçek uygulanmış ve geri dönüşümü sağlanmıştır. Dönüşümü sağlanan bu ölçeklerden hatalı doldurma ve tek yönlü görüş bildiren 40 ölçek örneklemden çıkarılmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 15 ilköğretim okulunda çalışan 318 öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin dağılım, çizelge 2’de verilmektedir.

**Çizelge 2. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Dağılım**

<b>Değişken</b>		<b>Sayı</b>	<b>%</b>
<b>Toplam Hizmet Süresi</b>	1-10 Yıl	139	43,7
	11-20	92	28,9
	21 ve üstü	87	27,4
<b>Çalışmakta Olduğu</b>	1-5 Yıl	241	75,8
<b>Okulda Hizmet Süresi</b>	6-10	57	17,9
	11 ve üstü	20	6,3
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	202	63,5
	Kadın	116	36,5
<b>Yaş</b>	25 ve Altı	34	10,7
	26-35	125	39,3
	36 ve Üstü	159	50
<b>Öğretmenliğe Esas</b>	Eğitim Fakültesi	158	19,7
<b>Öğrenim durumu</b>	İki Yıllık Eğit. Yük.O.	101	31,8
	Lisansüstü	9	2,8
	Diğer	50	15,7
<b>Alan</b>	Sınıf Öğretmeni	165	51,9
	Branş Öğretmeni	153	48,1

Araştırma kapsamına alınan 318 öğretmenin toplam hizmet sürelerine dağılımı; 1-10 yıl arası olanların sayısı, 139 olup % 43,7’dir. 11- 20 yıl hizmeti olanların sayısı 92 olup %28,9’dur. 21 ve üstü yıl hizmet süresi olanların sayısı, 87 olup, % 27,4’dür.

Çalışmakta olduğu okuldaki hizmet sürelerine göre dağılımı; 1-5 yıl arası olanların sayısı 241 olup, % 75,8’dir. 6-10 yıl arası olanların sayısı 57 olup, % 17,9’dur. 11 yıl ve üstü olanların sayısı 20 olup, % 6,3’dür.

Cinsiyet değişkenine göre; 116 kadın,% 36,5; 202 erkek% 63,5 oranında araştırma kapsamına alınmıştır.

Yaşa göre dağılım; 25 ve altı, 34 kişi % 10,7; 26-35 yaş aralığında, 125 kişi % 39,3 oranında; 36 ve üstü 159 kişi olup % 50'lik bölümünü kapsamaktadır.

Öğretmenliğe esas öğrenim durumuna göre; eğitim fakültesi mezunu, 158 kişi, % 19,7; iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu; 101 kişi % 31,8; lisansüstü; 9 kişi % 2,8 ve diğer fakültelerde mezun olanların sayısı 50 olup, % 15,7'sini kapsamaktadır.

Alanlara göre dağılım; sınıf öğretmeni, 165 kişi % 51,9 ve alan öğretmeni, 153 olup % 48,1'dir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada Dönmez (1992) tarafından geliştirilen “Eğitim Fakültelerinde örgüt iklimi Anketi”’in den yararlanılarak, araştırmacı Şahin (2005) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” ile uzman görüşünden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Okul iklimi ölçeği, toplam 57 adet 5’li likert tipi soru hazırlanmış ve geçerliliği için uzman görüşü alınmış ve faktör çözümlemesi uygulanmıştır. Ölçekler uygulama sonrası yapılan faktör analizinde “okul iklimi” ölçeği madde sayısı, 57 maddeden 49 maddeye indirilmiştir. 17, 44, 45, 46, maddeler güvenilirlik katsayılarının düşük olmasından; 9, 24, 47, 54. maddeler de hiçbir faktöre girmediği için çıkarılmıştır.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri Ölçeğinde de madde sayısı 44’den 37’ ye indirilmiştir; 31,32. maddeler güvenilirlik katsayılarının düşük olmasından ve 5, 33, 34, 41, 43. maddeler de hiçbir faktöre girmediği için çıkarılmıştır.

Okul iklimi ölçeği; (1) Demokratiklik ve karara katılma, (2) Örgütsel görüntü, (3) İletişim ve İnsan İlişkileri olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri ölçeği; (1) Problemi algılama ve tanımlama, (2) Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme, (3) Kararı uygulama ve denetim, (4) Değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçekler, 5’li Likert tipi ölçeklerdir. Her bir maddeye verilecek yanıtlar 1.00 ile 5.00 arasında puanla değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan denekler, ilköğretim okulu Öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerileri ile okul iklimine ilişkin görüşlerini; tümüyle katılıyorum (5), çoğunlukla

katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), çok az katılıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Okul iklimi ölçeği ile meslek tutumu ölçeğine ilişkin çözümlenmeler aşağıdaki çizelgelerde verilmektedir.

**Çizelge 3. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Çözümlenmeler**

Alpha Güvenirlilik: 0.95		Toplam Varyans: 47,3			
Alt Boyut 1. Demokratiklik ve karara katılma					
Güvenirlilik: 0,93		Özdeğer : 20,02		Varyans: 37,78	
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Toplam Yüğü	Madde- Test Korelasyonu
1	1	İyi vatandaş yetiştirmek için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırılır.	0,664	0,574	0,653
2	2	Gerçekleştirilen etkinlikler, ilköğretim programına uygundur.	0,566	0,494	0,586
3	3	Öğrenciler ilgi, yönelim ve yetenekleri doğrutusunda yetiştirilerek, hayata ve üst öğrenime hazırlanır.	0,775	0,653	0,603
4	4	İnsan haklarına saygılı; kişilik ve girişime değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan kişiler yetiştirilir.	0,808	0,709	0,631
5	5	Yapıcı, yaratıcı kişiler yetiştirilir.	0,807	0,733	0,628
6	6	Gerçekleştirilen etkinlikler, okulun toplumsal çevresini etkiler.	0,658	0,548	0,601
7	7	Herkes kararlara katılma olanağı bulur.	0,610	0,594	0,699
8	8	Yöneticiler, öğretmenlerin yönetsel uygulamalara ilişkin eleştirilerini hoş karşılar.	0,574	0,495	0,634
9	10	Öğretmen - öğrenci ilişkileri demokratiktir.	0,551	0,463	0,598
10	11	Eğitim-öğretim politikası öğretmenlere açıkça duyurulur.	0,618	0,610	0,559
11	12	Okulun amaçları çevreye fark ettirilir.	0,666	0,624	0,704
12	13	Taraflar (öğretmen-öğrenci-veli) arasındaki farklılıklar hoşgörü ile karşılanır.	0,557	0,476	0,629
13	14	Öğretmenler, eğitim öğretimle ilgili görüşlerini hiçbir endişeye kapılmadan rahatlıkla ifade ederler.	0,525	0,444	0,613
14	23	Herkes sosyal etkinliklere istekle katılır.	0,450	0,391	0,572

<b>Alt Boyut 2. Örgütsel görüntü</b>					
<b>Güvenirlilik: 0,94</b>		<b>Özdeğer : 2,63</b>		<b>Varyans: 4,97</b>	
<b>Sıra No</b>	<b>Ölçek No</b>	<b>Ölçek Maddeleri</b>	<b>Faktör Yüğü</b>	<b>Toplam Yüğü</b>	<b>Madde- Test Korelasyonu</b>
1	15	Öğretmenler yardımcı ders kitaplarını serbest seçebilir.	0,334	0,211	0,440
2	16	Yöneticiler, okulu ilgilendiren konularda yasalar çerçevesinde kararlar alır.	0,597	0,413	0,486
3	18	Mesleki yetkinliğı artırmada (etkililik-yeterlilik) herkes yeterli desteğı alır.	0,424	0,333	0,541
4	19	Herkesin haftalık ders yüğü, mevcut ilköğretim programına uygundur.	0,586	0,400	0,534
5	20	Öğretmen – yönetici ilişkileri demokratiktir.	0,686	0,599	0,670
6	21	Öğrenmek istenilen bilgiler zamanında ulaştırılmaktadır	0,583	0,573	0,723
7	22	Çalışanlar istediğı kişiye kolaylıkla ulaşabilir.	0,588	0,474	0,634
8	25	Öğretmenler arasındaki ilişkiler demokratiktir.	0,590	0,460	0,604
9	26	Çalışanlar birbirleri için fedakârlık yaparlar.	0,409	0,420	0,625
10	29	Herkesine gereken değer verilir.	0,517	0,511	0,653
11	32	Verilen kararlarda hareket noktası kurumun amaçları olmaktadır.	0,497	0,371	0,554
12	33	Yöneticilerde liderlik özelliğı bulunmaktadır.	0,646	0,540	0,658
13	34	Alınan kararlar, görevlilere insan olarak değer verildiğini gösterir niteliktedir	0,670	0,576	0,681
14	35	Öğretmenlerin davranışları, öğretmenlik mesleğı ölçütlerine uygundur.	0,597	0,571	0,720
15	36	Öz disipline yer verilmektedir.	0,618	0,611	0,740
16	37	Disiplin kurallarının uygulanmasında öğretmenlere eşit davranılmaktadır.	0,676	0,572	0,664
17	38	Herkesine okul işleriyle ilgili gereken yetkiler verilmektedir.	0,599	0,533	0,676
18	39	Yöneticilerin sahip oldukları yetkiler okul kurallarına uygun kullanılmaktadır.	0,733	0,682	0,697
19	40	Yönetsel kararlarda, belli standartların konulmasında, gerekli duyarlık gösterilmektedir.	0,617	0,547	0,690
20	41	Kurallar, kurumun amaçlarıyla uyum göstermektedir.	0,688	0,575	0,666
21	42	Aydınlanma durumu yeterlidir.	0,450	0,257	0,407
22	50	Öğretmen olarak herkesin yaptığı iş önemlidir.	0,606	0,396	0,492
23	51	Yapılan iş herkesi onurlandırmaktadır.	0,513	0,471	0,633

Çizelge 3'ün devamı

<b>Alt Boyut 3. İletişim ve İnsan İlişkileri</b>					
<b>Güvenirlilik: 0,79</b>		<b>Özdeğer : 2,37</b>		<b>Varyans: 4,47</b>	
<b>Sıra No</b>	<b>Ölçek No</b>	<b>Ölçek Maddeleri</b>	<b>Faktör Yüğü</b>	<b>Toplam Yüğü</b>	<b>Madde- Test korelasyonu</b>
1	27	Herkes sorunlarını iş arkadaşlarıma rahatlıkla anlatır.	0,530	0,453	0,597
2	28	Öğretmenler arası ilişkilerin gelişmesinde, mesleki yeterlilik önemli rol oynamaktadır.	0,449	0,290	0,438
3	30	Yöneticiler tarafından alınan kararlarda bireysel amaçlar dikkate alınır.	0,515	0,268	0,282
4	31	Yapılan eleştiriler yöneticilerin uygulamalarını etkiler.	0,365	0,206	0,400
5	43	Yardımcı hizmetlerin sunumu (personel, araç-gereç vb.) yeterlidir.	0,472	0,236	0,321
6	48	Herkes mesleki yeterliliğini kullanabiliyor.	0,527	0,500	0,631
7	49	Yapılan iş herkesin kişisel özelliklerine uygundur.	0,524	0,448	0,597
8	52	Çevrenin sağladığı saygınlık yeterlidir.	0,585	0,434	0,468
9	53	Okulun, çevre üzerindeki etkileri olumlu karşılanır	0,479	0,371	0,530
10	55	Yöneticiler, öğretmenler üzerinde baskı kurar.	0,492	0,435	-0,028
11	56	Kültürel etkinlikler yeterlidir.	0,592	0,423	0,509
12	57	Sağlanan olanaklar, öğretmenlere değer verildiğini yansıtıcı niteliktedir.	0,605	0,417	0,458

Çizelge 3' incelendiğinde, okul iklimi ölçeğini oluşturan maddelerin toplam yükü; 0,206 ile 0,733 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yükleri de 0,334 ile 0,808 arasında değişmektedir. Madde test korelasyon katsayıları da 0,028 ile 0,740 arasında değişmektedir. Okul iklimi ölçeği, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara ilişkin çözümlenmeler incelendiğinde, güvenirlik katsayıları, özdeğerleri (eigen) ile toplam varyans (alt boyutların açıkladığı varyans) katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Okul iklimi ölçeğinin I. Altboyutuna ilişkin alpha güvenirlik katsayısı; 0,93, madde sayısı 14; II. Altboyutuna ilişkin alpha güvenirlik katsayısı; 94 madde sayısı 23; III. Alt boyutuna ilişkin alpa güvenirlik katsayısı; 0,79 madde sayısı 12'dir.

Çizelge 4'te İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri ölçeğine ilişkin çözümlenmeler verilmektedir.



**Çizelge 4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri Ölçeğine İlişkin Çözümlenmeler**

<b>Alpha Güvenirlilik:</b>		<b>0,97</b>	<b>Toplam Varyans:65,24</b>		
<b>Alt Boyut 1. Problemi algılama ve tanımlama</b>					
<b>Güvenirlilik: 0.91</b>		<b>Özdeğer : 1,37</b>	<b>Varyans: 3,27</b>		
<b>Sıra No</b>	<b>Ölçek No</b>	<b>Ölçek Maddeleri</b>	<b>Faktör Yüğü</b>	<b>Toplam Yüğü</b>	<b>Madde- Test korelasyonu</b>
1	1	Okul içindeki problemin farkına varır.	0,696	0,706	0,679
2	2	Okul içindeki problemlerle ilgili bilgi toplar.	0,681	0,757	0,736
3	3	Bilimsel ve güvenilir bulguları yorumlayarak problemi anlar.	0,624	0,722	0,752
4	4	Problemi açık ve net olarak tanımlar.	0,583	0,727	0,783
5	7	Problemin okul personeli tarafından anlaşılmasını sağlar.	0,533	0,684	0,759
<b>Alt Boyut 2. Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme</b>					
<b>Güvenirlilik: 0,95</b>		<b>Özdeğer : 23,24</b>	<b>Varyans: 55,34</b>		
<b>Sıra No</b>	<b>Ölçek No</b>	<b>Ölçek Maddeleri</b>	<b>Faktör Yüğü</b>	<b>Toplam Yüğü</b>	<b>Madde- Test korelasyonu</b>
1	6	6- Probleme ilişkin olarak uzman görüşünden yararlanır.	0,586	0,607	0,695
2	8	Problemin çözümüne ilişkin olası çözüm seçenekleri belirler.	0,593	0,721	0,803
3	9	Çözüm seçenekleri belirlemede kurum deneyimlerinden ve benzer kurumlardan yararlanır.	0,628	0,610	0,702
4	10	Çözüm seçenekleri belirlemek için ayrıntılı bilgi toplar.	0,654	0,676	0,737
5	11	Her bir seçeneğin avantajlarını belirler.	0,744	0,755	0,772
6	12	Her bir seçeneğin dezavantajlarını belirler.	0,761	0,780	0,783
7	13	Her çözüm seçeneğinin sonuçlarını tahmin eder.	0,723	0,710	0,734
8	14	Her çözüm seçeneği ile ilgili belirsizlikleri belirler.	0,679	0,701	0,766
9	15	Her çözüm seçeneğini uygulamada kullanılacak madde kaynaklarını belirler.	0,682	0,728	0,785
10	16	Her çözüm seçeneğini uygulamada kullanılacak insan kaynaklarını belirler.	0,633	0,701	0,768
11	17	Her çözüm seçeneğinin uygulanmasında yasal, toplumsal ve ahlaki engellerin bulunup bulunmadığını belirler.	0,591	0,639	0,748
12	18	Problemin çözümüne ilişkin amaçlar belirler.	0,541	0,676	0,791

Çizelge 4'ün devamı

<b>Alt Boyut 3. Kararı uygulama ve denetim.</b>					
<b>Güvenirlilik: 0,94</b>		<b>Özdeğer : 1,68</b>		<b>Varyans: 4,00</b>	
<b>Sıra No</b>	<b>Ölçek No</b>	<b>Ölçek Maddeleri</b>	<b>Faktör Yüğü</b>	<b>Toplam Yüğü</b>	<b>Madde- Test korelasyonu</b>
1	19	Okulun öteki amaçlarıyla çelişmeyen amaçlar belirler.	0,479	0,601	0,749
2	20	Okulun amaçlarını açık ve net olarak belirler.	0,560	0,606	0,730
3	21	Okulun amaçlarının tüm personel tarafından anlaşılmasını sağlar.	0,588	0,625	0,737
4	22	Okulda alınan kararlara ilişkin uygulama planı hazırlar.	0,699	0,695	0,752
5	23	Alınan kararlara ilişkin uygulama planını uygulayıcılara ulaştırır.	0,697	0,648	0,663
6	24	Okulda alınan kararlara zamanında uygulamaya koyar.	0,727	0,740	0,742
7	25	Alınan kararlara ilişkin uygulama etkinliklerini denetler.	0,709	0,698	0,732
8	26	Alınan kararların uygulanmasında yaşanan sorunları belirler.	0,635	0,721	0,801
9	27	Kararların uygulanmasında yaşanan sorunlara ilişkin tedbirleri alır.	0,620	0,709	0,786
10	28	Alınan kararların amaçlarıyla varılan sonuçları karşılaştırır.	0,573	0,669	0,754
11	29	Uygulanan kararların değerlendirmesini uygulayıcı personelle birlikte yapar.	0,553	0,578	0,701
12	30	Uygulanan kararların sonuçlarını açık olarak açıklar.	0,501	0,504	0,677
<b>Alt Boyut 4 Değerlendirme</b>					
<b>Güvenirlilik: 0,91</b>		<b>Özdeğer : 1,37</b>		<b>Varyans: 3,27</b>	
<b>Sıra No</b>	<b>Ölçek No</b>	<b>Ölçek Maddeleri</b>	<b>Faktör Yüğü</b>	<b>Toplam Yüğü</b>	<b>Madde-Test korelasyonu</b>
1	35	Okulda alınan kararların sonuçlarını sabırla bekler.	0,552	0,630	0,750
2	36	Alınan kararların uygulanmasında aksaklık ve ertelemeleri hoşgörüyü karşılar.	0,664	0,474	0,412
3	37	Öğretmenlerin çalışma tempolarını kendilerinin belirlemesine olanak sağlar.	0,734	0,611	0,557
4	38	Denetim standartlarının öğretmenlerce benimsenmesini sağlar.	0,704	0,676	0,682
5	39	Öğretmenlerin yetenek ve beceri sınırları içinde denetim standartları belirler.	0,669	0,739	0,741
6	40	Öğretmenlerin değerlendirilmesi amacıyla yansız ve yeterli bilgi toplar.	0,573	0,653	0,761
7	42	Denetim etkinliklerinde karşılıklı güvene dayalı ilişki kurar.	0,546	0,616	0,721
8	44	Okulda alınacak kararlara yöneticilerin yanında öğretmenleri de katar.	0,543	0,593	0,723

Çizelge 4 incelendiğinde, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri Ölçeğini oluşturan maddelerin toplam yüğü; 0,378 ile 0,757 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yükleri de 0,326 ile 0,761 arasında değişmektedir. Madde test

korelasyon katsayıları da 0,412 ile 0,803 arasında değişmektedir. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri ölçeği, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara ilişkin çözümlenmeler incelendiğinde, güvenirlik katsayıları, özdeğerleri (eigen) ile toplam varyans (alt boyutların açıkladığı varyans) katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Okul iklimi ölçeğinin I. Altboyutuna ilişkin alpha güvenirlik katsayısı 0,91, madde sayısı 5; II. Altboyutuna ilişkin alpha güvenirlik katsayısı 0,95 madde sayısı 12; III. Alt boyutuna ilişkin alpa güvenirlik katsayısı; 0,94, madde sayısı 12; IV. Altboyuta ilişkin alpha güvenirlik katsayısı; 0,91, madde sayısı 8'dir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın veri toplama aracının uygulamasına Ordu valiliğinin oluru alınarak (Ek:1) 27.03.2006 tarihinde başlanmıştır. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri kanalıyla araştırmacının kendisi tarafından ve küme örnekleme yöntemiyle belirlenen ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından küme örnekleme yöntemiyle belirlenen (14 ilköğretim okulu) sayıdaki ilköğretim okulunda görevli öğretmenlerden 425 deneğe ulaşılmıştır. Ancak, ölçeklerin geri dönüşündeki eksiklikler ve dönen ölçeklerden bazılarının kimi nedenlerle işlem dışı tutulması nedeniyle 107 deneğe ait veriler işleme alınmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Ölçekler aracılığıyla elde edilen ham veriler, (tümüyle katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, kısmen katılıyorum, çok az katılıyorum, hiç katılmıyorum için sırasıyla: 1, 2, 3, 4 ve 5 puan verilerek) bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve alan değişkenleri iki grup halinde olduklarından ilgili alt problemlerin çözümlenmesinde **t-testi** kullanılmıştır. Karşılaştırmalı grupların ikiden fazla olduğu; toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine, yaş ve öğretmenliğe esas öğrenimleri değişkenlerini içeren diğer alt problemlerin çözümlenmesinde ise **F testi** uygulanmıştır. Ölçülere ilişkin çözümlenmelerde ( $\alpha$ ) alpha güvenirlik çözümlenmesi, faktör çözümlenmesi, korelasyon teknikleri kullanılmıştır.

F testine bağlı olarak Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde dağılım çözümlenmeleri için frekans (sayı) yüzde (%), X, ve SS kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yöntem bölümünde açıklanan veri toplama ve istatistiksel çözümlene teknikleriyle elde edilen bulgular ve ilgili yorumlar yer almaktadır. Bulgular, deneklerden ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine göre çizelgeler kullanılarak verilmektedir. Bulgulara ilişkin olarak bilimsel araştırma süreci, ilgili araştırmalar ve problem durumunda verilen bilgilere dayanılarak yapılan yorumlar, alt problemlere ilişkin bulguların sonunda yer almaktadır.

#### Birinci Alt Problemlerle İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin birinci bölümü “İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşleri öğretmenlerin; Mesleki kıdemlerine, Çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine, cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları okula ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Biçiminde belirlenmişti. Buna göre birinci alt problemle ilgili olarak deneklerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri çizelge 5’te verilmektedir.

Çizelge 5. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Çözümlenmeler

Sıra No	Ölçek No	Okul İklimi Maddeleri	X	SS
1	1	İyi vatandaş yetiştirmek için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırılır.	4,23	0,84
2	2	Gerçekleştirilen etkinlikler, ilköğretim programına uygundur.	4,37	0,72
3	3	Öğrenciler ilgi, yönelim ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilerek, hayata ve üst öğrenime hazırlanır.	4,02	0,96
4	4	İnsan haklarına saygılı; kişilik ve girişime değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan kişiler yetiştirilir.	4,13	0,89
5	5	Yapıcı, yaratıcı kişiler yetiştirilir.	3,92	0,94
6	6	Gerçekleştirilen etkinlikler, okulun toplumsal çevresini etkiler.	3,99	0,92
7	7	Herkes kararlara katılma olanağı bulur.	3,78	0,93
8	8	Yöneticiler, öğretmenlerin yönetsel uygulamalara ilişkin eleştirilerini hoş karşılar.	3,90	0,88
9	10	Öğretmen – öğrenci ilişkileri demokratiktir.	4,27	0,78
10	11	Eğitim-öğretim politikası öğretmenlere açıkça duyurulur.	4,26	0,88

Çizelge5'in devamı

11	12	Okulun amaçlar çevreye fark ettirilir.	4,06	0,89
12	13	Taraflar (öğretmen-öğrenci-veli) arasındaki farklılıklar hoşgörü ile karşılanır.	4,10	0,87
13	14	Öğretmenler, eğitim öğretimle ilgili görüşlerini hiçbir endişeye kapılmadan rahatlıkla ifade ederler.	4,07	0,99
14	15	Öğretmenler yardımcı ders kitaplarını serbest seçebilir.	3,79	1,14
15	16	Yöneticiler, okulu ilgilendiren konularda yasalar çerçevesinde kararlar alır.	4,27	0,89
16	18	Mesleki yetkinliği artırmada (etkililik-yeterlilik) herkes yeterli desteği alır.	3,69	1,04
17	19	Herkesin haftalık ders yükü, mevcut ilköğretim programına uygundur.	4,20	0,92
18	20	Öğretmen – yönetici ilişkileri demokratiktir.	4,20	0,87
19	21	Öğrenmek istenilen bilgiler zamanında ulaştırılmaktadır	4,17	0,85
20	22	Çalışanlar istediği kişiye kolaylıkla ulaşabilir.	4,20	0,89
21	23	Herkes sosyal etkinliklere istekle katılır.	3,79	0,98
22	25	Öğretmenler arasındaki ilişkiler demokratiktir.	4,22	0,86
23	26	Çalışanlar birbirleri için fedakârlık yaparlar.	3,96	0,98
24	27	Herkes sorunlarını iş arkadaşlarına rahatlıkla anlatır.	3,77	0,99
25	28	Öğretmenler arası ilişkilerin gelişmesinde, mesleki yeterlilik önemli rol oynamaktadır.	3,81	1,06
26	29	Herkese gereken değer verilir.	3,90	1,10
27	30	Yöneticiler tarafından alınan kararlarda bireysel amaçlar dikkate alınır.	3,41	1,20
28	31	Yapılan eleştiriler yöneticilerin uygulamalarını etkiler.	3,63	1,00
29	32	Verilen kararlarda hareket noktası kurumun amaçları olmaktadır.	4,08	0,87
30	33	Yöneticilerde liderlik özelliği bulunmaktadır.	3,93	1,03
31	34	Alınan kararlar, görevlilere insan olarak değer verildiğini gösterir niteliktedir	4,11	0,90
32	35	Öğretmenlerin davranışları, öğretmenlik mesleği ölçütlerine uygundur.	4,19	0,83
33	36	Öz disipline yer verilmektedir.	4,06	0,89
34	37	Disiplin kurallarının uygulanmasında öğretmenlere eşit davranılmaktadır.	4,13	0,86
35	38	Herkese okul işleriyle ilgili gereken yetkiler verilmektedir.	4,04	0,95
36	39	Yöneticilerin sahip oldukları yetkiler okul kurallarına uygun kullanılmaktadır.	4,25	0,75
37	40	Yönetsel kararlarda, belli standartların konulmasında, gerekli duyarlık gösterilmektedir.	4,14	0,79
38	41	Kurallar, kurumun amaçlarıyla uyum göstermektedir.	4,18	0,87
39	42	Aydınlanma durumu yeterlidir.	4,07	0,99
40	43	Yardımcı hizmetlerin sunumu (personel, araç-gereç vb.) yeterlidir.	3,16	1,27
41	48	Herkes mesleki yeterliliğini kullanabiliyor.	3,83	1,00

Çizelge5'in devamı

42	49	Yapılan iş herkesin kişisel özelliklerine uygundur.	3,81	1,01
43	50	Öğretmen olarak herkesin yaptığı iş önemlidir.	4,41	0,80
44	51	Yapılan iş herkesi onurlandırmaktadır.	4,20	0,89
45	52	Çevrenin sağladığı saygınlık yeterlidir.	3,51	1,09
46	55	Yöneticiler, öğretmenler üzerinde baskı kurar.	2,23	1,38
47	56	Kültürel etkinlikler yeterlidir.	3,18	1,12
48	57	Sağlanan olanaklar, öğretmenlere değer verildiğini yansıtıcı niteliktedir.	3,27	1,19
Toplam	N=318		3,94	0,56

Çizelge 5'deki bulgulara göre; birinci alt problemin birinci bölümüne ilişkin görüşler: İlköğretim okulu öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,94'dür. **Okul İklimi** ölçeğinde belirtilen alt boyutlara ilişkin olarak verilen özelliklerden ilköğretim okulu öğretmenlerinin; Yöneticiler, öğretmenler üzerinde baskı kurar (**2,23**) maddesi ile **“çok az katılıyorum”** düzeyinde katıldıkları görülmüştür. İyi vatandaş yetiştirmek için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırılır. (**X=4,23**); Gerçekleştirilen etkinlikler, ilköğretim programına uygundur. (**X=4,37**); Öğretmen - öğrenci ilişkileri demokratiktir. (**X=4,27**); Eğitim-öğretim politikası öğretmenlere açıkça duyurulur. (**X=4,26**); Yöneticiler, okulu ilgilendiren konularda yasalar çerçevesinde kararlar alır. (**X=4,27**); Öğretmenler arasındaki ilişkiler demokratiktir. (**X=4,22**); Öğretmen olarak herkesin yaptığı iş önemlidir (**X=4,41**); **Maddeleriyle “tümüyle katılıyorum” düzeyde** katıldıkları görülmüştür.

Birinci alt problemin ikinci bölümü; “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri onların;

- toplam hizmet sürelerine,
- çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine,
- yaşlarına,
- öğretmenliğe esas öğrenim durumlarına,
- cinsiyetlerine,
- alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme ilişkin çözümler aşağıdaki çizelgede verilmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin toplam hizmet sürelerine göre çözümlenmesi çizelge 6'da verilmektedir.

**Çizelge 6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin  
Toplam Hizmet Sürelerine Göre Genel Dağılımları.**

Toplam Hizmet Süreleri	N	X	SS
1-10 yıl	139	3,89	0,57
11-20 yıl	92	3,94	0,50
21 yıl ve üstü	87	4,00	0,59
Toplam	318	3,94	0,56

Çizelge 6 incelendiğinde, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin “Toplam hizmet sürelerine göre okul iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması (X=4,00) ile en yüksek, mesleki kıdemleri 1-11 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin (X=3,89) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin ortalamaları orta düzeydedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 7’de verilmektedir.

**Çizelge 7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşleri Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları (Genel)**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,689	2	0,345	1,095	P = 0 ,336*
Gruplar içi	99,086	315	0,315		
Toplam	99,775	317			Fark önemli değil

Çizelge 7 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, çalıştıkları okuldaki toplam hizmet sürelerine göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin hizmet süreleri; demokratiklik ve karara katılma boyutuna göre dağılımı çizelge 8’de verilmektedir.

**Çizelge 8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları.**

Toplam Hizmet Süreleri	N	X	SS
1-10 yıl	139	4,07	0,60
11-20 yıl	92	4,12	0,61
21 yıl ve üstü	87	4,15	0,65
Toplam	318	4,10	0,61

Çizelge 8 incelendiğinde, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin “Toplam hizmet süreleri okul iklimine ilişkin görüşlerinin demokratiklik ve karar katılma” boyutuna göre ortalaması ( $X=4,15$ ) ile en yüksek, mesleki kıdemleri 1-11 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=4,07$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 9’da verilmektedir.

**Çizelge 9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,381	2	0,191	0,498	$P = 0,608^*$
Gruplar içi	120,496	315	0,382		
Toplam	120,850	317			Fark önemli değil

Çizelge 9 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, çalıştıkları okuldaki toplam hizmet süreleri; demokratiklik ve karara katılma boyutuna göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin çalışma süreleri; örgütsel görüntü boyutuna göre dağılımı çizelge 10’de verilmektedir.



**Çizelge 10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları.**

Toplam Hizmet Süreleri	N	X	SS
1-10 yıl	139	4,01	0,66
11-20 yıl	92	4,07	0,61
21 yıl ve üstü	87	4,15	0,67
Toplam	318	4,06	0,65

Çizelge 10 incelendiğinde, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin “Toplam hizmet süreleri; örgütsel görüntü boyutuna göre okul iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması (X=4,15) ile en yüksek, mesleki kıdemleri 1-11 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin (X=401) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 11’ de verilmektedir.

**Çizelge 11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	1,024	2	0,512	1,201	P = 0 ,302*
Gruplar içi	134,305	315	0,426		
Toplam	135,329	317			Fark önemli değil

Çizelge 11 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, çalıştıkları okuldaki toplam hizmet süreleri; örgütsel görüntü boyutuna göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin çalışma süreleri; iletişim ve insan ilişkileri boyutuna göre dağılımı çizelge 12’de verilmektedir.

**Çizelge 12. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları.**

Toplam Hizmet Süreleri	N	X	SS
1-10 yıl	139	3,41	0,65
11-20 yıl	92	3,46	0,57
21 yıl ve üstü	87	3,56	0,63
Toplam	318	3,47	0,62

Çizelge 12 incelendiğinde, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin “Toplam hizmet süreleri; iletişim ve insan ilişkileri boyutuna göre okul iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=3,56$ ) ile en yüksek, mesleki kıdemleri 1-11 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,41$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 13’te verilmektedir.

**Çizelge 13. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Toplam Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	1,138	2	0,569	1,441	$P = 0,238^*$
Gruplar içi	124,346	315	0,395		
Toplam	125,484	317			Fark önemli değil

Çizelge 13 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, çalıştıkları okuldaki toplam hizmet sürelerine göre, iletişim ve insan ilişkileri boyutunda  $P<0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin çalışma sürelerine göre dağılımı çizelge 14’de verilmektedir.

**Çizelge 14. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları**

<b>Toplam çalışma sürelerine göre</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>
1-5 yıl	241	3,96	0,55
6-10 yıl	57	3,80	0,59
11 yıl ve üstü	20	4,10	0,52
<b>Toplam</b>	<b>318</b>	<b>3,94</b>	<b>0,56</b>

Çizelge 14 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmeti 11 yıl ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin çalışmakta olduğu okuldaki çalışma sürelerine göre öğretmenlerin çalıştığı okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması (X=4,10) ile en yüksek; öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmeti 6-10 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin (X=3,80) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 15’te verilmektedir.

**Çizelge 15. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Görüşleri Arasında Çalıştıkları Okuldaki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

<b>Toplam Hizmet Süreleri</b>	<b>KT</b>	<b>SD</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>önem denetimi</b>
Gruplar arası	1,710	2	0,855	2,747	P= 0,066*
Gruplar içi	98,065	315	0311		
<b>Toplam</b>	<b>99,775</b>	<b>317</b>			<b>Fark önemli değil</b>

Çizelge 15 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, çalıştıkları okuldaki çalışma sürelerine göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin çalışma süreleri demokratiklik ve karara katılma boyutuna göre dağılımı çizelge 16’da verilmektedir.

**Çizelge 16. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları.**

Toplam çalışma sürelerine göre	N	X	SS
1-5 yıl	241	4,13	0,61
6-10 yıl	57	3,92	0,63
11 yıl ve üstü	20	4,26	0,56
Toplam	318	4,10	0,61

Çizelge 16 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmeti 11 yıl ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin çalışmakta olduğu okuldaki çalışma süreleri; demokratiklik ve karara katılma boyutuna göre öğretmenlerin çalıştığı okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=4,26$ ) ile en yüksek; öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmeti 6-10 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,92$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 17'de verilmektedir.

**Çizelge 17. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Çalışmakta Oldukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	2,596	2	1,298	3,458	P= 0,033*
Gruplar içi	118,253	315	0,375		
Toplam	120,850	317			Fark önemli

Çizelge 17 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, çalıştıkları okuldaki çalışma süreleri; demokratiklik ve karara katılma boyutuna göre  $P<0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi tam sonuç vermediğinde uygulanan LSD testi sonuçları çizelge 18'de verilmektedir.

Çizelge 18. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okulun İklimine İlişkin Görüşleri Arasında Çalışmakta Oldukları Okuldaki Toplam Hizmet Sürelerine Göre Anlamlılık Testi (LSD Testi)

Okul İklimi Boyutu	Çalışma Süresi (I)	Çalışma Süresi (J)	Ort. Farkı	Önem Dnt.
Demokratiklik ve Karara Katılma	1-5 Yıl	6-10 Yıl	0,2127*	P=0,019
		11 Yıl ve Üstü	0,1243	P=0,384
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-0,2127*	P=0,019
		11 Yıl ve Üstü	0,3370*	P=0,035
	11 ve Üstü	1-5 Yıl	0,1243	P=0,384
		6-10 Yıl	0,3370*	P=0,035

Çizelge 18 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre çalıştıkları okulda 1-5 yıl çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, demokratiklik ve karara katılma boyutunda 6-10 yıl grubunda bulunan öğretmenlere göre daha olumludur. Başka bir anlatımla çalıştıkları okuldaki hizmeti 1-5 yıl olan öğretmenler çalıştıkları okulun iklimini, çalıştıkları okuldaki hizmeti 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin çalışma süreleri, örgütsel görüntü boyutuna göre dağılımı çizelge 19’da verilmektedir.

Çizelge 19. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları

Toplam çalışma sürelerine göre	N	X	SS
1-5 yıl	241	4,08	0,650
6-10 yıl	57	3,92	0,685
11 yıl ve üstü	20	4,24	0,539
Toplam	318	4,06	0,653

Çizelge 19 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmeti 11 yıl ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin çalışmakta olduğu okuldaki çalışma süreleri, örgütsel görüntü boyutuna göre öğretmenlerin çalıştığı okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=4,24$ ) ile en yüksek; öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmeti 6-10 yıl

grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,92$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 20’de verilmektedir.

**Çizelge 20. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Çalışmakta Oldukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	1,899	2	0,950	2,242	P= 0,108*
Gruplar içi	133,430	315	0,424		
Toplam	135,329	317			Fark önemli değil

Çizelge 20 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, çalıştıkları okuldaki çalışma süreleri, örgütsel görüntü boyutuna göre  $P<0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin çalışma süreleri iletişim ve insan ilişkileri boyutuna göre dağılımı çizelge 21’de verilmektedir.

**Çizelge 21. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları**

Toplam çalışma sürelerine göre	N	X	SS
1-5 yıl	241	3,47	0,62
6-10 yıl	57	3,42	0,62
11 yıl ve üstü	20	3,62	0,66
Toplam	318	3,47	0,62

Çizelge 21 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmeti 11 yıl ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin çalışmakta olduğu okuldaki çalışma süreleri, iletişim ve insan ilişkileri boyutuna göre öğretmenlerin çalıştığı okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=3,62$ ) ile en yüksek; öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmeti 6-10 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,42$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 22’de verilmektedir.

**Çizelge 22. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Çalışmakta Oldukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,607	2	0,304	0,766	P= 0,466*
Gruplar içi	124,876	315	0,396		
Toplam	225,484	317			Fark önemli değil

Çizelge 22 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, çalıştıkları okuldaki çalışma süreleri, iletişim ve insan ilişkileri boyutuna göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 23. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Yaşlarına göre	N	X	SS
25 ve daha küçük	34	3,93	0,48
26-35 yaş	125	3,91	0,59
36 ve daha fazla	159	3,96	0,54
Toplam	318	3,94	0,56

Çizelge 23 incelendiğinde, yaşları 30 ve daha fazla olan grubunda yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=3,96$ ) ile en yüksek, yaşları 25 ve daha küçük grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,91$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 24’te verilmektedir.

**Çizelge 24. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Yaşlara göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	1,710	2	0,855	2,747	P = 0,066*
Gruplar içi	98,065	315	0,311		
Toplam	99,775	317			Fark önemli değil

Çizelge 24’e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulu iklimine ilişkin görüşleri arasında, yaşlarına göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 25. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Yaşlarına göre	N	X	SS
25 ve daha küçük	34	4,09	0,50
26-35 yaş	125	4,09	0,64
36 ve daha fazla	159	4,12	0,62
Toplam	318	4,10	0,61

Çizelge 25 incelendiğinde, yaşları 36 ve daha fazla olan grubunda yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=4,12$ ) ile en yüksek, yaşları 25 ve daha küçük grubunda yer alan öğretmenler ile 26-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin ( $X=4,09$ ) eşit ortalama ile en düşük ortalama sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 26'da verilmektedir.

**Çizelge 26 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Yaşlara göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	2,596	2	1,298	3,458	P = 0,033*
Gruplar içi	118,253	315	0,375		
Toplam	120,850	317			Fark önemli değil

Çizelge 26'ya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulu iklimine ilişkin görüşleri arasında, yaşlarına göre  $P<0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 27. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Yaşlarına göre	N	X	SS
25 ve daha küçük	34	4,10	0,56
26-35 yaş	125	4,02	0,69
36 ve daha fazla	159	4,09	0,63
Toplam	318	4,06	0,65



Çizelge 27 incelendiğinde, yaşları 25 ve daha küçük olan grubunda yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=4,10$ ) ile en yüksek, yaşları 26-35 grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=4,02$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 28’de verilmektedir.

**Çizelge 28. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Yaşlara göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	1,899	2	0,950	2,42	P = 0,108*
Gruplar içi	133,430	315	0,424		
Toplam	135,329	317			Fark önemli değil

Çizelge 28’e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulu iklimine ilişkin görüşleri arasında, örgütsel görüntü boyutunda yaşlarına göre  $P<0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 29 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Yaşlarına göre	N	X	SS
25 ve daha küçük	34	3,40	0,63
26-35 yaş	125	3,42	0,65
36 ve daha fazla	159	3,52	0,60
Toplam	318	3,47	0,62

Çizelge 29 incelendiğinde, yaşları 36 ve daha fazla olan grubunda yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=3,52$ ) ile en yüksek, yaşları 25 ve daha küçük grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,340$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 30’da verilmektedir.

**Çizelge 30. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Yaşlara göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,607	2	0,304	0,766	P = 0,466*
Gruplar içi	124,876	315	0,396		
Toplam	125,484	317			Fark önemli değil

Çizelge 30'a göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulu iklimine ilişkin görüşleri arasında, iletişim ve insan ilişkileri boyutunda yaşlarına göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 31. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları**

Öğrenim durumlarına göre	N	X	SS
Eğitim Fakültesi	158	3,88	0,56
İki Yıllık Eğitim Yük. Okulu	101	4,05	0,50
Lisansüstü Eğitim	9	3,78	0,68
Diğer	50	3,92	0,62
Toplam	318	3,94	0,56

Çizelge 31 incelendiğinde, iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu olan grupta yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okula göre çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=4,05$ ) en yüksek, lisansüstü eğitim mezunu grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,78$ ) en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 32'de verilmektedir.

**Çizelge 32. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Öğrenim Durumuna Göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	1,921	3	0,640	2,054	P= 0,106*
Gruplar içi	97,854	314	0,312		
Toplam	99,775	317			Fark önemli değil

Çizelge 32'ye göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, mezun oldukları okula göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 33. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları**

Öğrenim durumlarına göre	N	X	SS
Eğitim Fakültesi	158	4,06	0,61
İki Yıllık Eğitim Yük. Okulu	101	4,22	0,57
Lisansüstü Eğitim	9	3,91	0,61
Diğer	50	4,06	0,67
Toplam	318	410	0,61

Çizelge 33 incelendiğinde, iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu olan grupta yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okula göre çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin demokratiklik ve karara katılma boyutu ortalaması ( $X=4,22$ ) ile en yüksek, lisansüstü eğitim mezunu grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,91$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 34’te verilmektedir.

**Çizelge 34. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Demokratiklik ve Karara Katılma Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Öğrenim Durumuna Göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	2,132	3	0,711	1,880	$P= 0,133^*$
Gruplar içi	118,717	314	0,378		
Toplam	120,850	317			Fark önemli değil

Çizelge 33’e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, mezun oldukları okula göre demokratiklik ve karara katılma boyutunda  $P > 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 35. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları**

Öğrenim durumlarına göre	N	X	SS
Eğitim Fakültesi	158	4,02	0,66
İki Yıllık Eğitim Yük. Okulu	101	4,17	0,60
Lisansüstü Eğitim	9	3,91	0,87
Diğer	50	4,02	0,64
Toplam	318	4,06	0,65

Çizelge 35 incelendiğinde, iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu olan grupta yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okula göre çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması( $X=4,17$ ) ile en yüksek, lisansüstü eğitim mezunu grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,3,91$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 36'da verilmektedir.

**Çizelge 36. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından Örgütsel Görüntü Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Öğrenim Durumuna Göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	1,841	3	0,614	1,444	P= 0,230*
Gruplar içi	133,487	314	0,425		
Toplam	135,329	317			Fark önemli değil

Çizelge 36'ya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, mezun oldukları okula göre örgütsel görüntü boyutunda  $P > 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 37. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları**

Öğrenim durumlarına göre	N	X	SS
Eğitim Fakültesi	158	3,96	0,58
İki Yıllık Eğitim Yük. Okulu	101	3,57	0,61
Lisansüstü Eğitim	9	3,37	1,00
Diğer	50	3,53	0,70
Toplam	318	3,47	0,62

Çizelge 37 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olan grupta yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okula göre çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin ortalaması( $X=3,96$ ) ile en yüksek, lisansüstü eğitim mezunu grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,3,37$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 38'de verilmektedir.

**Çizelge 38. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarından İletişim ve İnsan İlişkileri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Öğrenim Durumuna Göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	2,191	3	0,730	1,860	P= 0,136*
Gruplar içi	123,293	314	0,393		
Toplam	125,484	317			Fark önemli değil

Çizelge 38'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, mezun oldukları okula göre iletişim ve insan ilişkileri boyutunda  $P > 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 39. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları**

Alanlarına Göre	N	X	SS	T	Sd	önem denetimi	
<b>Genel</b>	Erkek	202	3,94	0,58	0,313	316	P= 0.755
	Kadın	116	3,92	0,51			
	Toplam	318					Fark önemli değil
<b>1. Boyut</b>	Erkek	202	4,11	0,63	0,182	316	P= 0.855
	Kadın	116	4,10	0,59			
	Toplam	318					Fark önemli değil
<b>2. Boyut</b>	Erkek	202	4,02	0,69	-1,400	316	P= 0.163
	Kadın	116	4,13	0,57			
	Toplam	318					Fark önemli değil
<b>3. Boyut</b>	Erkek	202	3,53	0,64	2,512	316	P= 0.013*
	Kadın	116	3,35	0,58			
	Toplam	318					Fark önemli

Çizelge 39'a göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre  $P < 0,05$  düzeyinde iletişim ve insan ilişkileri boyutunda (3 alt boyut) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farka göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu bulmaktadırlar.

Çizelge 40. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Görüşlerinin Alanlarına Göre t Testi Sonuçları

	Alanlarına Göre	N	X	SS	T	Sd	önem denetimi
Genel	Sınıf Öğretmeni	165	3,98	0,54	1,426	316	P= 0.155
	Branş Öğretmeni	153	3,89	0,57			
	Toplam	318					Fark önemli değil
1.Boyut	Sınıf Öğretmeni	165	4,15	0,61	1,278	316	P= 0.202
	Branş Öğretmeni	153	4,06	0,61			
	Toplam	318					Fark önemli değil
2.Boyut	Sınıf Öğretmeni	165	4,12	0,63	1,546	316	P= 0.123
	Branş Öğretmeni	153	4,00	0,67			
	Toplam	318					Fark önemli değil
3.Boyut	Sınıf Öğretmeni	165	3,50	0,63	0,913	316	P= 0.362
	Branş Öğretmeni	153	3,43	0,62			
	Toplam	318					Fark önemli değil

Çizelge 40'a göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, alanlarına göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Birinci alt problemin birinci bölümü “İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirtilmişti. Buna göre elde edilen verilere dayanarak Okul İklimi ölçeğinde belirtilen alt boyutlara ilişkin olarak verilen özelliklerde ilköğretim okulu öğretmenlerinin; Yöneticiler, öğretmenler üzerinde baskı kurar (2,23) maddesi ile “çok az katılıyorum” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. İyi vatandaş yetiştirmek için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırılır. (X=4,23); Gerçekleştirilen etkinlikler, ilköğretim programına uygundur. (X=4,37); Öğretmen - öğrenci ilişkileri demokratiktir. (X=4,27); Eğitim-öğretim politikası öğretmenlere açıkça duyurulur. (X=4,26); Yöneticiler, okulu ilgilendiren konularda yasalar çerçevesinde kararlar alır. (X=4,27); Öğretmenler arasındaki ilişkiler demokratiktir. (X=4,22); Öğretmen olarak herkesin yaptığı iş önemlidir (X=4,41); Maddeleriyle “tümüyle katılıyorum” düzeyinde katıldıkları görülmüştür.

Bu bulgulara göre okulların iklimlerinin açık iklim özelliği gösterdiği görülmektedir. Açık iklimlerde moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme yüksektir (Halpin

ve Carot) . Bu özellik okullarda öğretmenlerin iş doyumunu artıracaktır. Örgütsel iklim kapalı iklim tipinden açık iklim tipine doğru değişim gösterdikçe öğretmenlerin iş doyumunu artmaktadır (Paknadel, 1978) Okullarda var olan olumlu iklim aynı zamanda okulların verimliliğini de artırmaktadır ( Frederiksen ) . Okullarda var olan olumlu iklim öğrenci başarısında, disiplin suçu ve cezalandırmada da etili olacaktır. Kapalı iklimden açık iklime doğru değişim gösteren okullarda öğrenci başarısı artmakta, disiplin suçu işleme ve cezalandırmada azalma görülmektedir (Peker, 1978)

Birinci alt problemin ikinci bölümü “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşleri onların;

a. Toplam hizmet sürelerine göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri ortalamaları 4,00-3.89 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılık bütün alt boyutlarda anlamlı değildir.

b. Çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri ortalamaları 4,10-3.80 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılık demokratiklik ve karara katılma boyutunda anlamlı, diğer boyutlarda anlamlı değildir. Anlamlı bulunan farklılık; çalıştıkları okulda 1-5 yıl çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, demokratiklik ve karara katılma boyutunda 6-10 yıl grubunda bulunan öğretmenlere göre daha olumludur. Başka bir anlatımla çalıştıkları okuldaki hizmeti 1-5 yıl olan öğretmenler çalıştıkları okulun iklimini, çalıştıkları okuldaki hizmeti 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

c. Yaşlarına göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri ortalamaları 3,96-3.91 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılık bütün alt boyutlarda anlamlı değildir.

d. Öğretmenliğe esas öğrenim eğitim durumlarına göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri ortalamaları 4,05-3.78 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılık bütün alt boyutlarda anlamlı değildir.

e. Cinsiyetlerine göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri ortalamaları 4,11-3,35 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılık anlamlıdır. Çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre  $P < 0,05$  düzeyinde iletişim ve insan ilişkileri boyutunda (3 alt boyut) anlamlı bir fark

bulunmaktadır. Bu farka göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu bulmaktadırlar.

Benzer olarak Paknadel (1978) tarafından yapılan araştırmada da örgüt iklimine ilişkin algıların eğitim düzeyine, yaşa ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık olmasına rağmen bu araştırmada her grup okul iklimini olumlu bulmaktadır. Bu olumluluğu açık iklim özelliği olarak tanımladığımızda öğretmenlerin iş doyumunu artacaktır. Paknadel (1978) yaptığı araştırmada örgütsel iklim kapalıdan açık iklime doğru değişim gösterdikçe öğretmenlerin iş doyumunun arttığını saptamıştır. Ayrıca Ertekin (1978) tarafından yapılan araştırmada da; erke ve kurallara dayalı iklimlerde çalışanlarda korku ve başarısızlık beklentisinin yanında bağlayıcı değil itici bir örgüt yapısı olduğu, örgüt içi çatışmanın olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmada olumlu bulunan örgüt iklimi; gereksinimlerin karşılanması, iş doyumunun sağlanması, örgüt birey uyumunu sağlayacaktır.

f. Alanlarına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri ortalamaları 4,15-3,43 arasında değişmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılık bütün alt boyutlarda anlamlı değildir.

### **İkinci Alt Problemle İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci bölümü “İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri nedir?” “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri onların; toplam hizmet sürelerine, çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine, yaşlarına, öğretmenliğe esas öğrenim eğitim durumlarına, cinsiyetlerine, alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ilişkin çözümler çizelge 46’da verilmektedir.



Çizelge 41. Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Çözümler

Sıra No	Ölçek No	Karar Verme Becerileri Maddeleri	X	SS
1	1	Okul içindeki problemin farkına varır.	4,15	0,85
2	2	Okul içindeki problemlerle ilgili bilgi toplar.	4,02	0,88
3	3	Bilimsel ve güvenilir bulguları yorumlayarak problemi anlar.	3,74	0,95
4	4	Problemi açık ve net olarak tanımlar.	3,92	0,96
5	7	Problemin okul personeli tarafından anlaşılmasını sağlar.	3,88	1,00
6	6	Problemin çözümüne ilişkin olası çözüm seçenekleri belirler.	3,62	1,05
7	8	Çözüm seçenekleri belirlemede kurum deneyimlerinden ve benzer kurumlardan yararlanır.	3,89	0,93
8	9	Çözüm seçenekleri belirlemek için ayrıntılı bilgi toplar.	3,87	0,91
9	10	Her bir seçeneğin avantajlarını belirler.	3,79	0,91
10	11	Her bir seçeneğin dezavantajlarını belirler.	3,75	0,92
11	12	Her çözüm seçeneğinin sonuçlarını tahmin eder.	3,75	0,95
12	13	Her çözüm seçeneği ile ilgili belirsizlikleri belirler.	3,69	0,90
13	14	Her çözüm seçeneğini uygulamada kullanılacak madde kaynaklarını belirler.	3,72	0,93
14	15	Her çözüm seçeneğini uygulamada kullanılacak insan kaynaklarını belirler.	3,80	0,92
15	16	Her çözüm seçeneğinin uygulanmasında yasal, toplumsal ve ahlaki engellerin bulunup bulunmadığını belirler.	3,85	0,90
16	17	Problemin çözümüne ilişkin amaçlar belirler.	4,03	0,88
17	18	Problemin çözümüne ilişkin olası çözüm seçenekleri belirler.	3,93	0,87
18	19	Okulun öteki amaçlarıyla çelişmeyen amaçlar belirler.	3,93	0,86
19	20	Okulun amaçlarını açık ve net olarak belirler.	4,11	0,88
20	21	Okulun amaçlarının tüm personel tarafından anlaşılmasını sağlar.	4,03	0,96
21	22	Okulda alınan kararlara ilişkin uygulama planı hazırlar.	4,05	0,91
22	23	Alınan kararlara ilişkin uygulama planını uygulayıcılara ulaştırır.	4,11	0,85
23	24	Okulda alınan kararları zamanında uygulamaya koyar.	4,12	0,84
24	25	Alınan kararları uygulama etkinliklerini denetler.	4,04	0,85
25	26	Alınan kararların uygulanmasında yaşanan sorunları belirler.	3,93	0,92
26	27	Kararların uygulanmasında yaşanan sorunlara ilişkin tedbirleri alır.	3,94	0,89

Çizelge 41'in devamı

27	28	Alınan kararların amaçlarıyla varılan sonuçları karşılaştırır.	3,90	0,93
28	29	Uygulanan kararların değerlendirmesini uygulayıcı personelle birlikte yapar.	3,87	0,97
29	30	Uygulanan kararların sonuçlarını açık olarak açıklar.	3,93	0,98
30	35	Okulda alınan kararların sonuçlarını sabırla bekler.	3,91	0,92
31	36	Alınan kararların uygulanmasında aksaklık ve ertelemeleri hoşgörüyü karşılar.	3,59	1,07
32	37	Öğretmenlerin çalışma tempolarını kendilerinin belirlemesine olanak sağlar.	3,72	0,99
33	38	Denetim standartlarının öğretmenlerce benimsenmesini sağlar.	3,74	0,90
34	39	Öğretmenlerin yetenek ve beceri sınırları içinde denetim standartları belirler.	3,77	0,93
35	40	Öğretmenlerin değerlendirilmesi amacıyla yansız ve yeterli bilgi toplar.	3,88	1,03
36	42	Denetim etkinliklerinde karşılıklı güvene dayalı ilişki kurar.	4,03	0,96
37	44	Okulda alınacak kararlara yöneticilerin yanında öğretmenleri de katar.	4,02	0,98
TOPLAM	N=318		3,89	0,69

Çizelge 41'deki bulgular, İlköğretim okulu öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,89'dur. Karar verme ölçeğinde belirtilen alt boyutlara ilişkin olarak verilen özelliklerden ilköğretim okulu öğretmenlerinin; bütün maddelere "çoğunlukla katılıyorum" düzeyde katıldıkları görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci bölümü "İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri onların;

- a. toplam hizmet sürelerine,
- b. çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine,
- c. yaşlarına,
- d. öğretmenliğe esas öğrenim durumlarına,
- e. cinsiyetlerine,

f. alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine ilişkin çözümlenmeler aşağıdaki çizelgede verilmektedir.

**Çizelge 42. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları**

Toplam hizmet süreleri	N	X	SS
1-10 yıl	139	3,89	0,65
11-20 yıl	92	3,92	0,69
21 yıl ve üstü	87	3,86	0,75
Toplam	318	3,89	0,69

Çizelge 41 incelendiğinde, mesleki kıdemi 11-20 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=3,92$ ) en yüksek, mesleki kıdemleri 21 ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,86$ ) en düşük ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin puan ortalamaları ortada yer almaktadır.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 43'te verilmektedir.

**Çizelge 43. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,177	2	0,089	0,182	P= 0,834*
Gruplar içi	153,535	315	0,487		
Toplam	153,712	317			Fark önemli değil

Çizelge 43 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri, toplam hizmet sürelerine göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 44. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları (Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu)**

Toplam hizmet süreleri	N	X	SS
1-10 yıl	139	3,80	0,71
11-20 yıl	92	3,84	0,82
21 yıl ve üstü	87	3,78	0,77
Toplam	318	3,81	0,76

Çizelge 44 incelendiğinde, mesleki kıdemi 11-20 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması, problemi algılama ve tanımlama boyutunda ( $X=3,84$ ) en yüksek, mesleki kıdemleri 21 ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması, problemi algılama ve tanımlama boyutunda ( $X=3,78$ ) en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin puan ortalamaları ortada yer almaktadır.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 45’de verilmektedir.

**Çizelge 45. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları (Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu)**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,140	2	0,070	0,120	P= 0,887*
Gruplar içi	183,914	315	0,584		
Toplam	184,054	317			Fark önemli değil

Çizelge 45 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri, toplam hizmet sürelerine göre problemi algılama ve tanımlama boyutunda  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 46. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları (Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme)**

Toplam hizmet süreleri	N	X	SS
1-10 yıl	139	3,99	0,69
11-20 yıl	92	4,05	0,67
21 yıl ve üstü	87	3,95	0,81
Toplam	318	4,00	0,72

Çizelge 46 incelendiğinde, mesleki kıdemli 11-20 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme boyutunda, ( $X=4,05$ ) en yüksek, mesleki kıdemleri 21 ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması, probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme boyutunda, ( $X=3,86$ ) en düşük ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin puan ortalamaları ortada yer almaktadır.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 47’de verilmektedir.

**Çizelge 47. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları (Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme)**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,444	2	0,222	0,424	$P= 0,655^*$
Gruplar içi	165,179	315	0,524		
Toplam	165,624	317			Fark önemli değil

Çizelge 47 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri, toplam hizmet sürelerine göre, probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme boyutunda,  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 48. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları Kararı Uygulama ve Denetim)**

Toplam hizmet süreleri	N	X	SS
1-10 yıl	139	3,86	0,71
11-20 yıl	92	3,83	0,78
21 yıl ve üstü	87	3,80	0,79
Toplam	318	3,83	0,75

Çizelge 48 incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-11 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması, kararı uygulama ve denetim boyutunda ( $X=3,86$ ) en yüksek, mesleki kıdemleri 21 ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması, kararı uygulama ve denetim boyutunda ( $X=3,80$ ) en düşük ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin puan ortalamaları ortada yer almaktadır.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 49'de verilmektedir.

**Çizelge 49. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları (Kararı Uygulama ve Denetim Boyutu)**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,170	2	0,085	0,148	$P=0,862^*$
Gruplar içi	180,428	315	0,573		
Toplam	180,597	317			Fark önemli değil

Çizelge 49 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri, toplam hizmet sürelerine göre kararı uygulama ve denetim boyutunda  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 50. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları (Değerlendirme Boyutu)**

Toplam hizmet süreleri	N	X	SS
1-10 yıl	139	3,92	0,75
11-20 yıl	92	3,99	0,78
21 yıl ve üstü	87	3,93	0,88
Toplam	318	3,94	0,80

Çizelge 50 incelendiğinde, mesleki kıdemi 11-20 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması değerlendirme boyutunda ( $X=3,99$ ) en yüksek, mesleki kıdemleri 1-10 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması değerlendirme boyutunda ( $X=3,92$ ) en düşük ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin puan ortalamaları ortada yer almaktadır.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 51’de verilmektedir.

**Çizelge 51. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları (Değerlendirme Boyutu)**

Toplam Hizmet Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,329	2	0,164	0,255	$P= 0,775^*$
Gruplar içi	202,825	315	0,644		
Toplam	203,154	317			Fark önemli değil

Çizelge 51 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri, toplam hizmet sürelerine göre değerlendirme boyutunda  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Çizelge 52. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çalışmakta Oldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı**

Toplam çalışma sürelerine göre	N	X	SS
1-5 yıl	241	3,96	0,67
6-10 yıl	57	3,60	0,72
11 yıl ve üstü	20	3,97	0,65
Toplam	318	3,89	0,69

Çizelge 52 incelendiğinde, çalıştıkları okuldaki hizmetleri toplamı 11 yıl ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=3,97$ ) ile en yüksek, çalıştıkları okuldaki hizmetleri toplamı 6-10 yıl grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=3,60$ ) ile en düşük ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 53’de verilmektedir.

**Çizelge 53. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çalışmakta Oldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Toplam Çalışma Süreleri	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	5,945	2	2,973	6,337	$p= 0,002^*$
Gruplar içi	147,767	283	0,469		
Toplam	153,712	285			Fark önemli

Çizelge 53 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri, çalışmakta olduğu okuldaki hizmet sürelerine göre  $P < 0,05$  düzeyinde farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonuçları çizelge 54’te verilmektedir.



Çizelge 54. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Anlamlılık Testi (Scheffe Testi)

Karar Verme Derecesi	Çalışma Hizmeti (I)	Çalışma Hizmeti (J)	Ort. Farkı	Önem Dnt.
Genel	1-5 Yıl	6-10 Yıl	0,3552*	P=0,002
		10 Yıl ve daha fazla	-0,0155	P=0,995
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-0,3552*	P=0,002
		10 Yıl ve daha fazla	-0,3706	P=0,116
	10 Yıl ve daha fazla	1-5 Yıl	0,0155	P=0,995
		6-10 Yıl	0,3706	P=0,116
1. Boyut	1-5 Yıl	6-10 Yıl	0,4003*	P=0,002
		10 Yıl ve daha fazla	-0,0047	P=1,000
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-0,4003*	P=0,002
		10 Yıl ve daha fazla	-0,4050	P=0,116
	10 Yıl ve daha fazla	1-5 Yıl	0,0047	P=1,000
		6-10 Yıl	0,4050	P=0,116
2. Boyut	1-5 Yıl	6-10 Yıl	0,3577*	P=0,003
		10 Yıl ve daha fazla	0,0084	P=0,999
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-0,3577*	P=0,003
		10 Yıl ve daha fazla	-0,3493	P=0,170
	10 Yıl ve daha fazla	1-5 Yıl	-0,0084	P=0,999
		6-10 Yıl	0,3493	P=0,170
3. Boyut	1-5 Yıl	6-10 Yıl	0,3406*	P=0,009
		10 Yıl ve daha fazla	0,0457	P=0,966
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-0,3406*	P=0,009
		10 Yıl ve daha fazla	-0,2948	P=0,316
	10 Yıl ve daha fazla	1-5 Yıl	-0,0457	P=0,966
		6-10 Yıl	0,2948	P=0,316
4. Boyut	1-5 Yıl	6-10 Yıl	0,2641	P=0,080
		10 Yıl ve daha fazla	-0,1966	P=0,569
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-0,2641	P=0,080
		10 Yıl ve daha fazla	-0,4607	P=0,085
	10 Yıl ve daha fazla	1-5 Yıl	0,1966	P=0,569
		6-10 Yıl	0,4607	P=0,085

Çizelge 54 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir

farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre çalıştıkları okulda 1-5 yıl çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri, bütün karar verme derecelerinde 6-10 yıl grubunda bulunan öğretmenlere göre daha olumludur. Başka bir anlatımla çalıştıkları okuldaki hizmeti 1-5 yıl olan öğretmenler okul müdürlerinin karar verme becerilerini, çalıştıkları okuldaki hizmeti 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar. Bu bulgu değerlendirme alt boyutu dışındaki boyutlar için geçerlidir.

**Çizelge 55. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Yaşlarına göre	N	X	SS
25 ve daha küçük	34	3,90	0,62
26-35 yaş	125	3,92	0,69
36 ve daha fazla	159	3,87	0,71
Toplam	318	3,89	0,69

Çizelge 55 incelendiğinde, yaşları 26-35 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=3,92$ ) ile en yüksek, yaşları 36 ve daha fazla grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,87$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 56'da verilmektedir.

**Çizelge 56. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Yaşlara göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,213	2	0,106	0,219	$P = 0,804^*$
Gruplar içi	153,499	315	0,487		
Toplam	153,712	317			Fark önemli değil

Çizelge 56'ya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine görüşleri arasında, yaşlarına göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 57. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu Dağılımları**

Yaşlarına göre	N	X	SS
25 ve daha küçük	34	3,87	0,75
26-35 yaş	125	3,85	0,74
36 ve daha fazla	159	3,78	0,77
Toplam	318	3,81	0,76

Çizelge 57 incelendiğinde, yaşları 25 ve daha küçük yaş grubunda yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması, problemi algılama ve tanımlama boyutunda ( $X=3,87$ ) ile en yüksek, yaşları 36 ve daha fazla grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,78$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 58’de verilmektedir.

**Çizelge 58. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu Varyans Analizi Sonuçları**

Yaşlara göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,426	2	0,213	0,365	$P = 0,694^*$
Gruplar içi	183,629	315	0,583		
Toplam	184,054	317			Fark önemli değil

Çizelge 58’e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine görüşleri arasında, yaşlarına göre problemi algılama ve tanımlama boyutunda  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 59. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme Boyutu Dağılımları**

Yaşlarına göre	N	X	SS
25 ve daha küçük	34	4,02	0,63
26-35 yaş	125	4,02	0,72
36 ve daha fazla	159	3,98	0,74
Toplam	318	4,00	0,72

Çizelge 59 incelendiğinde, yaşları 25 ve daha küçük ile 26-35 yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme

boyutunda eşit ( $X=4,02$ ) ile en yüksek, yaşları 36 ve daha fazla grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,98$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 60'ta verilmektedir.

**Çizelge 60. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme Boyutu Varyans Analizi Sonuçları**

Yaşlara göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,147	2	0,073	0,140	$P = 0,870^*$
Gruplar içi	165,477	315	0,525		
Toplam	665,624	317			Fark önemli değil

Çizelge 60'a göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine görüşleri arasında, yaşlarına göre probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme boyutunda  $P<0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 61. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Kararı Uygulama ve Denetim Boyutu Dağılımları**

Yaşlarına göre	N	X	SS
25 ve daha küçük	34	3,92	0,68
26-35 yaş	125	3,84	0,74
36 ve daha fazla	159	3,81	0,78
Toplam	318	3,83	0,75

Çizelge 61 incelendiğinde, yaşları 25 ve daha küçük yaş grubunda yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması kararı uygulama ve denetim boyutunda ( $X=3,92$ ) ile en yüksek, yaşları 36 ve daha fazla grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,81$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 62'de verilmektedir.

**Çizelge 62. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Kararı Uygulama ve Denetim Boyutu Varyans Analizi Sonuçları**

Yaşlara göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,366	2	0,183	0,320	P = 0,726*
Gruplar içi	180,231	315	0,572		
Toplam	180,597	317			Fark önemli değil

Çizelge 62'ye göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine görüşleri arasında, yaşlarına göre kararı uygulama ve denetim boyutunda  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 63. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirme Boyutu Dağılımları**

Yaşlarına göre	N	X	SS
25 ve daha küçük	34	3,87	0,69
26-35 yaş	125	3,99	0,80
36 ve daha fazla	159	3,92	0,82
Toplam	318	3,94	0,80

Çizelge 63 incelendiğinde, yaşları 26-35 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması değerlendirme boyutunda ( $X=3,99$ ) ile en yüksek, yaşları 25 ve daha küçük grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,87$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 64'te verilmektedir.

**Çizelge 64. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Değerlendirme Boyutu Varyans Analizi Sonuçları**

Yaşlara göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	0,522	2	0,261	0,406	P = 0,667*
Gruplar içi	202,632	315	0,643		
Toplam	203,154	317			Fark önemli değil

Çizelge 64'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine görüşleri arasında, yaşlarına göre değerlendirme boyutunda  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 65. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları**

Öğrenim durumlarına göre	N	X	SS
Eğitim Fakültesi	158	3,69	0,69
İki Yıllık Eğitim Yük. Okulu	101	3,93	0,70
Lisansüstü Eğitim	9	3,41	0,55
Diğer	50	3,90	0,68
Toplam	318	3,89	0,69

Çizelge 65 incelendiğinde, iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu olan grupta yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okula göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ( $X=3,93$ ) ile en yüksek, lisansüstü eğitim mezunu grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,41$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 66'da verilmektedir.

**Çizelge 66. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Öğrenim Durumuna Göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	2,213	2	0,738	1,529	$P= 0,207^*$
Gruplar içi	151,500	315	0,482		
Toplam	153,712	317			Fark önemli değil

Çizelge 66'ya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, mezun oldukları okula göre iletişim ve insan ilişkileri boyutunda  $P > 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 67. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu Dağılımları**

Öğrenim durumlarına göre	N	X	SS
Eğitim Fakültesi	158	3,80	0,75
İki Yıllık Eğitim Yük. Okulu	101	3,84	0,77
Lisansüstü Eğitim	9	3,34	0,55
Diğer	50	3,83	0,76
Toplam	318	3,81	0,76

Çizelge 67 incelendiğinde, iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu olan grupta yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okula göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması problemi algılama ve tanımlama boyutunda (X=3,84) ile en yüksek, lisansüstü eğitim mezunu grubunda yer alan öğretmenlerin (X=3,34) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 68’de verilmektedir.

**Çizelge 68. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Problemi Algılama ve Tanımlama Boyutu Varyans Analizi Sonuçları**

Öğrenim Durumuna Göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	2,133	2	0,711	1,227	P= 0,300*
Gruplar içi	181,921	315	0,579		
Toplam	184,054	317			Fark önemli değil

Çizelge 68’e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, mezun oldukları okula göre problemi algılama ve tanımlama boyutunda  $P > 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 69. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme Boyutu Dağılımları**

Öğrenim durumlarına göre	N	X	SS
Eğitim Fakültesi	158	3,99	0,72
İki Yıllık Eğitim Yük. Okulu	101	4,02	0,74
Lisansüstü Eğitim	9	3,55	0,71
Diğer	50	4,06	0,68
Toplam	318	4,00	0,72

Çizelge 69 incelendiğinde, diğer grupta yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okula göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması, probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme boyutunda (X=406) ile en yüksek, lisansüstü eğitim mezunu grubunda yer alan öğretmenlerin (X=3,55) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 70’de verilmektedir.

**Çizelge 70. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Probleme İlişkin Çözüm Önerileri Geliştirme ve Karar Verme Boyutu Varyans Analizi Sonuçları**

Öğrenim Durumuna Göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	2,052	2	0,684	1,313	P= 0,270*
Gruplar içi	163,572	315	0,521		
Toplam	165,624	317			Fark önemli değil

Çizelge 70’e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, mezun oldukları okula göre probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme boyutunda  $P > 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Çizelge 71. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kararı Uygulama ve Denetim Boyutu Dağılımları**

Öğrenim durumlarına göre	N	X	SS
Eğitim Fakültesi	158	3,87	0,73
İki Yıllık Eğitim Yük. Okulu	101	3,87	0,78
Lisansüstü Eğitim	9	3,15	0,66
Diğer	50	3,79	0,72
Toplam	318	3,83	0,75

Çizelge 71 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu grup ile iki yıllık eğitim yüksek okulu mezunu olan grupta yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okula göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması kararı uygulama ve denetim boyutunda eşit ve ( $X=3,87$ ) ile en yüksek, lisansüstü eğitim mezunu grubunda yer alan öğretmenlerin ( $X=3,15$ ) ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Çizelge 72’de verilmektedir.



**Çizelge 72. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Kararı Uygulama ve Denetim Boyutu Varyans Analizi Sonuçları**

Öğrenim Durumuna Göre	KT	SD	KO	F	önem denetimi
Gruplar arası	4,586	2	1,529	2,727	P= 0,044*
Gruplar içi	176,011	315	0,561		
Toplam	180,597	317			Fark önemli

Çizelge 72'ye göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında, mezun oldukları okula göre kararı uygulama ve denetim boyutunda  $P > 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi tam sonuç vermediğinde uygulanan LSD testi sonuçları çizelge 73'te verilmektedir.

**Çizelge 73. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalışmakta Oldukları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkın Mezun Oldukları Okula Göre Anlamlılık Testi (LSD Testi)**

Karar Verme Derecesi	Mez.Ol.Okul (I)	Mez.Ol.Okul (J)	Ort. Farkı	Önem Dnt.
1. Boyut	Eğitim Fakültesi	Eğit.Yük.Ok.	0,0002	P=0,998
		Lisans Üstü Eğit.	0,7175*	P=0,005
		Diğer	0,0753	P=0,536
2. Boyut	Eğitim Yük.Ok.	Eğit.Fak.	-0,0002	P=0,998
		Lisans Üstü Eğit.	0,7173*	P=0,006
		Diğer		P=0,563
3. Boyut	Lisans Üstü Eğit.	Eğit.Fak.	-0,7175*	P=0,005
		Eğit.Yük.Ok.	0,7173*	P=0,006
		Diğer	0,6422*	P=0,018
4. Boyut	Diğer	Eğit.Fak.	-0,0753	P=0,536
		Eğit.Yük.Ok.	-0,0750	P=0,563
		Lisans Üstü Eğit.	0,6422*	P=0,018

Çizelge 73 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri mezun oldukları okula göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre lisans üstü eğitim mezunu öğretmenlerin çalıştıkları okulun müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri; eğitim fakültesi, eğitim yüksek okulu ve diğer okul mezunlarına göre daha düşüktür. Başka bir anlatımla lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler; eğitim fakültesi, eğitim yüksek okulu ve diğer okul mezunlarına göre okul müdürlerinin karar verme becerilerini yetersiz bulmaktadırlar. Bu fark bütün boyutlarda geçerlidir.

**Çizelge 74 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları**

	Alanlarına Göre	N	X	SS	T	Sd	önem denetimi
<b>Genel</b>	Erkek	202	3,90	0,73	0,095	316	P= 0.924
	Kadın	116	3,89	0,62			
	Toplam	318					Fark önemli değil
<b>1. Boyut</b>	Erkek	165	3,80	0,79	-0,186	316	P= 0.652
	Kadın	153	3,82	0,69			
	Toplam	318					Fark önemli değil
<b>2. Boyut</b>	Erkek	165	4,00	0,76	0,039	316	P= 0.699
	Kadın	153	4,00	0,65			
	Toplam	318					Fark önemli değil
<b>3. Boyut</b>	Erkek	165	3,84	0,77	0,341	316	P= 0.733
	Kadın	153	3,81	0,72			
	Toplam	318					Fark önemli değil
<b>4. Boyut</b>	Erkek	165	3,96	0,82	0,439	316	P= 0.661
	Kadın	153	3,92	0,75			
	Toplam	318					Fark önemli değil

Çizelge 74'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyete göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu bütün alt boyutlar için geçerlidir.

Çizelge 75. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Müdürünün Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Alana Göre t Testi Sonuçları

	Alanlarına Göre	N	X	SS	T	Sd	önem denetimi
Genel	Sınıf Öğretmeni	165	3,92	0,69	0,813	316	P= 0.417
	Branş Öğretmeni	153	3,86	0,69			
	Toplam	318					Fark önemli değil
1. Boyut	Sınıf Öğretmeni	165	3,84	0,76	0,906	316	P= 0.422
	Branş Öğretmeni	153	3,77	0,76			
	Toplam	318					Fark önemli değil
2. Boyut	Sınıf Öğretmeni	165	4,01	0,73	0,256	316	P= 0.798
	Branş Öğretmeni	153	3,99	0,70			
	Toplam	318					Fark önemli değil
3. Boyut	Sınıf Öğretmeni	165	3,87	0,75	0,813	316	P= 0.417
	Branş Öğretmeni	153	3,80	0,75			
	Toplam	318					Fark önemli değil
4. Boyut	Sınıf Öğretmeni	165	4,01	0,76	1,618	316	P= 0.107
	Branş Öğretmeni	153	3,87	0,83			
	Toplam	318					Fark önemli değil

Çizelge 75'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında, alanlarına göre  $P < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu bütün alt boyutlar için geçerlidir.

### İkinci Alt Problemlerle İlişkin yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci bölümü “ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri nedir? Biçiminde belirlenmişti. Buna göre;

İlköğretim okulu öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,89'dur. Karar verme ölçeğinde belirtilen alt boyutlara ilişkin olarak verilen özelliklerden ilköğretim okulu öğretmenlerinin; bütün maddelere “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde katıldıkları görülmüştür.

Bu bulguya göre, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürlerinin karar verme becerilerini (çoğunlukla katılıyorum) olumlu buldukları görülmüştür.

Okul müdürlerinin karar verme becerilerinin genellikle olumlu bulunması, alınan kararlardan istenilen sonuçların alınması, örgütün gelişmesi, sorunların çözüme ulaşması açısından önemlidir. Ülkemizdeki yöneticilerin karar verme konusunda teori açısından belirtilenleri, yapılması gerekenleri, kabul ettikleri bu konuda bilinçli oldukları görülmüştür. Ancak uygulamada aynı başarıyı gösteremedikleri saptanmıştır (Bilkay, 1990). Çalışanların karara katılması yapılan araştırmalarda önemli bulunmuştur. Saka'ya (1985) çalışanların karara katılımı önemlidir. Demiraslan'a (1986) göre yönetim süreçleri önem derecesine göre sıralandığında, karar verme birinci sıradadır. Wong'a (1983) göre öğretmenler karara katılmak isterler, karar verme sürecine katılmayan öğretmenlerde gerilim gözlenmektedir. McGrevin'e (1984) göre öğretmenlerin karara katılımı, öğretmenlerin morali ve örgütsel havayla ilişkilidir. Erdoğan'a (1994) öğretmenlerin karara katılımının düşük olduğu, karara katılımı sağlamanın yönetimin görevi olduğu belirtilmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin karara katılımı artırılmalı, okul müdürlerinin karar verme becerileri sürekli geliştirilmelidir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci bölümü "ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşleri:

a. Toplam hizmet sürelerine göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri ortalamaları 3,92-3,86 arasında değişmektedir. Bütün alt boyutlarda toplam hizmet sürelerine göre farklılık yoktur.

b. Çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine göre; çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri ortalamaları 3,97-3,60 arasında değişmektedir. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalışmakta oldukları okuldaki hizmetlerine göre değerlendirilmesinde 1-5 yıl hizmeti olan öğretmenlerin 6-11 yıl hizmeti olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin karar verme becerilerini daha olumlu buldukları görülmektedir. Bu bulgu, problemi algılama ve tanımlama, probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme, kararı uygulama ve denetim alt boyutlarında görülmektedir. Yenipınar'a (1998) göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililiğine ilişkin öğretmen algıları arasında yaş, kıdem, ve öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur.

c. Yaşlarına göre; çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri ortalamaları 3,92-3,87 arasında değişmektedir. Bütün alt boyutlarda yaşlarına göre farklılık yoktur.

d. Öğretmenliğe esas öğrenim durumlarına göre çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri ortalamaları 3,93-3,41 arasında değişmektedir. Okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında farklılık görülmektedir. Bu fark lisansüstü eğitim mezunu grup ile eğitim fakültesi, eğitim yüksek okulu ve diğer gruplarda bulunan öğretmenler arasındadır. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre diğer gruplarda yer alan öğretmenler okul müdürlerinin karar verme becerilerini daha olumlu değerlendirmektedirler. Bir başka anlatımla öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin beklentileri artmaktadır. Demiraslan'a (1986) göre kıdemli öğretmenler ile eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler karar verme sürecine daha çok önem vermektedir.

e. Cinsiyetlerine göre; çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri ortalamaları 4,00-3,80 arasında değişmektedir. Bütün alt boyutlarda cinsiyete göre farklılık yoktur.

f. Alanlarına göre; çalıştıkları okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri ortalamaları 4,01-3,80 arasında değişmektedir. Bütün alt boyutlarda alana göre farklılık yoktur.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 76. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine ve Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Görüşleri Arasında r (korelasyon) İstatistiği sonuçları\*

	Okul İklimi Gnl.	Dem. Kar. Kat.	Örgt. Görüntü	İltş. Ve İns. İliş.
Karar Verme. Gnl.	<b>0,773**</b>	<b>0,775**</b>	<b>0,709**</b>	<b>0,496**</b>
Kararı Alg.Tanm.	<b>0,711</b>	0,710	0,651	0,464
Çöz.Ön.Glş.Kr.Vrm.	<b>0,723</b>	0,733	0,660	0,455
Kararı Uyg.Denetim	<b>0,695</b>	0,692	0,644	0,449
Değerlendirme	<b>0,734</b>	0,732	0,673	0,470

Çizelge 76'ya göre öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşleri ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında  $P < 0.01$  düzeyinde olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine

ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır. Bu durum tüm alt boyutlar için geçerlidir.

### 3. Alt Probleme İlişkin Yorum

Üçüncü alt problem “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin karar verme becerileri ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile kendi okullarının iklimine ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde düzenlenmişti. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre; genel olarak, öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, kendi okullarının iklimine ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerileri alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile okul iklimi alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında da aynı yönde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerileri alt boyutlarına (Kararı algılama ve tanımlama, Karara ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme, Kararı uygulama ve denetim, Değerlendirme) ilişkin görüşleri ile kendi okullarının okul iklimi alt boyutlarına (Demokratiklik ve karara katılma, Örgütsel görüntü, İletişim ve İnsan İlişkileri) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır. Wong’a (1983) göre öğretmenler kararlara daha fazla katılmak isterler. Kararlardan yoksun kalmak öğretmenlerde gerilim yaratmaktadır. Paknadel’e (1978) göre örgütsel iklim kapalı iklimden açık iklime doğru değişim gösterdikçe öğretmenlerin iş doyumunu artmaktadır. Bu bulgulara göre de kara katılma ile örgütsel iklim aynı zamanda öğretmenlerin iş doyumunu da etkilemektedir.

Okul müdürlerinin karar verme becerileri, okul iklimini bütünüyle etkilemektedir. Okul müdürünün öğretmenleri her aşamada karara katması, okul iklimini olumlu yönde etkileyecektir. Erdoğan’a (1994) göre, öğretmenlerin karara katılımı düşüktür. Öğretmenlerin karara katılımını artırmak yönetimin işidir. Leithwood ve Montgomery’e göre etkili müdürler karar verme yetkisini astlara dağıtır, kullanımı teşvik eder. Aynı zamanda olumlu iklim olan bir okulda öğretmenlerin karara katılmaları daha kolay sağlanacaktır. Mcgrevin’e (1984) göre karara katılımının, öğretmenlerin morali ve örgütsel havayla ilişkili olduğunu saptanmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “demokratiklik ve karara katılma” alt boyutuna ilişkin görüşleri arttıkça, karar verme bütün alt boyutlarına ilişkin görüşleri de olumlu etkilenmektedir. Bu durumda öğretmenlerin kararlara demokratik bir ortamda katılması, okul ikliminin sağlıklı bir yapıya kavuşmasında etkili olacaktır.

Öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “örgütsel görüntü” alt boyutuna ilişkin görüşleri arttıkça, karar verme bütün alt boyutlarına ilişkin görüşleri de olumlu etkilenmektedir. Bu durumda örgütsel görüntü ve iklim alınan kararların uygulanmasında ve iş doyumunda etkili olacaktır. Şişman’a (1994) göre ilkokullarda kültürün toplumculuk özelliği vardır. Bu durum görüş alış verişi, işbirliği, dostluk ve güveni öne çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “iletişim ve insan ilişkiler” alt boyutuna ilişkin görüşleri arttıkça, karar verme bütün alt boyutlarına ilişkin görüşleri olumlu yönde değişmektedir. Bu durumda okulda var olan iletişim ve insan ilişkileri alınan kararların uygulanması ve etkililiği üzerinde etkili olacaktır. Frederksen’e göre uyumsuz iklim örgütün verimliliğini düşürmektedir. Ayrıca Bilkay’a (1990) göre de karar verme süreci istenilen sonuçların alınması, örgütün gelişmesi, sorunların çözüme ulaşması açısından önemli bulunmaktadır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ile uygulama ve araştırma alanlarına yönelik öneriler verilmektedir.

#### Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırma süreci sonunda elde edilen bulgulara göre sonuçlar ve ilgili çözüm önerilerine yer verilmektedir.

#### Sonuçlar

3. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri genellikle olumludur.

4. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri; toplam hizmet sürelerine, yaşlarına, öğretmenliğe esas öğrenim durumlarına ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3. Çalıştıkları okulda 1-5 yıl çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, demokratiklik ve karara katılma boyutunda 6-10 yıl grubunda bulunan öğretmenlere göre daha olumludur. Başka bir anlatımla çalıştıkları okuldaki hizmeti 1-5 yıl olan öğretmenler çalıştıkları okulun iklimini, çalıştıkları okuldaki hizmeti 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

4. Çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre  $P < 0,05$  düzeyinde iletişim ve insan ilişkileri boyutunda (3 alt boyut) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farka göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu bulmaktadırlar.

10. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri olumludur.

11. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri toplam hizmet sürelerine, yaşlarına, cinsiyetlerine ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

12. Öğretmenlerin okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri çalışmakta oldukları okuldaki hizmetleri açısından farklılık göstermektedir. Bu Farklılık 1-



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

13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenliğe esas mezun oldukları okula göre değerlendirilmesinde; okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında farklılık görülmektedir. Bu fark lisansüstü eğitim mezunu grup ile eğitim fakültesi, eğitim yüksek okulu ve diğer gruplarda bulunan öğretmenler arasındadır. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre diğer gruplarda yer alan öğretmenler okul müdürlerinin karar verme becerilerini daha olumlu değerlendirmektedirler. Bir başka anlatımla öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin beklentileri artmaktadır.

14. Öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşleri ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında  $P < 0.01$  düzeyinde olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır. Bu durum tüm alt boyutlar için geçerlidir.

### **Uygulayıcılar için öneriler**

1. Okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşler olumlu yönde arttıkça, okul iklimine ilişkin görüşlerde olumlu yönde artmaktadır. Okul müdürleri olumlu bir iklim oluşturmak için karar verme ve birlikte yönetim alanlarında kendilerini geliştirmelidirler.

2. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler, okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri diğer gruplara göre olumsuzdur. Okul müdürleri alanlarında daha üst düzeyde yetiştirilmelidir.

3. Genel olarak, öğretmenlerin okul müdürünün karar verme becerilerine ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır. Buna dayanarak öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınarak her okul kendine özgü iklim oluşturmalıdır.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Okul iklimi ile velilerin eğitime katkısı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
2. Okul iklimi ile öğretmenler üzerindeki stres kaynakları arasındaki ilişki araştırılabilir.
3. Öğretmenlerin okul iklimi açısından beklentileri ile okul müdürlerinin yeterliliklerinden beklentileri arasındaki ilişki araştırılabilir.
4. Orta öğretim okulu (lise) müdürlerinin karar verme becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

## **KAYNAKÇA**

### **KAYNAK KİTAPLAR**

- Açıkgöz, K. (1994) Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları, Kanyılmaz Matbaası, İZMİR
- Akat, İ. ve Üner N. (1993) İşletme Yönetimi, Doğruluk Matbaası, İZMİR
- Aydın, M. (1994) Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınevi, ANKARA
- Balcı, A. (1993). Etkili Okul: Kuram Uygulama ve Araştırma,
- Balcı, A. (1995). Sosyal Bilimlerde Araştırma. 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık, ANKARA
- Balcı, Ali (2002). Örgütsel Gelişme: Kuram Uygulama, Pegem Yayıncılık ANKARA
- Balcı, Ali, (2003), Örgütsel Sosyalleşme: Kuaram Strateji Taktikler Pegem Yayıncılık ANKARA
- Başaran İ.E. (1993) Yönetimde İnsan İlişkileri, Gül yayınları, ANKARA
- Başaran, İ.E. (1982) Örgütsel Davranış, Gül Yayınları ANKARA
- Başaran, İ.E. (1989) Yönetim, Gül yayınları, ANKARA
- Başaran, İ.E. (1993) Eğitim yönetimi, Gül yayınları, ANKARA
- Bursalıoğlu, Z. (1981) Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri, Ankara Üniversitesi Yayınları ANKARA
- Can, H. ve Tecer M. (1978) İşletme Yönetimi, TOADİE Yayınları, ANKARA
- Çelik, Vehbi; (2000) Okul Yönetimi ve Kültürü, Pegem Yayıncılık ANKARA
- Eren, E. (1989). Yönetim Psikolojisi, İSTANBUL
- Eren, E. (1996) Yönetim ve Organizasyon, Beta Yayınları, İSTANBUL
- Hatiboğlu, Z. (1994) İşletme yöneticiliğine Giriş, Beta Yayınları, İSTANBUL
- Hesapçioğlu, M. (1989) Eğitim Planlaması ve Yönetimi, Marmara Üniversitesi Yayınları, İSTANBUL
- Kaya, Y.K. (1991) Eğitim Yönetimi, Set Ofset Matbaası, ANKARA
- Karasar, N. (1994) Bilimsel araştırma Yöntemi, 5. Basım 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. ANKARA

Karslı M.Durdu (2004); Yönetimsel Etkililik, Pegem Yayıncılık. ANKARA

Koçel, T. (1993) İşletme Yöneticiliği, Beta Yayınları İSTANBUL

Özdemir, Servet (2000) Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Pegem yayıncılık, ANKARA

Newman, W.H. (1985) Yönetim, Yetkin Yayınları, ANKARA, Çev. Kenan SÜRGİT

Şişman, Mehmet, (2002) Eğitimde Mükemmellik Arayışı-Etkili Okullar- Pegem Yayıncılık ANKARA

**Tanrıöğn, A. (1995). Yayınlanmamış Ders Notları,D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi, İZMİR**

#### ARAŞTIRMALAR

Açıkgöz, K. (1984) Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı, H.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ANKARA

Ay, C. (1989) İşletmelerde Bir Karar Verme Aracı Olarak Alternatif Maliyetlerin Belirlenmesi ve Kullanımı, D.E.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi İZMİR

Bilgen, H.N. (1976) Milli Eğitim Bakanlığı, Merkez Örgütü Analizi, A.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ANKARA

Bilgen, H.N. (1988) Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Teftiş Kurulu Örgüt İklimi, ANKARA

Bilkay, S. (1990) Karar Alma Süreci ve Kararın Yönetimdeki Önemi, İ.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi İSTANBUL

Çağan, V. (1998), DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , İZMİR.

Demirarslan, F. (1986) Sosyal Hizmet kurumları Yöneticilerinin Yönetimsel Yeterlikleri, H.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ANKARA

Ertekin, Y. (1978) Örgüt İklimi TODAİ Yayınları, Ankara

Ertopçu, N. (1998), DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , İZMİR.

Kılıçkaya, Z. (1988) Hizmetiçi Eğitimde Yönetici ve Uzmanların Karara Katılma Düzeyleri, H.Ü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ANKARA

Saka, T. (1985). Yönetim Süreçlerinden Karar Vermenin Örgüt ve Yönetim Kuramlarındaki Yeri. H.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ANKARA

Şahin, K. (2005) İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İZMİR

Taş, H. (1999)Yaratıcı Örgüt Kültürü ve Yönetim. İÜ Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi

Tanrıöğen, A. Okul Müdürünün Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler, H.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ANKARA

Tombul, Y. (1996) Eğitim yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algıları, D.Ü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İZMİR

Tütek, H. (1983) Yatırım kararlarında Çok amaçlı Karar Analizinin Uygulanması, D.E.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İZMİR

Yenipınar, Ş. (1998), AİBÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi BOLU.

## **RESMİ YAYANLAR**

**TDK Türkçe Sözlük, Genişletilmiş 7. Baskı, TDK Yayınları ANKARA**

MEB Tebliğler Dergisi, Sayı 2506 Milli Eğitim Basımevi ANKARA

MEB Tebliğler Dergisi, Sayı 2518 Milli Eğitim Basımevi ANKARA

## Veri Toplama Araçları

Sayın Öğretmenim,

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlayacağım “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin karar verme becerilerine ilişkin algıları ile okul iklimi arasındaki ilişkiler” konulu araştırmamda, siz öğretmenlerimizin okul yöneticilerinizin karar verme becerilerine ilişkin algılarınız ve çalışmakta olduğunuz okulunuzun iklimine ilişkin görüşlerinize gereksinmem vardır. Bu amaçla, sizden aşağıda kısaca açıklayacağım ölçek aracılığıyla bu konudaki görüşlerinizi bildirmenizi rica ederim. Görüşleriniz sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Karar Verme Becerileri Ölçeği” okul yöneticilerinizin karar verme sürecine ilişkin becerilerine ilişkin algılarınızı ve “Örgüt İklimi Ölçeği” ise okulunuzun iklimine ilişkin görüşlerinizi belirlemede kullanılacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ömür ACET  
DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği  
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

## BÖLÜM I

### Kişisel Durumunuz

Aşağıda kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Durumunuza uygun olanı verilen seçenekler arasından seçerek “ X “ işareti ile işaretleyiniz.

#### 1. Göreviniz

- a) Yönetici b) Öğretmen

#### 2. Toplam hizmet süreniz

- a) 1-10 yıl b) 11-20 yıl C) 20 yıl üstü

#### 3. Çalışmakta olduğunuz Okuldaki Hizmet Süreniz

- a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11 Yıl üstü

#### 4. Cinsiyetiniz

- a) Erkek b) Kadın

#### 5. Yaşınız

- a) 25 yaş ve daha küçük b) 26 - 35 yaş c) 36 ve daha Fazla

#### 6. Öğretmenliğe Esas Öğrenim Durumunuz

- a) Eğitim Fak. b) İki Yıllık Eğt. Yk. Okl. c) Lisansüstü Eğitim d) Başka

#### 7.Öğretmenlikteki Alanınız (Branşınız) Yazınız:

- a) Sınıf Öğretmeni. b) Branş Öğretmeni

## Yönerge

Sayın Katılımcı;

Aşağıda okul yöneticilerinin karar verme sürecine ilişkin becerileri verilmektedir. Sizden istenen, verilen becerilerin, kendi okul yöneticilerinizin karar verme sürecine ilişkin becerileri ile ne derece uyum gösterdiğini belirlemenizdir. Aşağıda verilen her bir beceriyi okuduktan sonra söz konusu beceriye katılma derecenizi belirleyerek, son sütunda verilen dereceler arasından ilgili dereceyi (X) işareti ile işaretleyerek belirtiniz.

### Karar Verme Ölçeği Katılma Dereceleri :

**TK:** Tümüyle Katılıyorum    **ÇK:** Çoğunlukla Katılıyorum    **KK:** Kısmen Katılıyorum  
**ÇAK :** Çok Az Katılıyorum    **HK :** Hiç Katılmıyorum

Çalışmakta olduğum okul yöneticileri;	Katılma Dereceleri				
1- Okul içindeki problemin farkına varır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
2-Okul içindeki problemlerle ilgili bilgi toplar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
3- Bilimsel ve güvenilir bulguları yorumlayarak problemi anlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
4- Problemi açık ve net olarak tanımlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
5- Probleme ilişkin olarak personelin görüşünden yararlanır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
6- Probleme ilişkin olarak uzman görüşünden yararlanır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
7- Problemin okul personeli tarafından anlaşılmasını sağlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
8- Problemin çözümüne ilişkin olası çözüm seçenekleri belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
9- Çözüm seçenekleri belirlemede kurum deneyimlerinden ve benzer kurumlardan yararlanır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
10- Çözüm seçenekleri belirlemek için ayrıntılı bilgi toplar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
11- Her bir seçeneğin avantajlarını belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
12- Her bir seçeneğin dezavantajlarını belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
13- Her çözüm seçeneğinin sonuçlarını tahmin eder.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
14- Her çözüm seçeneği ile ilgili belirsizlikleri belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
15- Her çözüm seçeneğini uygulamada kullanılacak madde kaynaklarını belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
16- Her çözüm seçeneğini uygulamada kullanılacak insan kaynaklarını belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
17- Her çözüm seçeneğinin uygulanmasında yasal, toplumsal ve ahlaki engellerin bulunup bulunmadığını belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
18- Problemin çözümüne ilişkin amaçlar belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
19- Okulun öteki amaçlarıyla çelişmeyen amaçlar belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
20- Okulun amaçlarını açık ve net olarak belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
21- Okulun amaçlarının tüm personel tarafından anlaşılmasını sağlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
22- Okulda alınan kararlara ilişkin uygulama planı hazırlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
23- Alınan kararlara ilişkin uygulama planını uygulayıcılara ulaştırır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK

24- Okulda alınan kararları zamanında uygulamaya koyar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
25- Alınan kararları uygulama etkinliklerini denetler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
26- Alınan kararların uygulanmasında yaşanan sorunları belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
27- Kararların uygulanmasında yaşanan sorunlara ilişkin tedbirleri alır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
28- Alınan kararların amaçlarıyla varılan sonuçları karşılaştırır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
29- Uygulanan kararların değerlendirmesini uygulayıcı personelle birlikte yapar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
30- Uygulanan kararların sonuçlarını açık olarak açıklar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
31- Bütün kararları tek başına alma ve uygular.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
32- Alınan kararların uygulanmasında elde edilen başarıyı kendisine mal eder.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
33- Okulda yapılacak değişiklikleri öğretmenlere önceden bildirir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
34- Okuldaki işlerin yürütülmesinde değişiklik yapmaya isteklidir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
35- Okulda alınan kararların sonuçlarını sabırla bekler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
36- Alınan kararların uygulanmasında aksaklık ve ertelemeleri hoşgörüle karşılar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
37- Öğretmenlerin çalışma tempolarını kendilerinin belirlemesine olanak sağlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
38- Denetim standartlarının öğretmenlerce benimsenmesini sağlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
39- Öğretmenlerin yetenek ve beceri sınırları içinde denetim standartları belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
40- Öğretmenlerin değerlendirilmesi amacıyla yansız ve yeterli bilgi toplar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
41- Denetim etkinliklerini belirli aralıklarla yapar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
42- Denetim etkinliklerinde karşılıklı güvene dayalı ilişki kurar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
43- Öğretmenlere denetim sonuçlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz dönüt sağlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
44- Okulda alınacak kararlara yöneticilerin yanında öğretmenleri de katar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK



Sayın Katılımcı;

Aşağıda okul iklimine ilişkin özellikler verilmektedir. Sizden istenen, verilen özelliklerin, çalışmakta olduğunuz okulda ne derece gösterildiğini belirlemenizdir. Bu amaçla, aşağıda orta sütunda verilen özellikleri okuduktan sonra bu özelliklere katılma derecenizi belirleyerek, son sütunda verilen dereceler arasından ilgili dereceyi (X) işareti ile işaretleyerek belirtiniz.

### Örgüt İklimi Katılma Dereceleri :

**TK:** Tümüyle Katılıyorum

**ÇK:** Çoğunlukla Katılıyorum

**KK:** Kısmen Katılıyorum

**ÇAK:** Çok Az Katılıyorum

**HK:** Hiç Katılmıyorum

<b>Çalışmakta olduğum okulda;</b>	<b>Katılma Dereceniz</b>				
1- İyi vatandaş yetiştirmek için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırılır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
2- Gerçekleştirilen etkinlikler, ilköğretim programına uygundur.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
3- Öğrenciler ilgi, yönelim ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilerek, hayata ve üst öğrenime hazırlanır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
4- İnsan haklarına saygılı; kişilik ve girişime değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan kişiler yetiştirilir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
5- Yapıcı, yaratıcı kişiler yetiştirilir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
6- Gerçekleştirilen etkinlikler, okulun toplumsal çevresini etkiler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
7- Herkes kararlara katılma olanağı bulur.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
8- Yöneticiler, öğretmenlerin yönetsel uygulamalara ilişkin eleştirilerini hoş karşılar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
9- Herkes kendilerine tanınan yasal haklardan rahatlıkla yararlanır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
10- Öğretmen - öğrenci ilişkileri demokratiktir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
11- Eğitim-öğretim politikası öğretmenlere açıkça duyurulur.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
12- Okulun amaçlar çevreye fark ettirilir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
13- Taraflar (öğretmen-öğrenci-veli) arasındaki farklılıklar hoşgörü ile karşılanır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
14- Öğretmenler, eğitim öğretimle ilgili görüşlerini hiçbir endişeye kapılmadan rahatlıkla ifade ederler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
15- Öğretmenler yardımcı ders kitaplarını serbest seçebilir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
16- Yöneticiler, okulu ilgilendiren konularda yasalar çerçevesinde kararlar alır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
17- Yöneticiler, mali kaynakların kullanılması konusunda bağımsızdırlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
18- Mesleki yetkinliği artırmada (etkililik-yeterlilik) herkes yeterli desteği alır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
19- Herkesin haftalık ders yükü, mevcut ilköğretim programına uygundur.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
20 Öğretmen - yönetici ilişkileri demokratiktir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
21- Öğrenmek istenilen bilgiler zamanında ulaştırılmaktadır	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
22- Çalışanlar istediği kişiye kolaylıkla ulaşabilir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
23- Herkes sosyal etkinliklere istekle katılır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK

24- Çevrenin istekleri dikkate alınır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
25- Öğretmenler arasındaki ilişkiler demokratiktir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
26- Çalışanlar birbirleri için fedakârlık yaparlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
27- Herkes sorunlarını iş arkadaşlarına rahatlıkla anlatır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
28- Öğretmenler arası ilişkilerin gelişmesinde, mesleki yeterlilik önemli rol oynamaktadır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
29- Herkese gereken değer verilir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
30-Yöneticiler tarafından alınan kararlarda bireysel amaçlar dikkate alınır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
31- Yapılan eleştiriler yöneticilerin uygulamalarını etkiler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
32- Verilen kararlarda hareket noktası kurumun amaçları olmaktadır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
33- Yöneticilerde liderlik özelliği bulunmaktadır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
34- Alınan kararlar, görevlilere insan olarak değer verildiğini gösterir niteliktedir	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
35- Öğretmenlerin davranışları, öğretmenlik mesleği ölçütlerine uygundur.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
36- Öz disipline yer verilmektedir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
37- Disiplin kurallarının uygulanmasında öğretmenlere eşit davranılmaktadır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
38- Herkese okul işleriyle ilgili gereken yetkiler verilmektedir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
39- Yöneticilerin sahip oldukları yetkiler okul kurallarına uygun kullanılmaktadır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
40-Yönetimsel kararlarda, belli standartların konulmasında, gerekli duyarlık gösterilmektedir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
41- Kurallar, kurumun amaçlarıyla uyum göstermektedir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
42- Aydınlanma durumu yeterlidir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
43- Yardımcı hizmetlerin sunumu (personel, araç-gereç vb.) yeterlidir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
44- Öğretmen olarak herkes emeğinin ekonomik karşılığını alıyor.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
45- Ders saatine göre ücret uygulaması öğretmenler arasındaki ilişkilerde olumsuz durumlar yaratmaktadır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
46- Görevimdeki süreklilik mesleki standartlarda etkin rol oynar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
47- Yapılan işin güçlük derecesi herkesin yeteneklerine uygundur.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
48- Herkes mesleki yeterliliğini kullanabiliyor.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
49- Yapılan iş herkesin kişisel özelliklerine uygundur.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
50- Öğretmen olarak herkesin yaptığı iş önemlidir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
51- Yapılan iş herkesi onurlandırmaktadır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
52- Çevrenin sağladığı saygınlık yeterlidir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
53- Okulun, çevre üzerindeki etkileri olumlu karşlanır	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
54- Herkes kendini rahat ve güven içinde hissetmektedir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
55- Yöneticiler, öğretmenler üzerinde baskı kurar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
56- Kültürel etkinlikler yeterlidir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
57- Sağlanan olanaklar, öğretmenlere değer verildiğini yansıtıcı niteliktedir.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK