

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TUTUMLARI
İLE OKUL YÖNETİMİNE İLİŞKİN ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ (İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)

145329

Gülbin ŞENOL

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

-145329-

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

olarak hazırlanmıştır.

İzmir

2004

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TUTUMLARI
İLE OKUL YÖNETİMİNE İLİŞKİN ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ (İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)**

Gülbin ŞENOL

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmenliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

İzmir

2004

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Okul Yönetimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

30 \ 06 \ 2004

Gülbin ŞENOL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından ...*Eğitim...Bilimleri*.....

..... Anabilim Dalı

Eğitim...Y¼nnetimi...ve...Denetiligi..... Bilim Dalında

Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : *Yrd. Doç. Dr. N. Sembetli*.....*Sembetli*

¼ye : *Yrd. Doç. Dr. Mustafa Selvi*.....*Selvi*

¼ye : *Yrd. Doç. Dr. Yasar Yavuz*.....*Yavuz*

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼retim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

27.11.2008

Sedef

Prof.Dr.Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No: 145329

Konu kodu:

Üniv. kodu:

* Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez yazarının

Soyadı: ŞENOL

Adı: GÜLBİN

Tezin Türkçe adı: Öğretmenlerin Mesleki Tutumları İle Okul Yönetimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)

Tezin yabancı dildeki adı: The Relation Between Teachers' Professional Attitudes And Perceptions of School Management (An Example of Izmir)

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ

Yıl: 2004

Diğer kuruluşlar:

Tezin Türü:

1- Yüksek Lisans X

Dili: Türkçe

2- Doktora

Sayfa sayısı: 110

3- Sanatta Yeterlilik

Referans sayısı: 56

Tez Danışmanlarının:

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Yaşar

Soyadı: Yavuz

Ünvanı:

Adı:

Soyadı:

Türkçe anahtar kelimeler:

1- Okul Yönetimi

2- Okulda Yerinden Yönetim

3- Merkezden Yönetim

4- Öğretmenlik Meslek Tutumu

5- Kız Meslek Lisesi

6- Genel Lise

İngilizce anahtar kelimeler:

1- School Management

2- School-Based Management

3- Central Management

4- Professional Attitude of Teachers'

5- Vocational High School (for Girls)

6- High School

ÖNSÖZ

Araştırma öncelikle, 1980’li yılların en popüler eğitsel reform hareketi olarak gösterilen Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımını açıklamaya çalışmış, ardından da Kız Meslek Lisesi ile Genel Lise öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımına yönelimlerini ve mesleki tutumlarının bu yönelimlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın uygulandığı liselerde görev yapmakta olan idarecilere ve çalışma anketlerini içtenlikle yanıtlayan öğretmenlerime, destek ve anlayışlarından dolayı mesai arkadaşlarıma, araştırmanın oluşturulma sürecindeki manevi desteğinden dolayı Uğur Altunay’a, araştırmanın temellerinin oluşmasında bilgilerini bizlerle paylaşan hocalarıma ve araştırmanın en başından itibaren iletişimin önemli olduğunu hissettirerek sabırla çalışmamı destekleyen danışmanım Yaşar Yavuz’a teşekkür ederim.

Yaşam deneyimlerinin önemli olduğunu hissettiren ve her türlü deneyimi yıpranmadan göğüsleyebilmem için desteklerini esirgemeyen annem, babam, ablalarım ve eşime en içten teşekkürlerimi sunarım. Ve yaşam deneyimlerimin bir parçası olan herkese...

Buca, Haziran 2004

Gülbin ŞENOL

İÇİNDEKİLER

Yemin	
Tutanak	
Yüksek Öğretim Kurulu Dökümantasyon Merkezi Tez Veri Giriş Formu	
Önsöz	i
İçindekiler	ii
Tablo Listesi	v
Çizelge Listesi	vi
Kısaltmalar	ix
Özet	x
Abstract	xii

BÖLÜM 1

1.1. Giriş	1
1.2. Problem Durumu	1
1.2.1. Eğitim	1
1.2.2. Örgüt	2
1.2.3. Yönetim	3
1.2.3.1. Yönetim Teorilerinin Evrimi	3
1.2.3.1.1. Klasik Kuram	5
1.2.3.1.2. Neoklasik Örgüt Kuramı	6
1.2.3.1.3. Çağcıl \ Modern Örgüt Kuramı	7
1.2.4. Eğitim Yönetimi	8
1.2.5. Okul Yönetimi	8
1.2.6. Okul Örgütü	9
1.2.7. Ortaöğretim Kurumları	13
1.2.7.1. Genel Lise	13
1.2.7.2. Kız Meslek Lisesi	14
1.2.8. Okulda Merkezi Yönetimi	15
1.2.9. Okulda Yerinden Yönetim	16
1.3. Meslek Kavramı Ve Mesleki Tutum	29

1.3.1. Öğretmenlik Mesleği	30
1.4. Tutum	31
1.5. Mesleki Tutum	33
1.5.1. Öğretmenlik Meslek Tutumu	33
1.6. Problem Cümlesi	35
1.6.1. Alt Problemler	35
1.7. Araştırmanın Amacı	35
1.8. Araştırmanın Önemi	36
1.9. Sayıtlar	37
1.10. Sınırlılıklar	37
1.11. İlgili Araştırmalar	38
1.11.1. Mesleki Tutum İle İlgili Araştırmalar	38
1.11.2. Yönetim Yaklaşımları İle İlgili Araştırmalar	43

BÖLÜM 2

2.1. Yöntem	54
2.2. Araştırma Modeli	54
2.3. Evren	54
2.4. Örneklem	55
2.5. Veri Toplama Araçları	59
2.5.1. Yönetim Yönelimi Ölçeği	59
2.5.2. Mesleki Tutum Ölçeği	63
2.6. Verilerin Çözümlemesi	68

BÖLÜM 3

3.1. Bulgular Ve Yorum	70
------------------------------	----

3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
3.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	80
3.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
3.1.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	87
3.1.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
3.1.6. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar	90
3.1.7. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
3.1.8. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar	93
3.1.9. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	94
3.1.10. Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	96

BÖLÜM 4

4.1. Sonuçlar	99
4.2. Öneriler	101
4.3. Tartışma	102
4.4. Kaynakça	103
4.5. Ek : Veri Toplama Ölçekleri	106

TABLO LİSTESİ

Tablo 1- Okul Kaynaklı Yönetim Ve Dış Denetim Yönetimi Profilleri	27
---	----



ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1- Örneklem Grubunun Evrene Göre Dağılımı	54
Çizelge 2- Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	55
Çizelge 3- Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı	56
Çizelge 4- Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı	56
Çizelge 5- Örneklem Grubunun Öğretmenlikteki Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	57
Çizelge 6- Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Görev Dağılımı	57
Çizelge 7- Örneklem Grubunun Okul Tipine Göre Dağılımı	57
Çizelge 8- Örneklem grubunun çalıştıkları okullara göre dağılımı	58
Çizelge 9- Yönetim Yönelimi Ölçeği Alpha Güvenirlik Çözümlenmeleri Sonuçları	60
Çizelge 10a- Yönetim Yönelim Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	61
Çizelge 10b- Yönetim Yönelim Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	62
Çizelge 11- Meslek Tutum Ölçeği Güvenirlik Çözümleme Sonuçları	64
Çizelge 12- Meslek Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	65
Çizelge 12a- Meslek Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	65
Çizelge 12b- Meslek Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	66
Çizelge 12c- Meslek Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	66
Çizelge 13- İstatistiksel Çözümleme Sonuçlarına Göre İşlem Dışında Tutulacak Ölçek Maddeleri	67
Çizelge 14- Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri	71
Çizelge 15- Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri	72
Çizelge 16- Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları ve t İstatistiği Sonuçları	73
Çizelge 17- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları ve t İstatistiği Sonuçları	73
Çizelge 18- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımları	74

Çizelge 19- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Varyans İstatistiği	74
Çizelge 20- Öğretmenlerin Merkezden Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre LSD Anlamlılık Çözümleme Sonuçları	75
Çizelge 21- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Dağılımı	75
Çizelge 22- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Varyans İstatistiği Sonuçları	76
Çizelge 23- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	76
Çizelge 24- Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Varyans İstatistiği Sonuçları	77
Çizelge 25- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları	77
Çizelge 26- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	78
Çizelge 27- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları	78
Çizelge 28- Öğretmenlerin Merkezden Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları	79
Çizelge 29- Öğretmenlerin Mesleki Tutuma İlişkin Görüşleri	82
Çizelge 30- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Okul Türüne Göre Dağılımı ve t İstatistiği Sonuçları	83
Çizelge 31- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı ve t İstatistiği Sonuçları	83
Çizelge 32- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Yaşa Göre Dağılımı	83
Çizelge 33- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Branşlara Göre Dağılımı	84
Çizelge 34- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Branşlara Göre Dağılımının Varyans İstatistiği	84
Çizelge 35- Öğretmenlerin Tutumlarının Branşlara Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları	85

Çizelge 36- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	85
Çizelge 37- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımının Varyans İstatistiği Sonuçları	86
Çizelge 38- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	86
Çizelge 39- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Okul Hizmet Sürelerine Göre Dağılımının Varyans İstatistiği Sonuçları	86
Çizelge 40- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarına Göre Dağılımı	89
Çizelge 41- Her Bir Okul Türü Açısından Öğretmenlerin Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Tutum Düzeylerine Göre Dağılımı	91
Çizelge 42- Her Bir Okul Türü Açısından Öğretmenlerin Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Tutum Düzeylerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları	92
Çizelge 43- Her Bir Okul Türü Açısından Öğretmenlerin Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri ile Tutum Düzeyleri Arasındaki Farkın LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları	92
Çizelge 44- Kız Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Yönetim Yaklaşımlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri İle Mesleki Tutumları ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Korelasyon (r) İstatistiği Sonuçları	94
Çizelge 45- Genel Lise Öğretmenlerinin Yönetim Yaklaşımları ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri İle Mesleki Tutumları ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Korelasyon (r) İstatistiği Sonuçları	95

KISALTMALAR

OYY : Okulda Yerinden Yönetim

OMY : Okulda Merkezden Yönetim

AM : Anadolu Meslek

ML : Meslek Lisesi

KM : Kız Meslek

AML : Anadolu Meslek Lisesi

KML : Kız Meslek Lisesi

KTML: Kız Teknik Meslek Lisesi

GL : Genel Lise

ÖZET

“Öğretmenlerin Mesleki Tutumları İle Okul Yönetimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)”

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki tutumlarının okul yönetimine ilişkin görüşlerine etkisini ortaya çıkarmaktır. İkinci bir amacı ise, bu ilişkinin Kız Meslek Liseleri ile Genel Liseler arasında farklılık gösterip göstermediğidir.

Araştırma örneklemini, İzmir ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan Kız Meslek Liselerinden 282, Genel Liselerden 279 olmak üzere toplam 561 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Yönetim Yönelimi Ölçeği ve Mesleki Tutum Ölçeği birlikte kullanılmıştır. Elde edilen verilere dayanarak öğretmenlerin mesleki tutumları ile yönetim yönelimleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

1. Öğretmenler, OYY yaklaşımını 4,14 ortalama puan ile OMY yaklaşımını da 3,83 ortalama puan ile “Çoğunlukla Uyumlu” olarak değerlendirmektedirler.
2. Öğretmenlerin yönetim yönelimleri, okul türü, cinsiyet ve branş değişkenlerinde farklılık göstermezken diğerler değişkenlerde farklılaşmaktadır:
 - a. Toplam hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler OMY yaklaşımını diğer öğretmenlere oranla daha az önemli bulmaktadırlar.
3. Öğretmenlerin mesleki tutumları ($x=3,84$) Çoğunlukla olumludur.
4. Okul türleri açısından; Kız Meslek Lisesi öğretmenlerinin %30,9’u yüksek, %36,5’i orta %31,9’u düşük düzeyde mesleki tutuma sahipken; Genel Lise öğretmenlerinin %31,5’i yüksek, %40,9’u orta, %27,6’sı düşük düzeyde mesleki tutuma sahiptir.
5. Öğretmenlerin okul türleri açısından yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri mesleki tutum düzeylerine göre;
 - a. Kız Meslek Lisesi öğretmenlerinden, mesleki tutumu orta olanların mesleki tutumu yüksek olanlara göre OMY’ye ilişkin görüşleri daha olumludur.
 - b. Genel Lise öğretmenlerinden, mesleki tutumu yüksek olanların mesleki tutumu orta ve düşük olanlara göre OYY’ye ilişkin görüşleri daha olumludur.
6. Öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul yönetim yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında bazı alt boyutlara göre anlamlı bir ilişki bulunmaktadır:

- a. Kız Meslek Liselerde, 'Karara Katılma' alt boyutuna ilişkin mesleki tutum arttıkça OMY yönelimi ile OMY-Öğretim ve OMY-Demokratiklik alt boyutlarına ilişkin yönelim azalmaktadır.
- b. Genel Liselerde 'İletişim becerileri' alt boyutuna ilişkin mesleki tutum arttıkça OYY-Öğretim alt boyutuna ilişkin yönelim de artmaktadır.



ABSTRACT

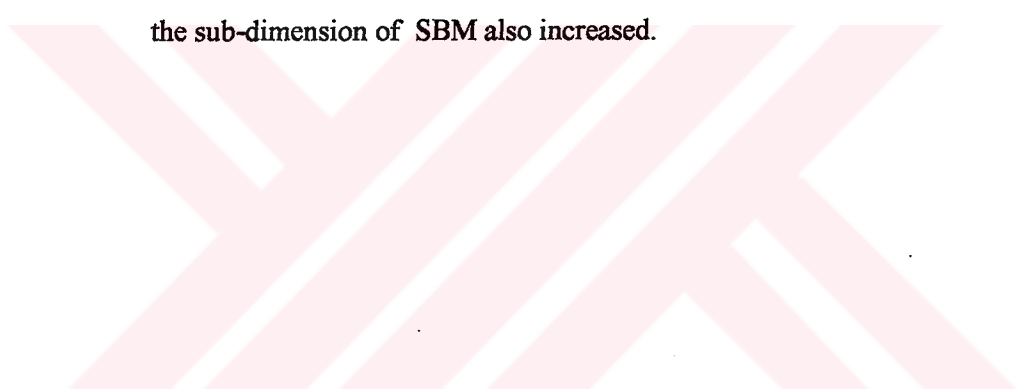
“The relation between teachers’ professional attitudes and perceptions of school management (an example of Izmir)”

The purpose of this research is to determine the effect of the professional attitudes of teachers on the respective thoughts related to school management. Another purpose is to determine if such relation varies among the Vocational High School and the High Schools.

The research sample consist of total 561 teachers as 279 from the high schools and 282 from the vocational schools within the borders of Major Municipality of İzmir. The Management Tendency Scale and the Professional Attitude Scale were used together as the data collection media. On base of the obtained data, the relation between the professional attitude and the management tendencies was researched accordingly.

As a result of the research, the findings are given as follows:

1. The teachers made the assessment as “usually compatible” by the points average 4.14 of the School Based Management (SBM) and 3.83 of the Central Management of School (CMS).
2. Even if the management attitudes of the teachers show no difference in respect of the variables such as the school type, sex and the branch, they varied in other variables:
 - a. The teachers, who had 21 years of experience, found the approach of CMS less important than the other teachers.
3. The professional attitudes of the teachers were usually satisfactory ($x=3.84$).
4. In respect of the school types; even if the vocational high school teachers had the professional attitude to be evaluated as high by 30.9%, as medium by 36.5% and as low by 31.9%, the high school teachers had the professional altitude as high by 31.5%, as medium 40.9% and low 27.6%.
5. In comparison the tendency of the teachers related to the management approaches with the professional attitudes approaches due to the school types;
 - a. At vocational high schools, the tendency of the teachers, who had the professional attitude at medium level, was more positive related to the CMS than the ones, who had the high level professional attitude.

- b. At high schools, the tendency of the teachers, who had the professional attitude at high level, was more positive related to the SBM than the ones, who had the medium and low levels professional attitude.
 6. A meaningful relation was found between the professional attitudes and the school management approaches of the teachers in respect of some important sub-dimensions:
 - a. At vocational schools, depending on the increase observed in professional attitude related to the sub-dimension as “Contribution to Taking Decision”, the tendency related to the CMS approach and CMS-Training and CMS-Democratic approach became less.
 - b. At the high schools, depending on the increase observed in professional attitude related to the sub-dimension of “Communication Abilities”, the tendency related to the sub-dimension of SBM also increased.
- 

BÖLÜM I

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan alanyazın incelenmekte, araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmaktadır.

Araştırmanın problemini oluşturan iki konu; Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımı ve Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile araştırmanın yürütüldüğü iki okula; Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselere ilişkin farklar açıklanmaya çalışılmıştır. Örgüt olarak okullar, özellikleri ve bu kurumlarda gerçekleştirilen eğitime değinildikten sonra, eğitimin ve okulun yönetimini temellendiren genel yönetim kuramlarına yer verilmiştir. Merkezi yönetimin uygulamada yarattığı olumsuzluklara karşı alternatif olarak sunulan okulda yerinden yönetim yaklaşımına değinilmiş, yerinden yönetim ve merkezi yönetim, özellikleri, yararları ve sakıncalarıyla ele alınmıştır. Yerinden yönetim yaklaşımının, öğretmenin katılımını da ön plana alışı nedeniyle öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik meslek tutumu açıklanmaya çalışılmış, konuyu daha açıklayıcı hale getirebilmek için genel tutum tanım ve özelliklerine yer verilmiştir.

1.2. PROBLEM DURUMU

1.2.1. EĞİTİM

Bireylerin kendilerini, toplumu ve doğayı değiştirebilmesi ve geliştirebilmesi için yapılan planlı programlı bir etkinlik olarak nitelendirilen eğitim, insan hayatında hem yoğun hem de önemli bir yer tutmaktadır. Peki daha detayda incelersek nedir eğitim?

- “Eğitim, insana en iyi olgunluğu vermektir” (Eflatundan aktaran Özgür, 1994).
- “Eğitim, insanın tabiatında bulunan gizli bütün faaliyetlerin geliştirilmesidir” (Kant’tan aktaran Özgür, 1994).
- “Eğitim, yeni yetişen kuşakları toplum hayatına hazırlamak amacıyla onların gerekli bilgi, beceri ve anlayış kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir” (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976).
- “İnsan davranışında, yetenek, istidat, karakter ve bilgi bakımından belli gelişmeler sağlamak amacı ile yürütülen etkinlikler sistemi” (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976).

- “Eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişmeler meydana getirme sürecidir” (Ertürk’ten aktaran Başaran, 1992).

1.2.2. ÖRGÜT

Eğitim kurumları, yani okullar sosyal ve aynı zamanda açık birer örgüt olarak nitelendirilmektedir.

Örgüt; “İki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemidir” (Barnard’dan aktaran, Aydın, 1998). İnsanın işbirliği gereksiniminden doğan ve bireysel güçlerini aşan amaçları gerçekleştirebilmek için ortak çaba harcanan kurumlardır. Örgüt, bireysel amaçları gerçekleştirme aracı olduğu kadar, birey de örgütsel amaçları gerçekleştirme aracıdır (Aydın, 1998).

Barnard’a göre, “örgütte etkililik ortak amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Amacın gerçekleştirilme derecesi, etkililiğin ölçütüdür. Örgütte yeterlilik ise, bireysel gereksinimlerin karşılanmasıyla ilgilidir” (Aydın, 1998).

March ve Simon’un saptadığı, örgütlerin dört temel özelliği şöyledir:

- 1- örgütler bireylerden ve gruplardan oluşur
- 2- belirli amaçları vardır
- 3- amaçlar, ussal olarak eşgüdümlenen ve yönlendirilen farklılaştırılmış işlevler aracılığı ile gerçekleştirilir
- 4- örgütler zaman içinde belli bir sürekliliğe sahiptir (Aydın, 1998).

Örgütün yaşam kaynağı olarak bireylerin ortak amaca katkıları ve istekliliği gösterilirken, bu istekliliğin de amaca içtenlikle inanmakla sağlanabileceği ifade edilmektedir (Aydın, 1998). Yönetici ve öğretmenin, (öğrenci ve velinin) amaca inanması için amaçların belirlenme ve gerçekleşme (uygulanma) sürecine katılması ve parçası olduğu örgüt için olumlu bir tutum içersinde olması önem taşımaktadır. “Ortak amaca katkıda bulunmaya isteklilik, bireylerin amaç doğrultusunda gösterdikleri çabanın sonucunda elde ettikleri doyumla da yakından ilgilidir. Eğer, gösterilen çabanın sonunda elde edilen doyum, katılan özveriyi aşarsa, bireylerde ortak amaca katkıda bulunmaya isteklilik görülür ve örgütsel etkililik gerçekleşir” (Aydın, 1998).

Blau ve Scott örgütleri, karşılıklı yarar sağlayan örgütler, işletmeler, hizmet örgütleri, kamu yararına çalışan örgütler olarak sınıflamışlardır. Bu sınıflamada okul, hizmet örgütü sınıfına girmektedir (Aydın, 1998).

Örgüt olarak nitelendirdiğimiz okul; yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve personelden oluştuğuna göre örgütsel yeterliliğin sağlanması konusunda örgüt elemanlarının katılımı zorunlu olmaktadır. Başaran (1982), örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için kullandığı temel araç, işgörenlerin davranışlarıdır, demektedir. İşgörenlerin mesleklerine, ortama ilişkin tutumları da doğrudan davranışlarını etkilemektedir.

1.2.3. YÖNETİM

Bir örgüt, yönetimin varlığı ile var olabilir (Can, 1997). Öyleyse örgütü var eden yönetim kavramına değinelim.

Belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulmuş bir formal örgütte amaçlar, örgütteki insan ve madde kaynaklarının amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemlerle gerçekleştirilir. Aydın (1998), bu eylemler bütünü yönetim olarak tanımlamaktadır. Örgütlerde yönetimin temel amacı da, örgütün temel amaçlarını gerçekleştirmek üzere madde kaynaklarını ve bireylerin çabalarını eşgüdümlemek olarak belirtilmektedir.

“Yönetim bilimi, etkili bir yönetimin ilkelerini, örgütün amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlayıcı ilkeler ortaya koymayı, örgütün insan ve madde kaynaklarının en etkili biçimde kullanılma yollarını saptamayı amaçlar” (Aydın, 1998).

1.2.3.1. YÖNETİM TEORİLERİNİN EVRİMİ

Yöneticilik uygulamalarının ilk yazılı tarihe kadar uzandığı söylenmektedir. Mezopotamya’da Sümerler (M.Ö.5000), tapınakları etrafında oluşturdukları insan topluluklarını rahipler liderliğinde yönetmişlerdir. Rahipler de yönetsel ilke ve kurallarını kil tabletlere yazmışlardır. Mısırlılar ise; sulama sistemlerini ve piramitleri büyük bir işgücü ve insan yönetme becerisi sayesinde meydana getirmişlerdir. Planlama, örgütlenme ve kontrol gereksinimini anlamış olmaları (M.Ö. 4000), yerinden yönetim, yönetimde dürüstlük ve halka iyi davranma ilkesi (M.Ö. 2700), yazılı dilekçeyle başvurma ve danışman kullanma (M.Ö. 2000) uygulamaları günümüz yönetimlerinin de temel özelliklerindedir. Hammurabi’nin Babil’i yönetmek için çıkardığı kanunlar (M.Ö. 1800) bugün bile yöneticilere ve kanun koyuculara rehberlik edebilecek niteliktedir. Romalılar ve Osmanlılar da büyük imparatorluklarını coğrafi bölgelere ve coğrafi bölgeleri de vilayetlere ayırarak yetki devri ve yerinden yönetim ilkelerine göre asırlarca başarı ile yönetebilmişlerdir. Bu

durum, insanoğlu var olduğundan beri yönetim ve başarılı yönetim uygulamalarının olduğunun en güzel göstergeleridir (Eren, 1998; Kaya, 1991).

Tarihi çok eskilere dayanan yönetim bilimi, ancak 20.yy başlarından bu yana, F. Taylor'un 1911'de 'Bilimsel Yönetim' adlı kitabını yazmasından sonra ciddi olarak sosyal bilim haline gelmiştir. Taylor'un kitabını H. Fayol ve M. Weber'in yapıtları izlemiş. Bu eserler klasik yönetim yaklaşımın temelini oluşturmuşlardır ve bu yaklaşım 1930'lu yıllara kadar devam etmiştir (Eren, 1998).

Tarihsel süreç içerisinde günümüz yönetimine katkılarda bulunan birçok çalışma olmuştur ancak bu çalışmaların amacı zamanın devlet adamlarına yol göstermek, yöneticilere öğütler vermektir. Yönetimin bir bilim alanı olarak başlangıcını saptamanın mümkün olmadığı belirtilmekle birlikte yönetimin ayrı bir bilim alanı olarak doğup gelişmesinde önemli katkıları olan gelişmeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Kaya, 1991):

1-Kameralizm Akımı: Kıta Avrupasında, özellikle Almanya ve Avusturya'da 17-18. Yüzyıllarda, üniversite profesörlerinin kameralizm denen bir akımı oluşturarak, üniversitelerde geleceğın yöneticilerine muhasebe, ekonomi, devlet maliyesi ve kamu hukuku gibi konularda dersler okutmalarını yönetime ilk bilimsel yaklaşım olarak düşünenler vardır.

2-Federalist Bildiriler: Alexander Hamilton, James Madison ve John Jay, 1789 yılında yürürlüğe giren Amerikan Anayasasını savunmak amacıyla, 1787-1788 yıllarında 85 bildiri yayınlayarak anayasanın getirdiğı sistemi açıkladılar, yönetimin çalışma alanını saptadılar. Bu dökümanların yayınlanması, bazı yazarlar tarafından yönetimin bilim olarak başlangıcı sayılmaktadır.

3-Woodrow Wilson'un Makalesi: Woodrow Wilson, 1887 yılında ünlü bir dergide "Yönetim Bilimi" başlıklı bir makale yayınladı. Yönetimden bilim olarak söz eden bu makale, genellikle, yönetim biliminin başlangıcı sayılmaktadır.

4-Frederick Taylor'un Bilimsel Yönetimi: Yönetimde verimlilik üzerinde duran ve verim arttırmaya yönelik ilkeler ve yöntemler geliştirme çabasında olan Taylor'un 1895-1913 yılları arasındaki çalışmaları, işletme yönetimine ağırlık veren yazarlarca, yönetim bilimine başlangıç sayılmaktadır.

5-New York Kenti Belediye Araştırmaları: New York Belediyesi Araştırma Bürosu (sonradan Kamu Yönetimi Enstitüsü adını almıştır), sağlık, eğitim ve toplumsal güvence alanlarında maksimum hizmet dağıtmanın yöntemlerini bulmak amacıyla 1906-1915 yılları

arasında yüzlerce araştırma yürüterek yönetim açısından son derece önemli dökümanlar ortaya çıkmasını sağladı. Belediye araştırmaları yönetim biliminin doğuşunu sağlayan önemli bir olaydır.

6-İlk Kamu Yönetim Ders Kitabının Yayınlanması: Profesör Leonard D. White'ın "Kamu Yönetimi Bilimine Giriş" kitabının yayınlanış tarihi 1926 yılı bazı yazarlarca yönetim biliminin başlangıcı kabul edilir.(White, bu görüşe katılmamaktadır.)

Birbirini tamamlayarak, yönetim bilimini zenginleştiren ve bugünkü olgunluğa ulaştıran yaklaşımlar eğitim yönetimini de büyük ölçüde etkilemiştir. Bunlar genel olarak (Kaya, 1991):

- 1- yapıya ağırlık veren geleneksel ya da klasik yaklaşımlar,
- 2- insana ve yönetimin çevresiyle etkileşimine ağırlık veren davranışçı ve çevresel yaklaşımlar,
- 3- örgütü bir sistem olarak gören örgütsel ya da sistemci yaklaşımlar diye bilinmektedir.

Henderson; yönetim bilimindeki bu üç temel yaklaşımı, sırası ile tez, anti-tez ve sentez olarak tanımlamaktadır (Kaya,1991).

Aşağıda bu yaklaşımlara kısaca değinilmektedir.

1.2.3.1.1. KLASİK KURAM

Klasik örgüt kuramının anahtar sözcüğü başka bir deyişle klasik örgüt kuramını en çok tanımlayan kavram, yapı (structure) dir. "Klasik kurama göre formal örgüt, bireylerin birlikte çalıştıkları zaman oluşan ilişkiler, güç, hedefler, roller, etkinlikler, iletişim ve diğer etkenler yapısıdır" (Aydın,1998).

Klasik örgüt kuramının gelişiminde rol oynayan üç düşünce akımı: 'bürokrasi', 'yönetim kuramı' ve 'bilimsel yönetim'dir. Örgütler, bu düşünce akımlarında, büyük ölçüde mekanik yapılar olarak algılanmıştır. Benzer varsayımlara dayanan bu üç akım eşzamanlı ancak birbirinden bağımsız olarak gelişmiştir (Aydın, 1998).

Nesnellik, ussallık, belirlilik, hiyerarşi ve profesyonelliğin önem taşıması ve yapının vurgulanması açısından 'bürokrasi kuramı' ve 'yönetim kuramı' birbirine benzerlik göstermektedir. Birbirlerinden ayrılan nokta ise; bürokrasi, "bir örgütün nasıl olması gerektiği" konusu üzerinde dururken, yönetim kuramı, "böyle bir örgütün nasıl

gerçekleşebileceği” konusu üzerinde durmuştur. Yönetim kuramı ve bilimsel yönetim düşünce sistemleri uygulama odaklı olarak gelişmişlerdir (Aydın,1998).

Özetle klasikler, örgütsel sorunlara çözümler arayarak verimi ve etkililiği arttırmanın yollarını aradılar. Örgütte sorunların çözümünün personelin sorunlarının da çözümü olacağını düşündüler. Örgütteki insanla sadece verim açısından ilgilenmiş olmaları eleştirilere neden olmuştur. İnsanın duygu, düşünce, özlem, coşku ve korkularını, aralarındaki etkileşimin davranışlar üzerindeki etkilerini tamamen ihmal etmişler ve “insansız örgüt kuramcıları” olarak nitelendirilmişlerdir. Kendilerini eleştirenlere ışık tutarak karşıt kuramların doğuşuna destek sağlamışlardır (Kaya, 1991).

1.2.3.1.2. NEOKLASİK ÖRGÜT KURAMI

Temelinde insan ilişkileri yaklaşımı bulunan Neoklasik örgüt kuramı, klasik örgüt kuramına bir tepki olarak doğmuş, klasik örgüt kuramının üzerinde durmadığı konulara eğilmiştir. “İnsan ilişkileri yaklaşımı ile klasik örgüt kuramının eksiklerini tamamlayan görüş ve araştırmaların tümü, neoklasik örgüt kuramını oluşturmaktadır” (Aydın, 1998).

Neoklasik örgüt kuramı, klasik örgüt kuramının belli kavramlarını değiştirilerek ve genişletilerek bu kavramlar üzerine oturtulmuşsa da temel bir değişiklik vardır. O da, neoklasik örgüt kuramının, ‘ekonomik insan’ kavramına doğrudan karşı çıkmış olmasıdır. Neoklasik kuram, bireysel farklılıkları kabul etmektedir ancak bu görüş, ekonomik insan felsefesi ile bağdaşmamaktadır (Aydın, 1998).

Neo klasik kuramda, bireyin çalışma grubu ve diğer toplumsal etkenler ağırlık kazanarak, bireyin ve çalışma grubunun toplumsal yönleri vurgulanmıştır. Her bireyin eşsiz, biricik olduğunu savunan kuramın temelinde, ‘insan ilişkileri yaklaşımı’ yer almaktadır. “Bu anlayış, her bireyin iş ortamına belli tutumlar, inançlar, yaşam biçimi, teknik, sosyal ve mantıksal alanlarda belirli becerilerle geldiğini kabul etmektedir. Birey, önceki yaşam ve deneyimini sonucu olarak, işe ilişkin belli umutlara ve beklentilere sahip olarak düşünülmektedir” (Roethlisberger’den aktaran Aydın,1998).

“İnsanların algıları ve coşkuları ‘neoklasik kuramda’ önem kazanmıştır. Verimliliğin belirlenmesinde dış gerçekler kadar, bireyin iç dünyası da dikkate alınmıştır” (Aydın, 1998).

Neoklasik kuramcılar, klasik kuramcıların; “örgüt için iyi olan her şey personel için de iyidir” görüşüne karşı “personel için iyi olan her şey örgüt için de iyidir”görüşünü

savunmuşlardır. Çalışan insanın mutluluğuna aşırı derecede önem vererek, mal üretmek ya da hizmet sunmak amacıyla kurulmuş olan örgütlerin teknik sorunlarını ikinci plana ittikleri için sert eleştiriler almışlardır. Hatta “örgütsüz insan kuramcıları” olarak nitelendirilmişlerdir (Kaya, 1991).

1.2.3.1.3. ÇAĞCIL \ MODERN ÖRGÜT KURAMI

Çağcıl örgüt kuramı olarak da adlandırılan “sistem yaklaşımı”, klasik kuramla neoklasik kuramın bir sentezi olarak düşünülebilir.

Sistem yaklaşımı, klasik ve neoklasik örgüt kuramlarının üzerinde durmadıkları bir noktayı vurgulamaktadır ki bu da; bir örgütün kurumsal boyutu ile insan boyutu arasındaki uyumsuzluktur. “Örgütsel beklentilerle – bireysel beklentiler, ussal olma ile ussal olmama, disiplin ile otonomi, formal ilişkilerle – doğal ilişkiler, yönetenle – yönetilen arasındaki zıtlıklar, ‘sistem yaklaşımının’ üzerinde durduğu noktalar” (Aydın, 1998). Bahsedilen zıtlıkların azaltılabileceği, ancak ortadan kaldıramayacağı görüşü savunulmaktadır (Aydın, 1998).

Örgütün her düzeyine önem veren çağcıl kuramın, hem makro hem de mikro bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir. Okul örgütü de bağlı olduğu eğitim ağı içinde mikro olarak, kendi yapısında yer alan birimler açısından makro olarak değerlendirilmektedir. Parçaların de bütünün de önemli olduğuna inanılır (Aydın, 1998).

“Klasik akım, teknik bir yaklaşımla örgütsel yapıyı incelemiş rasyonel (ussal) bir sistem sunmaya çalışmıştır. Neoklasik akım ise bu sistemin ihmal ettiği insan ögesini yani doğal sistemi açıklamakla yetinmiştir. Neoklasik yaklaşım, bir bakıma, klasik sistemin önerdiği teze karşı sürülen bir antitezi (doğal sistemi) birleştirmeye yönelik çabalar olarak adlandırılır... Modern yönetim kuramlarının en önemlileri sistem kuramı ile durumsallık kuramıdır” (Can, 1997).

“William Scott’un belirttiği gibi bir sistemin incelenmesi karşılıklı birbirine bağımlı değişkenlerin analiziyle mümkündür. Bir örgüt, sistem olarak birbirine bağımlı, birbirini ve tüm sistemi etkileyen alt sistemlerden oluşur” (Can, 1997).

Sistem yaklaşımının, 1970’lerden itibaren yapılan bir dizi araştırmayla yerini durumsallık (koşulsallık) adı verilen bir teoriye bıraktığı görülmektedir. Bu yaklaşım, her örgütün durumu, faaliyet konusu ve çevresi ile diğer örgütlerden farklı olduğunu dile getirerek, organizasyonun içinde bulunduğu duruma ve çevresel koşulların özelliklerine göre yönetim biçimi ve sistemini etkileyen faktörlerin sayı, nitelik ve etkilerinin değiştiğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Örgütlere etki eden koşulların ve örgütün iç durumunun farklı

olduğu, bunun sonucu olarak da her örgütün yönetim ve organizasyon biçimi ve sisteminin de farklı ve kendine özgü olacağı belirtilmektedir. “Denilebilirki, her örgüt kendi özelliklerine uygun bir çevresel etkileşim ve örgütsel ilişkilere ihtiyaç duyar” (Eren, 1998).

Can’ın (1997) açıklamasına göre; Durumsallık yaklaşımında; ‘her zaman her yerde geçerli’ bir örgüt yapısından söz edilemez ve örgütle ilgili herşey koşullara bağlıdır. Yöneticilerin uygulamaları da koşullara yani duruma bağlı olarak değişmektedir. Bu yaklaşım, ‘öyle olursa böyle olmalıdır’ ilişkisini incelemektedir de denebilir. “Durumsallık yaklaşımı, değişik durum ve koşullarda başarılı olmanın anahtarını, değişik kavram, teknik ve davranışlarda arar. Bu yaklaşım da örgütü bir sistem olarak ele alır” (Can, 1997).

1.2.4. EĞİTİM YÖNETİMİ

Yönetim alanında meydana gelen gelişmelerden eğitim kurumları da etkilenmiştir. Öncelikle, genel yönetim, sosyoloji ve psikoloji olmak üzere çeşitli alanlardaki gelişmeler eğitim alanına yansımış ve eğitim bilimcilerin bu gelişmelerin ışığı altında yürüttükleri araştırmalar, eğitim yönetiminin bir bilim dalı olmasına katkıda bulunmuştur (Kaya, 1991).

Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanı olarak düşünülmektedir. Eğitim faaliyetlerinin, özel sektöre bırakıldığı durumlarda bile, devlet gözetim ve denetimi ile sınırlandırıldığı için kamu görevi sayılmaktadır. Eğitim örgütleri, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, temsili siyasal organlar tarafından saptanmış olan eğitim politikalarını izlerler. “Eğitim yönetimi ve onun bir alt alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarının ve yetki organlarının bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür” (Kaya, 1991). Böylece, yönetim için önceki sayfalarda verilen tanımlar, eğitim yönetimi için de geçerliliğini korumaktadır.

1.2.5. OKUL YÖNETİMİ

“Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir” (Başaran, 1996). Okul yönetimi ise, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanı olan okula uyarlanmasıdır (Yavuz, 2001).

Yönetim bilimi çeşitli dallara ayrılmıştır. Eğitim yönetimi ve Okul yönetimi bu bölümlerdendir.

“Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulaması olan okul yönetimi'nin temel amacı, ilgili olduğu eğitim örgütünü eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak, etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır” (Kaya,1991).

‘Eğitim yöneticiliği’, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların, amaçlarına ulaşabilmeleri için, insan ve ilgili araç ve gereçlerin en etkili bir biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır (Binbaşoğlu, 1983).

‘Okul yöneticiliği’ ise, eğitim yöneticiliği içinde yer alan ve belli bir düzeydeki okul ya da okulların amaca en uygun ve etkili bir biçimde nasıl çalıştırılabileceği ile ilgili ilke ve teknikleri inceleyen daldır (Binbaşoğlu, 1983).

Okul yönetiminde yöneticiler sorumluluğun büyük bir bölümünü üstlenmektedirler. Yöneticilerin bu sorumluluklarını Aydın şöyle sıralamaktadır (Yavuz, 2001):

1. İnsanlarla etkili bir biçimde çalışma
2. Etkili bir işletme yönetimi
3. Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama
4. Eğitim programının geliştirilmesi
5. Mesleğe hizmet

Açıkgöz (1994) ise okul yöneticisinin sorumluluklarını daha detaylı açıklamaktadır:

1. *Amaçlara ulaşma*: Eğitim yöneticisinin sorumluluklarını anlama, hedefleri tanımlama ve kaynakları harekete geçirmesini gerektirir.
2. *Örgütsel sistemi yaşatma (okulun işlevsel varlığını sürdürme)*: Her birimin hem özgünlüğünü sürdürmesini hem de tek bir bütünün parçası olacak biçimde eşgüdümlemesini gerektirir.
3. *Örgütün dış çevresine uyum sağlamak*: Okulun ve okulun içinde yer aldığı topluluğun dış çevreye uyumunu sağlamaktır.
4. *Kültürel örüntüleri yaşatma (okulun kültürel havasını yaşatmak)*: Okulun ve çevresinin kurallarını ve geleneklerini güçlendirmeyi ve beslemeyi gerektirir.

1.2.6. OKUL ÖRGÜTÜ

Okul örgütünün eğitim sistemi içerisinde önemli bir yerinin olmasının nedenleri arasında; sistemin en stratejik parçası olması ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelmesi gösterilmektedir (Bursalıoğlu, 1976). Okul, eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yer olarak gösterilmekte, kilit ögesi konumundadır. Okul dışındaki diğer eğitim

kuruluşları ve örgütleri, okula yardım etmek, okulun işlevini yerine getirmesine yol gösterici ve destek olmak için varlıklarını sürdürmektedirler. Okulun, eğitim örgütünün halka açık olan, halkla yüzyüze gelinen kapısı olduğu düşünüldüğünde, okulun sorunlarının topluma, toplumun sorunlarının okula duyurulması etkinliği arttıracaktır. Eğitim sisteminde “temel sistem” olan okulun başarısı eğitim sisteminin başarısıdır (Aytaç, 2000; Başaran, 1993).

Bursalıoğlu (1976), okul örgütünün özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Okul örgütünün üzerinde çalıştığı hammadde toplumdan gelen ve topluma giden insandır. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, etki alanı yetki alanından daha geniştir.
2. Okulda çeşitli değerler bulunur ve bunlar çatışır.
3. Okul örgütünün ürününü değerlendirme güçlüğü bulunmaktadır.
4. Okul çok amaçlıdır ve bu amaçlar birbirine karışıktır.
5. Okulda çeşitli değerler bulunmaktadır ve bu değerler çatışma halindedir.
6. Okul örgütünün ürününü değerlendirme zorluğu yaşanmaktadır.
7. Okul çevresindeki formal ve informal örgütlerden etkilenmektedir.

“Her okul tektir ve kendine özgüdür. Eğitim sistemi, çevresindeki sosyo-ekonomik, politik ve kültürel sistemlerle sürekli bir ilişki ve etkileşim içersindedir. Bu sistemlerdeki, değişmeler ve gelişmeler eğitim sisteminin temel üretim birimi olan okulları etkilemektedir. Okul, toplum ve yaşanan çevrenin ihtiyaçlarını karşılayan bir kaynak merkezidir. Bu yüzden okul, çevre ve toplumun beklentilerine göre kendini geliştirmek zorundadır” (Dalin’den aktaran Aytaç, 2000).

“Okulun görevleri sosyal, politik ve ekonomik olarak sınıflandırmak mümkündür. Okulun sosyal görevi çocuğu sosyalleştirmek yani kültürü ve toplum değerlerini aşlamak; ekonomik görevi nitelikli insangücü yetiştirmek ve politik görevi ise iyi vatandaş yetiştirmektir” (Buralıoğlu’ndan aktaran Aytaç, 2000).

“Okul, toplum içinde sınıflar yaratma ve arasındaki geçişleri kolaylaştırma; birleştirici, eleştirici ve yenilikçi işlevlerini geliştirerek toplumu yönlendirme ve fırsat eşitliğini sağlayabilme özelliğine sahiptir. Bu anlayış ise okulun çevre ile sıkı etkileşime girerek, kendisine özgü bir kimlik oluşturması ile sonuçlanacaktır” (Aytaç, 2000).

Okulun, yalnız öğrencilere değil tüm topluma hizmet edebilecek niteliğe kavuşturulması gerektiğini belirten Başaran (1992), bu nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

- 1- Okul, öğrencilerin ve toplumun birlikte ve eşgüdüm içinde çalışabileceği bir kurum olmalıdır.
- 2- Okulun eğitim programı çevreyi ve toplumun sorunlarını tanımaya yönelik olmalıdır.
- 3- Toplumun sorunlarını çözmesi için okul, öğrencilerde ve yetişkinlerde gereksinme yaratmalıdır.

“Okul, eğitim hizmetini üreten temel sistem olarak, etkili çalışmak zorundadır. Okulun etkili çalışabilmesi için, okul yönetimi şu hedeflere ulaşabilmelidir:

1. *Verimliliği arttırmak*: Öğrenci başına harcanan girdiyi azaltırken öğrencinin eğitsel niteliğini arttırmak.
2. *Eğitim işgörenlerinin işten doyumunu sağlamak*: Her işgörene okula harcadığı emeğinin karşılığını ödeyerek onun işinden haz duyma düzeyini yükseltmek.
3. *Okulun sağlığını korumak*: İşgörenler arası çatışmayı en aza indirerek eğitim işgörenlerini birlik içinde, eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yönlendirmek.
4. *Okulu dirik bir yapıya kavuşturmak*: Eğitim bilimlerinde, eğitim teknolojisinde olagelen yenilikleri; toplumun eğitim gereksinimlerindeki değişimleri anında izlemek ve bunları kararlılık içinde uygulamak.
5. *Okulu çevresine yararlı kılmak*: Çevrenin doğal zenginliklerini korumak, sağlık koşullarını geliştirmek; toplumun gereksindiği eğitim hizmetlerini sunmak; yeterli olduğu konularda halka öncülük etmek (Başaran, 1996).

1960 sonrasında ABD ve bazı Avrupa ülkelerinde gelişen ‘etkili okul’ kavramı değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Etkili okul araştırmalarının önderlerinden olan Edmons, “öğretim yönünden güçlü okul” olarak tanımlamaktadır. Etkili okulun eğitim felsefesi değerlendirilecek olursa; öğrencinin öğrenmesi ve başarısı üzerinde odaklandığı söylenebilir.

Balcı (1993), Etkili okul ile ilgili yürüttüğü araştırmada, etkili okulu belirleyen beş boyut tespit edilmiştir:

1. Okul yöneticisi
2. Öğretmenler
3. Okul ortamı
4. Öğrenciler
5. Veliler

Etkili okulu belirleyen bu beş boyut yerinden yönetimin boyutlarıyla (yerinden yönetimdeki katılımcılarla) örtüşmektedir. Eğitimin bu boyutları, eğitimine ne derece katılabilirse, eğitim de o derece etkili ya da başarılı olacaktır.

Okul yönetiminin önemi, aslında, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de arttırmaktadır” (Bursalıoğlu, 1976).

Okul yönetiminde yetki ve sorumluluk:

“Yetki kavramı kurumlaşmış güç, gücün dış gösterisi, başkalarının davranışını etkileyebilecek kararlar alabilme gücü, yöneticinin karar verme hakkı, bir iletişim akımı gibi biçimlerde tanımlanmıştır” (Bursalıoğlu, 1976). Bursalıoğlu, yetki aktarımının temelinde de yerinden yönetim kavramı bulunduğunu belirtmektedir(Bursalıoğlu, 1976).

“Sorumluluk bireyin görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlanmış ve bu görevlerin, uzmanlaşmayı kolaylaştırmak için, benzerlik ilkesine göre gruplaştırılması öğütlenmiştir” (Bursalıoğlu, 1976).

Bir eğitim sistemi içinde okulun bir alt sistem oluşu gibi, eğitim yönetimi ile okul yönetimi de aynı durumdadır. Okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır ve bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Yönetimin eğitime uyarlanmasıyla eğitim yönetiminin meydana gelişi gibi, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Bu uygulamaya, bir dereceye kadar yönlendirilmeli sonrasında okul yöneticisinin kendi yetki ve sorumluluğu olmalıdır (Bursalıoğlu, 1976).

“Türk Eğitim Sisteminde, aşırı merkezi denetim okulun kendine özgü amaçlarını ve kimliğini belirlemesini güçleştirmekte, okullar arası rekabeti yok etmekte, verimliliği düşürmekte ve öğrenme ortamını tekdüze hale getirmektedir. (...) Buna yönelik, okulun yetkilerinin artırılarak kendine özgü bir kimlik yaratmasına ortam sağlayan ve okul toplumunu etkileyen kararlara okul içi (yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer okul personeli vb.) ve dışı (veli, üst eğitim yöneticileri, çevre grupları ve liderleri) tarafından katılımını sağlayacak bir yeniden yapılanma yaklaşımının gündeme gelmesi gerekmektedir” (Aytaç, 2000).

1.2.7. ORTAÖĞRETİM KURUMLARI

Ortaöğretim kurumları; Ortaöğretim ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim okulları olarak ikiye ayrılmaktadır. Ortaöğretim okulları; Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Süper Liseler ve Genel Liseleri kapsamaktadır. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim okulları da; Kız Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri, Ticaret Meslek Liseleri, İmam Hatip Liseleri ve Diğer Meslek Liselerini kapsamaktadır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Ortaöğretimin amaç ve görevleri ile Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin amaç ve görevleri aşağıda verilmektedir.

Madde 28- Ortaöğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak.
2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Madde 6- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının amaç ve görevleri Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;

- a. Bütün öğrencilere ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yollarını arama ve yurdun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak;
- b. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, beceri ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda hem mesleğe hem de yüksek öğretime ya da hayata ve iş alanlarına hazırlamak;
- c. İş ve hizmet alanlarının gereksinimi olan orta düzeyde meslek elemanlarını yetiştirmek;
- d. Çevrenin eğitim ve öğretim gereksinimini karşılamak, okulda yapılan meslek eğitimini iş ve hizmet hayatının gerektirdiği koşullarda gerçekleştirmek, gerektiğinde bir kısım derslerin endüstri, iş ve hizmet kurumlarında yapılmasını sağlamak ve çevre okul işbirliğini kurmaktır" (MEB, 1978).

1.2.7.1. GENEL LİSE

Genel liseler, yukarıda belirtilen amaçlar içinden daha çok yüksek öğrenime (üniversiteye) öğrenci yetiştirmek amacını sürdürmektedir. Genel liseler, ilköğretime dayalı ve 3 yıl süreli okullardır. Eğitim programları ağırlıklı olarak kültür derslerinden oluşmaktadır. Öğrenciler tüm kültür derslerini ortak almakla birlikte ağırlıklı olarak aldıkları

eğitimini aldıkları kültür dersi alanından mezun olmaktadırlar (Türkçe-Matematik, Fen Bilimleri, Yabancı Dil Bölümü gibi).

1.2.7.2. KIZ MESLEK LİSESİ

Mesleki ve teknik ğretim okullarından biri olan Kız meslek liselerinin amacı ise; ağırlıklı olarak bireyleri bir mesleğe hazırlamak ya da bir meslek kazandırmaktır.

“Kız Teknik ğretim Okulları: Kızların iyi bir ev kadını olarak yetişmelerini ve el sanatlarını öğrenmelerini sağlamak için açılmış okullardır. Ancak, eğitimini sürdürdükleri iş kollarının çeşitliliği ve sanayideki gelişmeler doğrultusunda erkek öğrencileri de kabul eder konuma gelmişlerdir” (Binbaşıoğlu, 1983). Bu okullarda öğrencilere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda seçtikleri bir alanda verilen meslek eğitimi ile birlikte genel lisedeki ortak genel bilgi dersleri de aynen okutulmaktadır (MEB, 1993).

Meslek okulları 1974-1975 ğretim yılından itibaren Kız Meslek Liseleri adını almıştır. Günümüzde Kız Teknik ğretim Okulları, ağın ve teknolojinin gereği olarak iş hayatında ihtiyaç duyulan yeni meslek alanlarıyla zenginleştirilmiştir (MEB, 1993). İlköğretime dayalı ve 3 yıl süreli eğitim sürdüren Kız Meslek liseleri, 31 ayrı programda eğitim ğretim devam etmektedir. Bu programlardan bazıları; Tekstil, Hazır Giyim, Moda Tasarımı, Boya-apre, Grafik, ocuk Gelişimi, Kuaförlük, Aile Ekonomisi ve Kurum Beslenmedir (MEB, 1993).

Eğitimin insanlara meslek kazandırmadaki değerinin giderek artmasının, eğitimi bir övünme aracı olmaktan çıkarıp bazı mesleki işlevleri insanlara kazandıran bir yetişme aracı yaptığımı belirten Başaran (1992) teknik eğitimi şöyle tanımlamaktadır; “İnsanlara bir mesleğin davranışlarını kazandıran eğitim biçimi.”

Sönmez (1995), lkemizdeki mesleki ve teknik eğitim hakkındaki bir çalışmasında; mesleki ve teknik eğitim kurumlarının günün koşullarına uygun eğitim-öğretime sürdüremediğini belirterek yapılmasının gerekli olduğunu düşündüğü önerilerde bulunmuştur. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Okulların; program, yönetim ve finansmanında yerel yönetimlere yetki ve görev verilmelidir.
- Mesleki ve teknik eğitim uygulamalarında okul-endüstri işbirliğinin kurulacağı sistemler geliştirilmelidir.
- Eğitsel mevzuat öğrenciyi esas alacak şekilde gerçekleştirilmelidir.

- Coğrafi bölgelerde mesleki eğitim programlarını geliştirme ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitim merkezleri açılmalıdır.

Kalkınma planlarında da mesleki ve teknik okullar üzerinde tartışılmıştır. Üçüncü kalkınma planından itibaren mesleki ve teknik eğitimin etkili bir biçimde sürdürülmesi yönünde kararlara rastlamaktayız. Üçüncü kalkınma planında, Kız meslek liseleri için geleneksel meslek dalları yanında çağdaş koşullara uygun meslek dallarını da kapsamlarına alacaklardır, denilmekte, niceliksel gelişme yanında niteliksel gelişmeye de önem verildiği gözlenmektedir. Dördüncü planda, kız meslek liselerinde sürdürülen programların üretime yönelik olarak yeniden düzenlenmesi, mesleki ve teknik eğitimde endüstri ile ilişkilerin geliştirilmesine olanak sağlayan esnek programların uygulanması hedeflenmiştir. Ancak yedinci kalkınma planında; “mesleki-teknik örgün ve yaygın eğitimin ekonominin insangücü ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi çalışmalarında amaçlanan düzeye ulaşamamıştır.” denilmektedir. (Yedinci beş yıllık kalkınma planı, DPT)

1.2.8. OKULDA MERKEZİ YÖNETİM

Merkezden yönetim, yetkinin sistemli bir biçimde örgüt içindeki üst noktalarda saklanmasıdır. Kararların büyük bir kısmının o kararların gerektirdiği işleri yapanlar tarafından değil, onların üstündeki yöneticiler tarafından verilmesidir. Memur rolünün önemini azaltan eylemleri merkezden, artıran eylemleri yerinden yönetim adı ile nitelendirebiliriz (Bursalıoğlu, 1976).

“Merkezden yönetim: Eğitimde merkezden yönetimde, şimdi olduğu gibi, eğitim sisteminin önemli girdisi olan eğitim işgörenleri Bakanlık’ça alınır; işgören, öğrenci ve genel hizmetlere, bütçeye ilişkin tüzük, yönetmelik, genelge gibi yönetsel belgeler, kararlar Bakanlık’ça hazırlanır; eğitim sisteminin öğrenci, hizmet, araştırma, yayın gibi çıktılarına ilişkin kararlar Bakanlık’ça verilir” (Başaran, 1993).

Merkez örgütünün patolojilerinin, okul yönetimleri ve okul yöneticilerini etkilediği belirtilmektedir. Bu patolojilerin sonuçlarına Bursalıoğlu’nun (1976) verdiği örnekler de; değişik ve hatta birbiriyle çelişik politika kararları, farklı iletişim engelleri, merkezden yönetimin aşırı eğilimleri, yetki-sorumluluk dengesizlikleridir.

“Merkez örgütünün okul yönetimini zorlaştıran tutumlarından biri yetki sınırlamasıdır” (Bursalıoğlu, 1976). Bunu, yetkinin aktarılmaması olarak da ifade edebiliriz. Merkezden yönetimi azaltmak, ancak yetkinin aktarılması ile olanaklıdır. Yetkinin

aktarılması konusunda en çok çabayı uzmanlık birim ve personeli göstermektedir. En çok karşı koyanlar ise, örgüt bilgisi zayıf olan veya hiç bulunmayan yöneticilerdir. “Örgütte ise, işbölümü, daireleşme, merkezden ve yerinden yönetim gibi kavramların uygulanmasına uzmanlaşma yön verir” (Bursalıoğlu, 1976).

Günümüz okul yöneticilerinin en büyük sıkıntısı yetkisizliktir. Ancak yüklenen sorumluluklar ise büyüktür. Bu yetki-sorumluluk dengesizliği, aşırı merkeziliğin sonuçlarından biridir (Bursalıoğlu, 1976).

Merkez örgütler ile buna bağlı taşra örgütü ve eğitim kurumlarından oluşan eğitim sistemimizin, günümüz toplumunun beklentilerine cevap vermekten uzak görüldüğünü, bunun sebepleri arasında büyük ölçüde örgüt ve yönetime ilişkin sorunların yer aldığını belirten Levent (1997) bu konuda alınan eleştirileri de şöyle aktarmaktadır:

- Zaman, enerji ve para israfına yol açan kırtasiyeciliğin yaygınlığı
- Yetkilerin üst düzeyde toplanması ve yeterli yetki devrinin yapılamadığı
- Eğitim birimleri arasında yeterli koordinasyonu sağlanamadığı
- Üst düzeydekiler dışındaki eğitim yöneticilerinin kararların oluşmasında etkili olmadığı
- Eğitimle ilgili yasaların toplumsal ihtiyaçlara cevap vermede yetersiz kaldığı
- Eğitim yöneticilerinin yöneticilik bilgisi açısından yetersizliği
- Türk eğitim sisteminin değişik kesitlerindeki yöneticilik görevlerine getirilmek veya böyle görevlerden alınmak için belli ölçülerin konulmadığı
- Okul yöneticilerinin seçimindeki yetersizlik
- Teftiş ve değerlendirme sisteminin yeterli görülmemesi

1.2.9. OKULDA YERİNDEN YÖNETİM

Şimşek, ülkemizde eğitim sisteminin kurtuluşunu sağlayacak ciddi önerilerin mevcut olduğunu belirtmektedir. Tüm öneriler, ‘milli eğitim sistemimizin ulusal olma kaygısıyla katı merkeziyetçi, bürokratik, hiyerarşik, düşünme ve eylemde bulunma yetisini yitirmiş devasa bir makineye ya da organizmaya dönüştüğü görüşünde birleşmektedirler (Şimşek, 1997).

Mevcut merkezi eğitim örgütü, sadece programda belirlenmiş konuları yine Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmiş kitaplar yoluyla öğrencilere aktaran pasif uygulayıcılar haline dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin program geliştirmeye ve okul düzeyindeki

etkinliklere katılması, kendisine bu alanlarda yetki ve sorumluluk verilmesi halinde mesleki açıdan kendini geliştirme zorunluluğu hissedeceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin istihdamı, mesleki performans değerlendirmesi, kıdem konularında da okul birimlerine yetki ve sorumluluk aktarılabilir. Denetim ve kontrol ile danışma işlevlerinin okullara değil de il milli eğitim müdürlüklerine aktarılmasının uygunluğu belirtilmektedir (Şimşek, 1997).

Yetki ve sorumluluk aktarımı ile merkez örgütü birçok yükten kurtulup asli işlevlerini daha sağlıklı ve daha az personelle gerçekleştirebilecektir. Yerleşmiş bir sistemde eğitim sisteminin bir grup ya da bir zümrenin eline geçme ihtimali tartışmalarına rastlanmaktadır (Şimşek, 1997). Ancak, merkezden yönetilen bir sistemde baskı gruplarının oluşturacağı etkinin tüm okullarda hissedilmesi olasılığı da mevcuttur (Browne ve Cramer, 1982). Merkezi sistemin yaşandığı ülkemizde, merkezi ele geçirenlerin bütün sisteme hakim olduklarını görmekteyiz. Merkezi örgütlenme tartışma konusu tehlikeyi önleyici bir çözüm değildir (Şimşek, 1997).

Önerilen reformlardan biri olan ‘yerinden yönetim’ nedir?

“Eğitimde yerinden yönetimde, eğitim sisteminin girdilerine, işlemesine ve çıktılarına ilişkin tüm yönetsel kararlar yerel yönetimlerce verilmektedir” (Başaran, 1993). İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’nden verilen örneklerle göre; bazı okullar doğrudan kendilerince, bazı okullar da köy, belediye, bölge ya da ilçe gibi yerel yönetimlerce yönetilebilmektedir.

Okul merkezli yönetim terimini kullanmayı tercih eden Aytaç (2000) bu terimi; ‘Okul Merkezli Yönetim = Özerklik + Karar Alma’ biçiminde formülize eden Aytaç(2000), eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla, özerklik ve katılımlı karar almayı temel almış okullarda, yetki ve sorumluluk aktarımıyla eğitimin yerinden yönetilmesi biçimi olarak değerlendirmektedir.

Şimşek de (1997), “Uzman görüşü veya merkezi örgütün uygun gördüğü değil, eğitimden beklentisi olanların biçimlendirdiği bir eğitim modeli” olarak tanımlamaktadır.

Bir başka kaynaktan Okul Merkezli Yönetim; “Eğitimi geliştirmek için etkili karar otoritesinin bölgesel otoritelere (ve okullara) aktarılması stratejisi” olarak tanımlanmaktadır. Bunun için öğretmen, veli gibi komite üyelerine, bütçe, personel ve müfredatlar hakkında sorumluluk verilmesini bu sayede daha etkili bir öğrenme ortamı yaratılmasını savunur. (Myers & Stonehill, 1993)

Merkezi yönetim biçimi, toplumun değişmekte olan ihtiyaçlarına etkili ve uygun bir şekilde cevap verilmesini güçleştirmektedir. Sadece etkili okulların, etkili bir eğitim sisteminin geliştirilmesine rehberlik yapabileceğini belirten Aytaç (2000), Eğitimde yerinden yönetimin, okulların başarısını vurguladığını söylemektedir.

Oswald, Okula Dayalı Yönetimin 1980'lerdeki eğitimsel reform hareketlerinden doğan en popüler strateji olduğunu belirtmekte ve "karar mercisinin (otoritenin) yerleşmesi (decentralization)" olarak tanımlamaktadır. Program kaynaklarını direkt öğrenci ihtiyaçları oluşturacağından ve kararların bireysel değil grupla verileceğinden daha kaliteli olacağını düşünmektedir (Oswald,1995).

Okul Merkezli Yönetimin farklı adlarla betimlenmekte olduğunu belirten Aytaç, bu adları şöyle aktarmaktadır:

A.B.D., Kanada ve İngiltere'de okul merkezli yönetim \ okula dayalı yönetim \ (School-Based Management\Site-Based Management) ve okulların merkezi yönetimi (The Local Management of Schools) olarak, Avustralya ve Yeni Zelanda'da kendi kendini yöneten okullar (Self-managing\Governing school) ve yetki aktarılmış okullar olarak betimlenmektedir. Daha farklı adlarla da anılmaktadır. Bunlar; ortak karar alma (shared decision-making), katılımlı karar alma-katılımlı yönetim (participatory decision-making\management), kendi kendine karar veren okullar (self-determining schools), yerel özerk okullar (locally-autonomous schools), yetkilendirilmiş okullar (devolution), yerinden yönetim (decentralisation) ve yeniden yapılandırılmış okullar (restructured school) dır. (Aytaç, 2000)

White, Okul merkezli yönetimin temel hedefinin öğrenciler için öğretme ve öğrenme ortamının iyileştirilmesi olduğunu ifade etmektedir. White, karar verme aşamasında fikir paylaşımının kadronun moralini ve iletişimini, öğretmen başarısını ve dolaylı olarak öğrenci başarısını etkilediğini ve okul merkezli yönetimin kadrolaşmada kaliteyi arttırmaya yardımcı olduğunu ileri sürmektedir (Peterson,1992)

"Sonuç olarak şu denilebilirki, okullar kendi özel koşullarına göre kendileri tarafından yönetilmelidirler. Eğitimin kendine özgü yönleri nedeniyle okullarda var olan karmaşıklık (öğrencilerin akademik düzeyleri, sosyo-ekonomik durumları, ilgileri...) okullar arasında farklılık gösterir. Bu nedenle okulları standart bir yapıyla yönetmek güçlükler doğurur. Okul merkezli yönetim yaklaşımı, okulların gelişme, hareket etme, öğretme ve kendilerini etkin bir şekilde yönetmelerinde kendilerine özgün stratejiler geliştirmelerini kolaylaştırır. Bu nedenle, okul yönetiminde yetki ya da insiyatif merkezden alınıp okullara aktarılmaktadır" (White'den aktaran, Peterson, 1992).

Okula Dayalı Yönetimde, karara katılım ve yetki kavramının üzerinde önemle durulduğu gözlenmektedir. Okul örgütü üyelerinin, örgüt amaçlarını, örgüt politikasını

belirlemede karar verme ve uygulama yetkilerinin varlığının örgütsel etkililik ve verimliliği etkileyeceği ortadadır.

Okul örgütlenmelerinde çevresel, ekonomik, teknolojik farklılıkların gözleendiği gibi bu farklılıkların bir örgüt içinde de zamanla değişim gösterebileceği düşünülürğünde, sorunları analiz etme, çözüm üretme, gelişmeye açık olma örgüt üyelerinin katılımı ve kararlarını uygulayabilmeleri ile gerçekleşebilir.

Okula Dayalı Yönetimin üyeleri ve üyelerinin rol ve sorumlulukları aşağıda incelenmektedir.

1. Okul Yönetim Kurulları

Uygulamanın içinde yer almaktan çok politika oluşturan bu kurulların bölge eğitim politikalarını belirledikleri belirtilmektedir. Görevleri şöyle sıralanmaktadır (Güçlü, 2000):

- Okula dayalı yönetimi geliştirmek ve desteklemek için politikalar oluşturup düzenlenme.
- Anlaşmazlıkları yönetme.
- Kapsamlı fonların tahsisini yapma.
- Okula dayalı yönetimi destekleyen bir iklim oluşturulma.
- Bölgesel öncelikleri belirleme.
- Okula dayalı yönetimin başarısını yönlendirme.
- Hükümet programıyla aynı hareket etme.
- Okula dayalı yönetimi halka benimsetme.

2. Bölge Eğitim Yöneticileri ve Bölge Eğitim Büroları

Kolaylaştırıcı ve yardımcı rolleri üstlenen bölge yöneticilerinin bölgesel genel politikaları belirlemede yetkili oldukları belirtilmektedir. Okul kurullarının yönetim kararlarında sorumludurlar, kararlar konusunda rehberlik ederler. Bölge eğitim yöneticilerinin görevleri şunlardır (Güçlü, 2000):

- Bölge bazında öncelikleri geliştirme.
- Her seviyedeki öğrenci için eğitim hedeflerini geliştirme.
- Eğitim hedeflerini müfredat programlarıyla birleştirme.
- Bölge eğitim bütçelerini belirleme.
- Ana harcamaları denetleme.
- Okul kitaplarını seçme.
- Okul müdürlerini seçme.
- İş başvurularını değerlendirme.
- Okul kurullarının politikalarının kısa ve uzun vadedeki öncelikli hedeflerini bölgesel plânlarla bütünleştirme.
- Okulların yapısal plânlarını onaylama ve yönlendirme.
- Okulun gelişim plânlarının başarısı için personel gelişimini sağlama.
- Müdür ve kurul üyelerine örnek davranışlarıyla model olma.
- Personelin performans standardını geliştirme.
- Okullara teknik elemanlar önerme.

- Sistem genelinde plânlama, idare etme ve değerlendirmeyi yönetme.
- Öğrenci başarı ve başarısızlığı ile ilgili ölçütleri belirleme.
- Okul gününün uzunluğunu belirleme.
- Personelin işe alınması, terfisi ve işten çıkarılması ile ilgili önerilerde bulunma.
- Bölgedeki bütçe tahsisini ve denetlemesini yapma.
- Bölgedeki eğitimsel faaliyetlerin federal ve eyalet yasalarına uygun olup olmadığını denetleme.
- Bölgedeki okullara araç-gereç satın almada iş birliği yapma.
- Federal ve eyalet yetkililerine bilgi verme.
- Özel eğitim için bölge bazında program üretme.
- Okullara kendi kararlarını verirken ihtiyaçları olan desteği sağlama.

3. Müdür

Müdür, okul üyelerince seçilmiş olup Okula Dayalı Yönetimin temel ögesidir. Bu yaklaşımla, müdürlerin yetki ve sorumlulukları artmakla birlikte bilgi ve beceri donanımlarının da artması gerekmektedir. Müdür, yönetim süreçlerini iyi bilmeli ve uygulamalıdır.

Müdürlerin rollerini şöyle sıralayabiliriz:

- Okul genelindeki hedeflere göre hedefler belirleme
- Müfredatı seçme ve geliştirme
- Eğitim-öğretim yöntemlerini belirleme
- Aileleri bilinçlendirme
- Okul fonlarını hedef ve ihtiyaçlara göre tahsis etme
- İhtiyaç duyulan personel sayısını ve pozisyonunu belirleme
- Personel alımında karara katılma
- Yeni gelişmeleri okula getirme (Güçlü,2000;Yavuz,2001)

4. Öğretmenler

Öğretmenler,okula dayalı yönetimin en önemli ögesi olarak gösterilmektedirler. Bu yaklaşımda uygulamalarında daha iyiye ulaşabilmeleri için fırsatlar tanınmaktadır. Okul ve işleyişinde pek çok konuda kararlara katılmaktadırlar.

Okula dayalı yönetimin, öğretmen üzerindeki yararlarını Güçlü (2000) şöyle özetlenmektedir:

- Artan moral.
- Artan görev ve sorumluluğu, göreve geç gelme veya bulunmama alışkanlıklarında düşüş.
- Yönetim kararlarında gelişme.
- Değişiklikleri büyük oranda kabul etme.
- Birlikte hareket etmenin güçlenmesi ve anlaşmazlıkların azalması.
- Disiplinin uygulanmasında daha fazla etkinlikte bulunma.
- Daha fazla bilgilendirilmiş öğretmenler.
- Öğretmen iletişiminin kendi içlerinde ve okullar arasında gelişimi.
- Karara katılmanın artması.
- Öğretmen ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin artması.

5. Veliler ve Toplum Üyeleri

Veliler de bu yaklaşımın bir ögesi olarak görülmekle birlikte yetkinin ne kadarının devredilebileceği tartışılmaktadır. Yetkinin, iletişime engel olmayacak ancak güvenilir olmayan güç odaklarının oluşmasını engelleyecek oranda olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Okul işleyişindeki değişikliklerin kabul görebilmesi, yerleşebilmesi için velilerin ve toplumun desteği sağlanmalıdır.

6. Öğrenciler

Okul konseylerine seçilen öğrenciler yönetime katılırlar. Bu sayede öğrenciler sorunlarını dile getirebilmekte, yönetime ve kararlara katılabilmektedirler. Bu katılımın, öğrencilerin sorumluluk ve başarılarını arttıracakı belirtilmektedir.

7. Okul Konseyleri

Karar vermeye katılan üyelerden oluşan bir konseydir. Bazı okul konseyleri müdürleri konsey üyesi olarak kabul ederken, bazılarının konsey kararlarını onaylayan ancak veto hakkı bulunmayan mercii olarak kabul ettiği belirtilmektedir. Konsey, bütçe, müfredat ve personel konularında etkin rol oynamaktadır (Güçlü,2000).

Okula Dayalı Yönetimin uygulanışında bazı farklı uygulamalar görülmektedir. Merkezi otorite, yerel yönetimlere, okul yönetim kurullarına, yöneticilere, müdürlere, öğretmen, veli gibi diğer okul yönetim kurul üyelerine devredilebilmekte ya da bunların birkaçının kombinesine devredilebilmektedir.

Her ne şekilde olursa olsun Okula Dayalı Yönetimin etkili olabilmesi için kararlara takım bilinci içinde katılınması gerekmektedir. Bu bilinçle öğretmenlerin okul yöneticilerine ve okul amaçlarına karşı daha olumlu bir tutum takınacakları düşünülmektedir. (Oswald,1995)

Devletin hiyerarşik yapısı nedeniyle iletişim kanalları uzamakta ve hizmetler etkili bir biçimde yerine ulaşmamaktadır. Bu olumsuzluk, merkez ile bölgeler arasındaki iletişim kopukluğunu çözümlenebilmek amacıyla yerinden yönetim görüşü gündeme gelmektedir. Yurt dışında ve ülkemizde yerel yönetimlerin geliştirilmesine yönelik çabalara rastlanmakta, yetki ve görevlerin alt birimlere kaydırılması, okulların yetkilendirilmesi, vatandaşların kendilerini ilgilendiren konularda sorumluluk alması, toplumun katılımının sağlanmasına çalışılmaktadır. Örneğin; okullar tarafından gerçekleştirilebilecek birçok işlevi üzerine alarak yürüten merkez örgütünün, eğitim hizmetinin hem üretildiği hem de tüketildiği kurumlara

yani okullara yetki aktarmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Demirtaş,1993; Şimşek, 1997; Çınkır, 2002; Şişman ve Turan, 2003).

Şimşek çare olarak dağıtık düzene (decentralization) geçmeyi önermektedir. Dağıtık düzeni de şöyle açıklamaktadır: “ Dağıtık düzen, bir örgütü oluşturan öğeleri örgütün etkinlik alanları konusunda aktif hale getirmek, normalde örgütün merkezinde toplanmış olan güç, yetki ve etkinliklerin bir kısmının sistemi oluşturan öğelerine dağıtılmasıdır” (Şimşek, 1997).

Uygulamada yüzde yüz merkezden veya yerinden yönetim olamayacağı, olsa bile örgütün zararına olacağı bilinmektedir. Bazı görevler merkezden yönetilmeden, diğerleri yerinden yönetilemez. “Merkezden yönetimi yaşatan temel etken koordinasyon, diğerini yaşatan da uzmanlaşmadır. Bu bakımdan, gerekli uzman kadrosu sağlanmadan, eğitim örgütümüzde hasreti çekilen yerinden yönetimin gerçekleştirilebileceği düşünülmemelidir” (Bursalıoğlu, 1976).

Eğitim düzenimizde yerinden yönetimi uygulayabilmek için yeterli ve donanımlı bir yönetici kadrosu hazırlamak bir zorunluluktur. Bursalıoğlu (1976), yeterli yöneticinin yerinden yönetilen örgüt ortamında yetişebileceğini belirtmektedir. Bugünkü merkezden yönetim uygulamaları içinde teorik olarak yetişmiş yönetici adaylarının yerinden yönetim uygulamalarında yararlı olabilmeleri ve gelişebilmelerinin zorluğunu ifade etmektedir.

Ülkemize uyarlanacak bir yerinden yönetim projesinin, geleneklerimize, koşullarımıza ve hızlı değişmelere, eğitim sistemimizin uyum sorununu çözebilmek için, bilimsel yollarla çalışma, tartışma, eğitim işğörenlerini proje geliştirmeye dahil etme ile hazırlanması önerilmektedir. Ayrıca, eğitim hizmetlerinin merkezi sistemden yerel yönetimlere yavaş yavaş aktarılmasının faydalı olacağı belirtilmektedir (Demirtaş, 1993).

Eğitimde yerelleşmenin gerekçelerini üç başlıkta toplayan Şişman ve Turan(2003), şöyle sıralamaktadırlar:

- a. Karar alma sürecinde esneklik sağlanması,
- b. Eğitimde sorumluluğun okul yönetim kurulu, öğretmenler kurulu, öğrenci kurulu ve veliler arasında paylaşılması,
- c. Okulun verimliliğinin artırılması.

Çınkır, alan yazında, yerinden yönetimin savunucuları ve karşıtları olmak üzere iki grubun görüldüğünü belirtmektedir. Birinci grubun görüşüne göre; yerinden yönetim, karar vermeyi topluma ve okula yakın olanlara bırakmaktadır. Bu nedenle de yerel gereksinimleri karşılayacak konumda olanların karar vermede etkin rol oynamalarını sağlayan aynı

zamanda da okullara finansal destek yaratılmasını sağlayan bir eylem ve etkinlik olarak görülmektedir. Yerinden yönetim karşıtları ise; merkezi otoritenin elinde bulunan yetki ve sorumlulukların yerel birimlere aktarılmasının merkezde mevcut olan sorunların yerel birimlere bulaşacağı anlamına geldiğini ve yerel birimlerinde bu sorunları çözümlenecek bilgi, beceri ve donanıma sahip olmadıklarını savunmaktadırlar (Çınkır, 2002).

Yerinden yönetimin üstünlükleri olduğu kadar sakıncaları da olabileceğini vurgulanmaktadır. Bunlar:

Yerinden yönetimin avantajları:

- Oluşturulan yerel birimler merkez ile bölgeler arasındaki iletişim hatlarının kısılmasına yardımcı olabilir. İletişimi geliştirir.
- Yerinden yönetimde karar verme daha hızlıdır. Ve yüksek kaliteli kararlar almır.
- Eğitime ayrılan kaynaklar okulun öncelikleri doğrultusunda daha etkin ve verimli olarak kullanılabilir.
- Yerinden yönetim, aile, yerel otorite, yerel toplum vb. gibi ilgili grupların eğitimin planlanması sürecine atılımlarını hızlandırabilir.
- Yerinden yönetimle birlikte merkezi bir takım yetki ve sorumlulukları alt birimlere aktaracağından merkezin iş yükü önemli ölçüde azalacaktır.
- Yerinden yönetimle birlikte, eğitimde niteliğin ve öğrenci başarılarının düşüklüğü nedeni ile merkez üzerindeki eleştiriler azaltılabilir.
- Yerinden yönetimde, toplumun usta, yapıcı, önder, girişken kişilerinden, eğitimin geliştirilmesi sürecinde daha yüksek düzeyde yararlanılabilir.
- Personelin liderlik özelliklerini geliştirir, bağlılık ve katılımı yükseltir.
- Personelin moralini yükseltir.
- Yeniden yapılanma fırsatı sağlar.
- Yaratıcılığı destekler.

Yerinden yönetimin sakıncaları da:

- Yerinden yönetim, özellikle eğitim sisteminde yeni bir emir komuta zinciri oluşturmaktadır.
- Merkez örgütü ve eğitimin alt birimlerinde kişilikli, nitelikli ve becerikli personel eksikliği yerinden yönetim sürecinin uygulanmasını zorlaştırabilir.
- Yerinden yönetim çok pahalı bir uygulama olabilir.
- Koordinasyon sıkıntısı yaşanabilir.
- Yerinden yönetim, geri döndürülemez bir sürece neden olabilir.
- Okullardaki iş yükü artar.
- Uzmanlığın etkisini azaltabilir.
- Yerinden yönetim okul düzeyinde eşitsizliği artırabilir. (Çınkır,2002; Aytaç, 2000; Başaran, 1993)

Sıralanan avantaj ve dezavantajlar birer olasılık düzeyindedir. İyi planlanmamış bir yerinden yönetim yapılandırılması dezavantajların yaşanmasına neden olabilirken, iyi planlanmış bir yapılanma da olumsuzlukların olasılık olarak kalmasını sağlayabilir.

Yerinden yönetimi, yerelleşme derecelerinden biri olarak gören Coyners'in açıklamalarını Usluel (1995) şu şekilde aktarmaktadır:

Yerelleşme, “yetkinin karar verme, planlama ve kamu hizmetlerini yönetme konularında ulusal düzeyden alt ulusal düzeydeki herhangi bir örgüte ya da kuruluşa herhangi bir biçimde aktarılmasıdır” (Conyers’ten aktaran Usluel, 1995).

Alanyazında yapılan yerelleşme derecelerinden biri de şöyle aktarılmaktadır:

Yetki Genişliği (Deconcentration): Merkezi hükümet tarafından, coğrafi olarak dağılmış bulunan kendine bağlı organlarına yerel nitelikteki hizmetleri gerçekleştirme için yetki aktarmasıdır. Yerel görevlilerin görüşlerinin alınması ve merkezdeki bürokratlardan daha ağırlıklı olmalarına rağmen, devletin karar verme gücü azalmamış hatta artmıştır. Yetki genişliğinde, merkezin görevlendirdiği bireylerden oluşan, merkezin o yöredeki temsilcisi durumundaki örgütler vardır. Bir başka deyişle kararların yürütülmesi yerel yönetimlerce yapılır, ama kararlar merkezde alınır. Merkezden taşraya iş akışının sağlanmasının gerçekte yerelleşme olmadığı da belirtilmekte ve yetki genişliğinin, merkezden yönetim sisteminin değişik bir uygulaması olduğuna değinilmektedir. Merkezden yönetimin yumuşatılmış bir biçimi demek de mümkündür (Usluel, 1995). Merkez, kendini temsil edecek personeli atar ve yetki aktarır.

Yetki Devri (Delegation): “Kararları yürütme ve planlamada belli yetkilerin teknik ve yönetsel anlamda bu işleri yapabilecek kapasitedeki örgütlere aktarılmasıdır” (Usluel, 1995). Yerel düzeyde, daha fazla karar verme yetkisi bulunmasına rağmen merkez yetkileri elinde tutmaktadır. Merkez, yetkiyi birine ödünç olarak verir ve yeni bir yasa çıkarma gereği duymaksızın resmi bir duyuruyla yetkileri geri alabilir. Stromquist’in dediği gibi; “karar verme yetkisinin daha büyük derecelerde yerel düzeylere aktarıldığı ama asıl yetkinin merkezde olduğu yerelleşme biçimidir” (Usluel, 1995). Merkez yetkiyi, merkezden atanan ve seçimle gelmiş yerel temsilcilerden oluşan karma birimlere devreder.

Yerinden Yönetim (Devolution): Yerinden yönetimde, merkezin ve yerel yönetimin yasal yetki ve sorumlulukları açıkça ayrılmıştır. “Bir anlamda yasal olarak oluşturulmuş, yerel nüfusça seçilmişlerin oluşturduğu siyasal yetkidir” (Conyers’dan aktaran Usluel, 1995). Yerinden yönetim, bazı işlevler için yerel hükümet birimlerine sorumluluğun verildiği, fakat merkezin etkisinin denetleme ve finans konularında sıklıkla hissedildiği bir yerelleşme biçimidir. Bray yerinden yönetimi; “Yetkinin, yasalarla alt ulusal birimlere aktarıldığı ve merkezin, karar verici rolünden vazgeçtiği bir yönetim biçimi” olarak açıklamaktadır (Usluel, 1995). Statüleri belirlenmiş ancak seçimle gelen yöneticilere yetki verilir.

Rondineli ve diğerlerinin bahsettikleri dört tür yerinden yönetim biçimini, görevlendirme (decontcentraion), yetki devretme (delegation), yetki aktarma (allocation) ve özelleştirme (privatisations) kısaca şöyle açıklamaktadır (Çınkır, 2002):

Görevlendirme, merkezi yönetimdeki yetki ve görevlerinden bir kısmının yerel yönetimlere verilerek merkezdeki tıkanıklığı azaltma girişimidir. Burada, yerel yönetimlere tam bir özerklik verilmemekte, merkezi hükümet kontrolü elinde tutmakta, ancak yerel temsilcilere kendi başlarına daha fazla karar verebilme olanağı tanınmaktadır. Görevlendirme modelinin, en çok uygulanan yerinden yönetim biçimi olduğu vurgulanmaktadır.

Yetki devretme, görevlendirmenin tersine, merkezi yönetimin kontrolü dışında kalan etkinliklerin ve bunları yerine getirecek alt birimlerin parasal ve yasal yönden desteklenmesidir. Bu sistemde yerel yönetimler (bölge, il, ilçe) özerktirler ve yasal statüleri kendilerini merkezi hükümetten belirgin olarak ayırmaktadır. Yetkinin devredildiği kurum ve kuruluşlar, merkezi hükümetten finans desteği almakta olup merkezi hükümete karşı sorumludurlar.

Yetki aktarma, devletin normal yapısı dışındaki örgütlere açık olarak planlanmış görevler için yönetsel sorumluluk aktarımıdır. Bu tür örgütler dolaylı olmayan bir biçimde merkezi hükümet tarafından kontrol edilmektedir. Hükümet buradaki bir temsilcisine belirli işlev ve görevleri aktarır, ancak son sorumluluğu oranın en üst amirinde tutar. Daha çok federal yapılarda görülen bu sistem, finans, yönetim ve pedagojik konularda merkezi ve yerel yönetimler arasında sorumluluğun kesin hatlarıyla paylaşılmasını öngörmektedir.

Özelleştirme, devletin belirli işlerin yürütülmesini dernek, vakıf, sendika gibi gönüllü örgütlere ya da özel bir girişimciye devretmesidir. (Çınkır, 2002; Şişman ve Turan, 2003).

Kenneth ve Teresa (1998), OYY'in ilk üçü daha çok kabul gören şu dört yönetim biçiminden biriyle kullanıldığını varsaymaktadır:

İdari Kontrol (Kararı Müdür Alır) Merkezi yapı tarafından, kaynakların verimli harcanacağı ve öğrenciye döneceği inancıyla yerel okul müdürlerine, bütçe, personel işleri, müfredat gibi önemli yönetsel özerklikler verilmiştir. Bu görüşü desteklemek için, müdürlerin, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer temsilciler ile informal bilgi alışverişinde bulunduğu belirtilmektedir.

Mesleki Kontrol (Öğretmenler Karar Vermekte) Mesleki kontrolde, muhasebe, müfredat ve bazen de personel ile ilgili alanlarda öğretmenlerin bilgilerinden daha iyi yararlanmak hedeflenmiştir. Hess'in düşüncesine göre; OYY'in bu biçiminin temelinde, öğretmenlerin öğrencilere en yakın kişiler olarak, bu gibi durumlarda en iyi kararı verebilecekleri ve karar verme sürecine tam katılımın, öğretmenlerce sorumluluk duygusunu arttıracığı varsayımı yatmaktadır. (Kenneth&Teresa, 1998)

Meclis Kotrolü (Veliler\Meclis Üyeleri Karar Vermekte) Meclis kontrolünde veliler\meclis üyeleri karar vermektedir. Bu OYY biçiminin temel dayanağı tüketici doyumunun sağlanması ile velilerin ve meclis üyelerinin sorumluluklarının artmasıdır. Meclisin, okul bütçesi, atama ve işten çıkarma (müdür ve öğretmen), okulun her boyutta performansını geliştirme, binaların bakım işleri gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Bakanlık, kalite kontrol, standartlar ve eşitlik konularında yetkisini korumaktadır.

Dengeye Dayalı Kontrol (Veliler ve Öğretmenler Karar Sürecinde Eşit Haklara Sahip) Okulda alınacak önemli kararlarda öğretmenlerin bilgisinden yararlanmakta, veliler ve yerel meclisle karşılıklı sorumluluk hissetmelerini sağlamak amacına dayanmaktadır. Dengeye dayalı kontrolün, velilerin öğretmenlerle dayanışma içerisinde olmalarını sağlayacağı ve öğretmenlerin velilerin önceliklerini daha kolay anlayabileceklerini varsaymaktadır.

Okul işlemlerinin yönetim şekillerine göre ya okul kaynaklı etkinlikler ya da okul kaynaklı olmayan etkinlikler (dış denetim) olarak ayrıldığını belirten Cheng bu farklılıkları şöyle tablolastırmıştır: (Bu tablo aynı zamanda Okula Dayalı Yönetim ile Merkezi Yönetimin karşılaştırılmasıdır.)

Tablo 1. Okul kaynaklı yönetim ve dış denetim yönetimi profilleri

İç İşleyiş Özellikleri	Okul Kaynaklı Yönetim	Dış denetim Yönetimi
Okul Görevi	<ul style="list-style-type: none"> Görev açık, ortak geliştirilmiş ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştirilmiş. Öğretim görevinin geliştirilmesinde katılımı vurgular. Güçlü ve özgün örgütsel kültür vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> Görev açık değil, dışarıdan verilmiş, üyeler tarafından geliştirilip benimsenmemiş. Dış görevin korunması ve gerçekleştirilmesini vurgular. Zayıf ve yaygın örgütsel kültür vardır.
Okul Etkinlikleri	Bir okulun gereksinim ve özelliğine göre öğretimi yöneten okul kaynaklı et-kinlikler	Son halini almış okul dışı etkinlikler ve dış yetke tarafından belirlenen öğretim ve yönetim şekli.
Yönetim Stratejileri		
İnsan Doğası Kavramı	<ul style="list-style-type: none"> Kuram Y Bütün insan Katılım ve gelişim önemli olarak değerlendirilir. 	<ul style="list-style-type: none"> Kuram X Akılcı, ekonomik insan Yönlendirme ve denetim önemli olarak değerlendirilir.
Okul Örgütlenmesi Kavramı	Okul; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin yaşadığı, herkesin gelişmede hakka sahip olduğu bir yerdir.	Okul bir araç; öğretmen, gereksinildiğinde çalıştırılan gereksinilmediğinde işine son verilen çalışanlardır.
Karar Verme Biçimi	<ul style="list-style-type: none"> Merkezi yönetimin dağılması Öğretmen, veliler ve hatta öğrencilerin katılımı. 	<ul style="list-style-type: none"> Merkezi yönetim Yöneticiler karar verir.
Önderlik Biçim	Farklı düzeylerde önderlik: teknik ve insan önderliğine ek olarak sembolik, kültürel ve eğitim önderliği.	Düşük düzeyde önderlik: esasen teknik ve insan önderliği.
Güç Kullanımı	Uzman ve kaynak gücü	Yasal, ödül ve yasadışı güç
Yönetim Teknikleri	Gelişmiş bilimsel teknikler	Basit teknik ve deneyimler
Kaynakların Kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> Bağımsızlık; bütçesini kendi yapma. Okul gereksinmelerine göre. Zamanında sorun çözmek için. Eğitim kaynaklarını geliştirmek eğiliminde. 	<ul style="list-style-type: none"> Merkezi yetke tarafından sıkı bir şekilde sınırlanmış. Dış yetkiseliklere göre. Başvur, izin al, ödenek bekle. Daha fazla kaynak elde etmek için yapılan sorunlu işlemlerden kaçınma eğilimli.
Rol Farklılıkları		
Okul Rolü	<ul style="list-style-type: none"> Etkin geliştirme biçimi: okulun gelişimi için tüm olasılıkların araştırılması. Sorun çözmek. 	<ul style="list-style-type: none"> Edilgen-alıcı biçim: merkezi görevi yürütmek, yönetim işlemlerini izlemek. Yanlış yapmaktan kaçınmak.
Merkezi Yetkenin Rolü	<ul style="list-style-type: none"> Destekleyici, danışman. 	<ul style="list-style-type: none"> Katı yönlendirici ve denetleyici.
Yöneticinin Rolü	<ul style="list-style-type: none"> Amaç geliştirici ve önder İnsangücü koordinatörü. Kaynak geliştirici. 	<ul style="list-style-type: none"> Durağan (statik) amaçların izleyicisi. Kişisel yönerge veren. Kaynak denetleyicisi.
Öğretmenin Rolü	<ul style="list-style-type: none"> Taraflardan biri. Karar verici. Geliştirici. Uygulayıcı. 	<ul style="list-style-type: none"> Çalışan (işçi). Verilen kararları izleyen. Emir alıcı. Uygulayıcı.
Velilerin Rolü	<ul style="list-style-type: none"> Nitelikli hizmetleri alan. Taraflardan biri: olumlu katılım ve eşgüdüm. 	<ul style="list-style-type: none"> Nicelikli hizmetleri alan. Yabancı: Katılımcı değil.
İnsan İlişkileri	<ul style="list-style-type: none"> Taraflardan biri olmak Takım ruhu açık ve eşgüdümlü. Ortak bağlayıcılık. Örgütsel hava: bağlayıcı biçim 	<ul style="list-style-type: none"> Hiyerarşinin parçası olmak. Üstünlük; altlar kapalı ve savunmada. İlgi Çelişkisi. Örgütsel hava: yöneticisiz bağlantısızlık.

Tablo 1(devamı). Okul kaynaklı yönetim ve dış denetim yönetimi profilleri

Yöneticilerin Niteliği	<ul style="list-style-type: none"> • Çağdaş yönetim tekniklerine sahip. • Öğrenme ve gelişmeyi keşfetmeye ve sorun çözmeye devam eden. • Açık düşünceli. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dikkate değer bir yönetici deneyimine sahip. • Yönetmelik ve yasalara göre çalışan, sorunlardan sakınan. • Geçerli son kuralları bilen.
Etkililik Çizelgesi	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı düzeyli ve değişik; girdi-işlem-çıkış. Akademik gelişme bunlardan biri. • Ölçme değerlendirme okul gelişimi için bir öğrenme işlemi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Akademik gelişme ya da birkaç sonuç verisine çok dikkat etme, işlem ve gelişmeyi görmezlikten gelme. • Ölçme değerlendirme bir yönetim yönlendirme aracı

Tablo: Okul kaynaklı yönetim ve dış denetim yönetimi profilleri. (Y.C. Cheng'ten uyarlanmıştır,1993).

Sistemlerin merkezden ya da yerinden yönetilmesini belirleyen etmenleri Smith şöyle belirtmektedir:

- Merkezileşme, yerel yönetimlerin karar alanlarını genişletme yoluyla azaltılabilir.
- Yerel yönetimlere devlet desteği azaldıkça, yerel yönetim ve yerel nüfus kaynaklarını sağladıkça yerelleşmenin derecesi artmaktadır.
- Merkezden yerel yönetime verilen karar verme yetkisinin miktarı arttıkça yerelleşme derecesi artar.
- Yerel kararların büyük bir kısmı merkezden doğrudan kontrol edilmiyor da, etkileme yöntemi kullanılıyorsa yerelleşme derecesi artar.
- Merkezin denetleme eğiliminin başlatıcı ya da veto edici olması yerelleşmenin derecesini belirler.
- Yerel otoritenin görev ve yetkileri yasalarla belirlenmiş ise bu, daha fazla yerelleşme olduğunu gösterir.
- Yerel hükümetlerce yapılan harcamanın oranı toplam kamu harcamalarına göre daha fazla ise yerelleşme daha fazla demektir.
- Örgütlerin kendi finans kaynakları olmadıkça bağımlılıkları artmaktadır.

Kaynak yaratmanın, Yerinden Yönetim/Yerelleşme ile doğrudan bağlantı olduğu vurgulanmaktadır. Okulların kaynak yaratmada yaşadıkları sıkıntılar bilinmektedir. Bazı okullarımızda ise yaratılan kaynaklara (döner sermaye), merkez tarafından el koyulmakta ve çok az bir kısmı okullara pay olarak gönderilmektedir. Özellikle Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarımız (Kız meslek liseleri ve Endüstri meslek liseleri) kaynak yaratma açısından elverişli konumdadırlar.

- i. Yerel örgütlerde çalışan personel ne kadar çok merkez tarafından atanıyorsa, yerelleşme o oranda azalır. Seçilmişlik ve atanmışlık açısından da, yönetimde seçilmişlerin yer alması çoğaldıkça yerelleşme artar (Usluel, 1995).

1.3. MESLEK KAVRAMI VE MESLEKİ TUTUM

İlk toplumlarda tüm ihtiyaçlar bireysel olarak giderilmekten, zaman içerisinde nüfusun artışı, ihtiyaçların çoğalması ve teknolojik gelişmeler bireysel yaşamın toplumsal yaşama dönüşmesini zorunlu kılmıştır. Bu ortak yaşam içerisinde işbölümü, yaşamın daha kolay ve istenilen nitelikte olmasını sağlarken, uzmanlaşmayı da beraberinde getirmiştir. Uzmanlaşma da en iyi bilinen işin meslek olarak benimsenmesini.

İşbölümü, üretim sistemlerinin ilk basamağı olan ‘aile sistemi (700-1000)’ döneminde, temel üretici olan aileler arasında gerçekleşmekteydi. Meslek, ailede bireyden bireye devredilmekte ve mesleklerin devamı, bilgi ve beceriler aile içinde kuşaktan kuşağa aktararak sağlanmaktaydı (Alkan vd. 1994). ‘Elsanatları sistemi’nde ise işbölümü ve uzmanlaşmanın önemi arttı. Aile içinde meslek eğitimi süreci yerini, aile dışında seçkin zanaatkarlar tarafından meslek adamı yetiştirmeye bıraktı. Bu süreçleri takip eden ‘lonca sistemi’, ‘evişletmeleri sistemi’, ‘fabrika sistemi’, ‘otomasyon’ ve ‘saybernasyon’ sistemleri boyunca da meslek kavramı çeşitli üretin değişimlerine rağmen önemini hep korudu.

Yavuz (2003) mesleği; bireylerin ya da grupların özdeşleştiği becerilere dayalı olarak yerine getirdikleri eylemlilikler ve etkinlikler olarak tanımlamaktadır.

Hacıoğlu ve Alkan ise; “Meslek, toplumsal yaşamın gerektirdiği iş bölümü sonucu ortaya çıkan, bireylerin iş ve yetenekleri ile toplumsal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden, toplumsal ve ekonomik yaşamda sorumluluk alması istemi sonucu gelişen yaşamsal bir etkinliktir” demektedir (Hacıoğlu ve Alkan’dan aktaran, Yavuz, 2003).

“«Meslekleşme» ya da profesyonelleşme kavramı, işgörenin yaptığı iş konusunda yeterliliğini ifade etmektedir” (Aydın, 1998)

Fidan (1996); toplumların gelişmesiyle işbölümünün çeşitlendiğini, meslek yaşamının uzmanlaşmayı gerektirdiğini ve birçok bilgi ve becerinin uzmanlarca verilmesinin zorunluluk haline geldiğini belirtmektedir. Bu durum eğitimin “okul” olarak kurumlaşmasını ortaya çıkarmıştır.

1.3.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Zanatkarlarca, usta ve usta öğretici sıfatlarıyla öğretilen meslekler zaman içerisinde öğretmenlik kavramının oluşmasını sağladı.

Kulaksızoğlu (1995), öğretmenlik mesleğinin belirli kuralları oluşmuş, en köklü ve saygın mesleklerden biri olduğunu belirtmektedir.

“Öğretmen diğer mesleklere yol gösterir, rehberlik eder” (Chandler ve arkadaşlarından aktaran, Saracaloğlu, 2000) şeklindeki ifade öğretmenlik mesleğinin değerini vurgulamaktadır.

“Öğretmenlik 7 Nisan 1924 tarih ve 439 sayılı kanunla Cumhuriyet döneminde meslek olarak kabul edilmiştir” (Özgür, 1994).

Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da şöyle tanımlanmaktadır:

“Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” (Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi).

Öğretmen, eğitim ve öğretim işlevlerini gerçekleştiren kişidir. Öğrenmeyi etkileyen etkenlerden etkileme gücü en çok olan öğretmen olarak gösterilmektedir. (diğer etkenleri de etkileme gücü bulunmaktadır; öğretim programı, ortam gb.) (Saracaloğlu, 2000)

Öğretmeni, istendik davranışları kılavuzlayan ve sağlayan öğelerden biri, eğitim durumlarını düzenleyen ve uygulayanlardan biri olarak gören Sönmez; Onun konu alanını çok iyi bilmesi, eğitim ve öğretimle ilgili bilgi, beceri ve tutumlarla donanık olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmendeki eksikliklerin, tutarsızlıkların eğitim ortamını olumsuz yönde etkileyebileceğine de değinmektedir.

“Alanında yetersiz, eğitimi bilmeyen, öğrenciye sevgi, ilgi ve saygıyla yaklaşmayan, öğrenciyle sınıf ortamında göz iletişimi kurmayan, psikolojik açıdan dengesiz, maddi ve manevi sorunları olan ve bunları çözemeyen bir öğretmen, istendik davranışları öğrenciye kazandırmada etkili olmayabilir. Şimdilik eğitim sisteminde, bütün bu nedenlerden dolayı, öğretmen önemli bir öğedir” (Sönmez, 1995)

İyi öğretmende bulunması gereken özellikler araştırmalarda tespit edilmiştir. İyi ve başarılı öğretmen niteliklerini taşımak öğretmenin mesleğine ilişkin tutumlarıyla da paralellik göstermektedir.

1.4. TUTUM

Tutum konusu incelendiğinde yer yer birbirine paralel yer yer birbirinden ayrılan çeşitli tanımlarla karşılaşmaktadır. Bu tanımlar tutumu farklı yönleriyle ele almakta ve farklı kavramsallaştırmaktadırlar. Tek ve ortak bir tanımda birleşilememektedir.

Tavşancıl'ın (2002) aktardığı tutum tanımlardan bazıları şöyledir:

- “Psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir” (Thurstone).
- “Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki eğilimidir”(Baysal).
- “Bireyin dünyasındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesidir”(Krech ve Crutchfield).
- “Öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden bir olgudur”(Ülgen).
- “Bireyi içinde yaşadığı toplumda önemli olduğu düşünülen örtülü ve güdüleyici bir tepkidir”(Doob).

Doob'un tanımında güdüleyici bir tepki olarak gösterilen tutumun, davranışa dönüşme konusunda olasılık taşımakta olduğu ancak direkt davranışla örtüşmeyebileceği belirtilmektedir (Tavşancıl,2002).

“Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık dönemidir” (Allport'dan aktaran, Tavşancıl,2002).

Tavşancıl'ın bu tanıma getirdiği yoruma göre; “tutum, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olarak ele alınmaktadır. Ayrıca yaşantı ve deneyimlerle örgütlendiği belirtilerek tutumun bir öğrenme süreci sonunda oluştuğu belirtilmektedir. Allport tutumu temelde belli bir yönde davranmaya hazırlık ya da eğilim olarak görmekte ve onun davranışa ilişkin olarak verebileceği bilgileri vurgulamaktadır” (Tavşancıl,2002).

“Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Smith'den aktaran,Kağıtçıbaşı, 1983).

Tavşancıl (2002); tanımdaki “bireye atfedilen” ifadesinden tutumun bireysel bir yaşantı olduğunun anlaşıldığı ve gözle görülemediğini ifade etmekte ancak davranışlara bakarak tutumlar hakkında fikir sahibi olunabileceğini de belirtmektedir.

Tutumun, bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilim olduğunu söyleyen Kağıtçıbaşı, tutumlar hakkındaki bilgileri de şu şekilde özetlemektedir:

“Tutumlar, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir. Böylece, olayları incelemede ara değişken olarak kullanılabilirler. Tutumların her bir ögesinin bazı gözlenebilen ve ölçülebilen tepkilere yol açtığı ve bunların gözlemi sonucu bu ögelerin de varsayıldığını düşünürsek, ögeler de ara değişken olarak ortaya çıkmaktadır” (Kağıtçıbaşı, 86).

Her tanım tutumun farklı özelliklerine vurgu yapmaktadır. Görüldüğü üzere; Baysal, yaşantılara ve deneyimlere dayandığına; Krecht ve Crutchfield, kalıcılık ve süreklilik özelliklerine; Ülgen, öğrenmeyle kazanıldığına; Smith, bireysel bir yaşantı oluşuna; Doob, güdüleyici bir tepki olmasına, davranışla örtüşmeyebileceğine değinmektedir.

Tavşancıl tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda tutumla ilgili özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır (Tolan, İsen ve Batmaz).
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl,2002).

1.5. MESLEKİ TUTUM

Bu tanım ve açıklamalar doğrultusunda mesleki tutumların oluşmasını süreç içinde gerçekleşen bir çok olay etkilemektedir. Bulgularda elde edilen farklı tutumlar süreç içerisinde yaşananların da farklılaşması ile doğrudan ilişkilidir.

Meslek olgusunun yaşamımıza yerleşmesiyle yaptığımız iş ile ilgili tutumlar da gelişecektir. Yavuz (2003), “Aynı mesleği yapmakta olan bireylerin mesleklerine ilişkin ortak davranışlar geliştirmesi ve göstermesi mesleğe ilişkin tutumlar olarak ifade edilebilir” demektedir.

Daha önce aktarılan tanımlardan yola çıkarak, tüm bireylerin ortak bir tutum sergilemesi ya da tutumların aynı doğrultuda davranışlarla sergilenmesinin gerçekleşmeyebileceği unutulmamalıdır.

Yavuz’un (2003), mesleki tutumun önemini vurgularken mesleki tutumu etkileyen değişkenleri de açıklamış olduğu ifade şöyledir:

“Mesleklere ilişkin tutumların, mesleğin gereklerini yaparken önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Meslek sahiplerinin kendi mesleğini geliştirme, mesleğinin başkaları tarafından yapılmasını engelleme, meslektaşları ile iletişim kurma, mesleki alanın korunması, bir meslek alanı olarak tanınma ve saygınlık kazanma gibi durumlarda mesleki dayanışma göstermektedirler”

1.5.1. ÖĞRETMENLİK MESLEK TUTUMU

Aydın da yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının olumlu ve yüksek düzeyde öğretmenlik tutumları geliştirmelerinin, eğitim-öğretim programları, mesleki beklentiler, kişilik özellikleri, değerler sistemi, psikolojik ihtiyaçlar vb. gibi çeşitli değişkenlere bağlı olduğunu ifade etmektedir (Aydın, 1995).

Morgan tutumlar için; “ Gözlenememelerine karşın, bireylerin tutumları sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler.” demektedir (Morgan,1977, Çev,1993). Meslekteki başarının ve verimin de mesleki tutumların olumlu oluşuyla doğrudan bağlantılı olduğu söylenebilir. Çağlar’ın şu ifadesi öğretmenlerimizin olumlu mesleki tutum içinde olmalarının önemini pekiştirmektedir: “Öğretmen, eğitimin kilit adamı, yaratıcı, yaşatıcı, hayata geçirici, uygulayıcı gücüdür.” (Çağlar’ dan aktara,Aydın, 1995)

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin, öğretmenlerinin tavırlarından etkilendikleri, öğretmenlerinin davranışlarını taklit ettikleri, psikolojik durumlarını yansıttıkları, örnek aldıkları belirtilmektedir. Öğretmenin eğitim öğretim üzerindeki

etkisinde ise; mezun oldukları okul, meslek kıdemleri, bilişsel, duyuşsal, devinimsel hazır bulunuşlukları, gelirleri, fiziksel görünümleri gibi etkenlerin etkili olduğu ifade edilmektedir (Saracaloğlu, 2000).

“Bir öğretmenin, öğretmenliğinin gerekliliğine ve gerektirdiği eylem ve işlemlere inanması gerekir. İnanma öğretmenin, mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu gösterir” diyen Başaran (1993), öğretmenliğe karşı olumlu tutumların öğretmenlik davranışının duyuşsal boyutu olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında, öğretmenlerin tutumlarının eğitim öğretim ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu gösteren ifadeler yer almaktadır. Tezcan’a göre; öğrencileri başarısızlığa iten öğretmen özellikleri; olumsuz tutumlar, otoriter tutumlar, bilgi yetersizliği, çocuklara ve mesleğe karşı ilgisizliktir. Durahan, Akdağ ve Güven tarafından yapılan bir araştırmada da öğrencilerin üçte birinin öğretmenin tutum ve davranışlarının başarılarında etkili olduğunu ifade ettiği belirtilmektedir (Aktaran, Saracaloğlu, 2000).

“Öğretmenlerin kişiliğini oluşturan özelliklerin her biri öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla saptanmıştır” (Küçükahmet’ten aktaran, Açıkgöz, 2000).

Alanyazında, öğretmen özellikleri üzerine çeşitli sınıflandırmalar da yer almaktadır. Küçükahmet; Öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için hazırladığı kontrol listesinde 5 boyut saptamıştır: (a) Birey olarak öğretmen, (b) Mesleki ve akademik hazırlık, (c) Mesleki tutumlar, (d) Çevre ilişkileri ve (e) Kendi kendini geliştirme. Mesleki tutumlar alt kategorisi Ryan ve Cooper tarafından da desteklenmektedir. Ryan ve Cooper’ın saptadığı kategoriler: (a) Öğretmenin kendine, öğrencilerine, meslektaş ve velilere karşı tutumları, (b) Soru sorma ve (c) Sınıf yönetimidir (Açıkgöz, 2000).

Child tarafından yapılan araştırmada ‘iyi ve başarılı öğretmen’ özellikleri şöyle sıralanmaktadır: (a) Mesleki tutumlar (sorumluluk duygusu, güçlü ahlak anlayışı, düzenlilik ve hoş görünüm), (b) Esneklik ve uyum (öğrenmeye karşı uygun tutum, heves, motivasyon, yaratma “hayal” gücü, esnek, canlı, cesur, espiri anlayışı ve meraklı olma, (c) Güven (Saracaloğlu, 2000).

1.6. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilmektedir:

Kız Meslek Lisesi ve Genel Lise öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6.1. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim (OYY) ve Okulda Merkezden Yönetim (OMY) yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşleri okul türleri, cinsiyet, yaş, branş, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin mesleki tutumları nedir ve bu tutumları okul türleri, cinsiyet, yaş, branş, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki tutumları nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Her bir okul türünde, öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim (OYY) ve Okulda Merkezden Yönetim (OMY) yaklaşımlarına ilişkin görüşleri mesleki tutum düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul türleri açısından öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim (OYY) ve Okulda Merkezden Yönetim (OMY) yaklaşımlarına ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile mesleki tutumları ve belirlenen alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.7. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma ile amaçlanan;

1. Kız Meslek Liseleri ile Genel Lise öğretmenlerinin OYY ve OMY yaklaşımlarına ilişkin yönelimlerini belirleyebilmek,
2. İki okul öğretmenleri arasında yönetim yönelimleri açısından fark olup olmadığını belirlemek,

3. Öğretmenlerin, OYY yaklaşımını benimseyebilecek bir hazır bulunuşluk içinde olup olmadıklarını tespit etmek,
4. Öğretmenlerin mesleki tutum düzeylerini belirlemek; mevcut sistemdeki durumu ortaya koyabilmek,
5. Öğretmenlerin mesleki tutum düzeylerinin okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek,
6. OYY ve OMY yaklaşımlarına ilişkin görüşlerle mesleki tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

1.8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Başaran (1993), eğitimi toplumsal açık sistem olarak tanımlamaktadır. *Toplum içinde, toplumun bir parçası olduğu, insanlardan oluştuğu için toplumsal olarak nitelenen eğitim kurumları topluma hizmet etmek için kurulduğu, çevreden beslendiği, yaşamını çevresi sayesinde sürdürebildiği için de açık sistem olarak değerlendirilmektedir.*

Toplumsal açık sistemlerde (eğitim kurumlarında da) sistem yaşamı için gerekli gücü çevresinden alır. Çevre koşulları, çevrenin elverişliliği ve çevrenin ihtiyaçları eğitim kurumları için önemlidir. Başaran, eğitim sisteminin asıl üretim yerleri olarak belirttiği okulların (temel sistemler) her birinin kendine özgü olduğunu, bu nedenle de işleme ve çıktı sorunlarının farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Kurumun yaşamını, devamlılığını sağlayacak koşullar, sorunlar en iyi o çevreyle birebir etkileşim içinde olan kurumlarca bilinebilir, gerçekleştirilebilir (Başaran, 1993).

Merkezden verilen idari (yönetmelik) ve uygulama kararlarının çoğunun, bölgesel koşulları ve ihtiyaçları net görememe sıkıntısından dolayı ya da amacına ulaşamadığı ya da doğru yer, zaman, alan ve kitle niteliklerini sağlayamadığı söylenebilir. Merkezi eğitim sisteminin koşulu olarak görülebilecek aracı üst sistemlerin de, ki bunlar il ve ilçe teşkilatlarıdır, yenileşme hareketlerini yavaşlatıcı etkide bulunduğu belirtilmektedir (Başaran, 1993).

Merkezden yönetimin ağırlıklı olduğu Türk eğitim sistemi, eğitim işinin hantallaşmasına neden olurken herbiri farklı özelliklere sahip okul örgütlerinin ihtiyaçlarına da cevap verememektedir. Yine bu sistem, eğitim işgörenlerini ve eğitim hizmetini alanları hem kuruma hem de birbirlerine karşı yabancılaştırmakta, ortak sorumluluk, çaba ve hizmet üretme eşgüdümü sağlamakta zorlanmaktadır.

Ülkemizde, eğitim sisteminin etkili bir reform gereksinimi içersinde olduğu alanyazında da vurgulanmaktadır. Çeşitli ülkelerde örnekleri yaşanan ‘Okulda Yerinden Yönetim’ yaklaşımı alternatif olarak gündemdeki yerini korumaktadır.

Okulda yerinden yönetim yaklaşımının yetki aktarımını öngördüğü eğitim faktörlerinin (yöneticiler, öğretmenler, veliler, yerel meclis üyeleri) herbiri bir araştırma konusu olabilecek durumdadır.

Araştırma bu faktörlerden eğitimin uygulayıcısı olan öğretmen faktörü üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tutumları; hem mevcut sistem içersindeki tutumlarını göstermesi hem de sıkıntılarını giderilmesi için üzerinde çalışılması gereken noktaları işaret etmesi açısından önemlidir. Yine öğretmenlerin OYY ve OMY yaklaşımlarını betimleyen ifadelerle katılma dereceleri de öğretmenlerin OYY gibi bir model için hazır bulunuşluklarını göstermesi açısından önemlidir. OYY yaklaşımında hangi model olursa olsun önemi yadsınamayacak olan öğretmenlerin yeniliklere direniş göstermemesi, gönüllü ve istekli oluşu çabalarının olumlu sonuçlanmasını destekleyecektir. Çalışma sonuçlarının, bir reform girişimi karşısında yol göstericiliği açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.9. SAYILTILAR

1. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenler, evreni temsil edecek sayıda ve niteliktedir.
2. Araştırmada kullanılan Yönetim Yönelimi Ölçeği ve Mesleki Tutum Ölçeği katılımcı öğretmenlere uygulamaya uygundur.
3. Ölçeklerden elde edilecek veriler var olan durumu yansıtmaktadır.

1.10. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerindeki Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerde çalışmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır.
2. Araştırma, anket ile veri toplama yönteminin sınırlılıkları içinde gerçekleştirilmiştir.
3. Araştırma, OYY ve OMY yaklaşımlarını betimleyen ifadeler ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları betimleyen ifadeler ile sınırlıdır.

1.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, bu çalışmaya kaynaklık eden, öğretmenlik mesleğine karşı olan öğretmen tutumları ile okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar yer almaktadır. İlgili araştırmalar, araştırma alanları, araştırma yöntemleri ve bulguları özetlenerek sunulmaktadır.

1.11.1. MESLEKİ TUTUM İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlara dair araştırmaların büyük çoğunluğu aday öğretmenler ile yürütülmüş ve tutumları değerlendirilmiştir. Aşkar, Petek ve Münire Erden, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” (1986) \ Aşkar, Petek ve Süleyman Çelenk, “İlkokula Öğretmen Yetiştiren Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” (1989) \ Can, Gürhan, “Eğitim Fakültesi Lisans ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarında Tutum Geliştirme Açısından Etkililiği” (1991) \ Saracaloğlu, Asuman Seda, “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları”(1992) / Saracaloğlu, Asuman Seda, “ Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” (1991) / Temel, Ali, “ Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenliğe İlişkin Tutumları’na Öğretmenlik Formasyon Programlarının Etkisi” (1990). Yapılan bu çalışmalarda; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının genellikle olumlu düzeyde olduğu ortaya koyulmaktadır (Saracaloğlu, 2000).

Aydın’ın (1995), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının; öğretmenlik tutumları, psikolojik ihtiyaçları ve bu iki boyut arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 1992-1993 öğretim döneminde, üç ayrı üniversitenin eğitim fakültesi bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden 119’u kız, 139’u erkek olmak üzere toplam 258 öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada; psikolojik ihtiyaçları tespit etmek amacıyla “Edwarda Kişisel Tercihler Envanteri”, öğretmen tutumlarını tespit etmek amacıyla da “Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmadan “Öğretmenlik Tutumları” değişkeni açısından elde edilen bulgu:

“Sınıf öğretmeni adaylarının genel grupta öğretmenlik tutumlarının niteliği orta düzeydedir. Hiçbir alt grupta da farklılaşmamıştır. (cinsiyet, 1.-4. Sınıf, mesleği isteyerek seçip seçmeme).

Gürkan'ın 1992 yılında, toplam 942 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlik tutum puanlarının oldukça düşük olduğu belirtilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80.2'sinin 15 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olduğu da vurgulanmaktadır(Aydın, 1993).

“Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” konulu bir araştırma da Sözer tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Aşkar ve Erden tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Eğitim Fakültesi ve Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları olumlu ve orta düzeyin üzerinde bulunmuştur (Şenel, 1999).

Kılıç'ın (1997), Türkiye'deki Üniversitelere bağlı Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği, Eğitim Programları ve Öğretim, Almanca ve Fransızca Öğretmenliği Programlarında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada; aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ve programlar arasında farklılık olmadığı belirtilmektedir.

“Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Kırşehir Örneği)” konulu araştırmasında Kılınc (1997), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlerken, öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesine yönelik görüş ve önerileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Genel tarama modellerinden faydalanarak yürütülen çalışmanın evrenini aynı zamanda örneklemini Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacı katılımcılara tutum ölçeği ve anket uyguladığını belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara ilişkin sonuçları özetlersek:

- Sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu (%67,5) boş zamanlarında öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitaplar okumaktan zevk almaktadırlar.
- Adayların büyük çoğunluğu (%90,8) öğretmenliği kutsal bir meslek olarak görmekte, tamamına yakını (%91,7) öğretmenliği onurlu bir meslek olarak görmekte, çoğunluğu (%64,3) öğretmenliğin zevkli bir meslek olmadığı görüşüne katılmamaktadır.
- Adayların çoğunluğu (%80,3) öğretmenliği saygın bir meslek olarak görmekte ve çoğunluğu (%75,2) öğretmenlik mesleğini sevmektedirler.

- Adayların çoğunluğu (%70,2) içtenlikle öğretmen olmak istediklerini belirtmişlerdir.
- Adayların çoğunluğu (64,5) öğretmenliğin kendileri için ideal bir meslek olduğunu ifade etmektedirler.
- Adayların tamamına yakını (%95,8) sınıf öğretmenlerinin sosyal imkanlarının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Adayların tamamına yakını (%97) öğretmenlerin yeni gelişmelerden sürekli haberdar edilmesi gerektiği ve ekonomik gelir düzeylerinin yetersiz olduğu, bu durumun düzeltilmesi gerektiği görüşündedirler.

Özdayı (1997), “Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında, “genel liselerde çalışan öğretmenlerin eğitim ortamları nasıldır?” sorusuna yanıt aramaktadır.

Araştırma 1993-1994 öğretim yılında İstanbul Kadıköy ve Üsküdar ilçelerine bağlı 22 liseden 14’ünde gerçekleştirilmiş, araştırmaya 168 öğretmen katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “evet”, “hayır” ve “biraz” yanıtlarıyla sınırlanan veri toplama aracı, sınıfın fiziksel durumu ile ilgili 21 madde, çalışma koşulları ile ilgili 11 madde, psikolojik durumla ilgili 11 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular özetle şöyledir:

- Öğretmenlerin çoğu fiziksel çalışma koşullarından şikayetçidirler.
- Öğretmenlerin %56’sı meslekdaşlar arası işbirliğinin olduğunu, %25.6’sı bazen işbirliği olduğunu, okul yönetimi ile de işbirliği içinde olduklarını (%56), veliler ile iletişimin az olduğunu (%31), %33.9’u da bazen iletişim sağladıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin %41.7’si mesleki güvence eksikliğinden, %69’u da mesleki gelişme azlığından şikayetçidir.
- Öğretmenlerin %26.8’i işini monoton bulmakta, %21.4’ü bazen monoton bulmaktadır.
- Öğretmenlerin %53’ü mesleğini stresli bulmakta, %27.3’ü mesleğinden tatmin olmakta, %29’u da bazen tatmin elde etmektedir. (Öğretmenler, mesleklerini oldukça stresli bulmakta ve mesleki tatmin elde edemediklerini belirtmektedirler.)
- Öğretmenlerin %66’sı branşında yeterli olduğunu, %52’si başarılı olduğunu, %31’i de bazen başarılı olduğunu belirtmektedir.

- Toplumda yeterli saygınlığa eriştiğini söyleyenlerin oranı oldukça düşüktür (%26.2), bazen saygınlık duyulduğuna inananlar ise %22'dir. Öğretmenler toplumda yeterli saygınlık görmediklerini belirtmektedirler.

Küçükahmet, tutum araştırmalarının öncülerinden sayılmaktadır. “Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları” konulu araştırmasında “Minnesota Öğretmen Tutumları Envanteri” ve “Self Evaluation Checklist For Teachers”dan uyarlanan “Öğretmenlerin Kendilerini Değerlendirmeleri için Kontrol Listesi” adlı araçla veri toplamıştır. Araştırma, 1973 yılında öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır.

Açıkgöz (2000), Küçükahmet'in “Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları” konulu çalışmasının sonuçları şöyle özetlemektedir:

- Lise ve dengi okullara öğretmen yetiştiren okullarda çalışan öğretmenlerin tutumları olumludan olumsuz doğru şöyle sıralanabilir: Fakülte, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Yüksek Öğretmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu. Çalışılan kurum kategorisi yükseldikçe öğretmenlerin tutumları da daha olumlu hale gelmektedir.
- Branşlar açısından öğretmen tutumları olumludan olumsuz doğru şöyle sıralanmaktadır: Meslek Dersleri, Teknik, Atölye ve diğer uygulama dersleri, Resim, Müzik Beden Eğitimi, Sosyal ve Beşeri Bilimler, Fen ve Matematik, Diğer Alanlar.
- Öğretmen tutumlarının mezun oldukları kurumlara göre olumludan olumsuz doğru şöyle sıralanmaktadır: Dış ülkede bir okul, teknik yüksek öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, yüksek öğretim kurumları, üniversite, ilköğretmen okulu, yüksek öğretmen okulu.
- Kıdeme göre; 17-13 yıllık kıdeme sahip öğretmenler (en olumlu kategori) odak noktası olmak üzere, kıdemler arttıkça ve azaldıkça öğretmenlerin tutumlarının aritmetik ortalamalarının azaldığı belirtilmektedir.
- Öğretmenlerin tutum puanları üzerinde cinsiyet faktörünün hemen hemen hiç etkisi olmadığı belirtilmektedir.
- Öğretmenlerin çoğunun kendilerini fiziksel nitelikler, entelektüel nitelikler, sosyal nitelikler, diğer kişilik özellikleri, konu bilgisi, genel öğretim yeteneği, sınıf düzeni, kişisel ilişkiler, sınıf kontrolünün idaresi, faaliyetleri bilme ve düzenleme, mesleki gelişim, mesleki ilişkiler, mesleki tutumlar, çevre ilişkileri, kendi kendini geliştirmeye karşı tutum bakımından “iyi” ve “çok iyi” bulunduğu belirtilmektedir.

- Öğretmenlerin tutumları ile kendi kendilerini değerlendirmeleri arasında (a) çalışılan kuruma, (b) öğretim alanına, (c) bitirilen kuruma göre yüksek ilişkinin bulunmakta iken kıdeme göre hiçbir ilişkisi bulunmamakta, cinsiyete göre ise negatif ilişki bulunmaktadır (Açıkgöz, 2000).

Özgür'ün (1994), "Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum" konulu araştırması; eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin nitelikli ve mesleğe karşı olumlu tutum içerisinde olması gerektiği düşünce ve arzusuna temel oluşturmak ve eğitim fakültelerine öğrenci seçimlerinde başka ölçütlerin kullanılabilir olduğu düşüncesini desteklemek amacıyla yürütülmüştür.

Araştırma, 1990-1991 öğretim yılında M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi öğrencilerinden tesadüfi örneklem yoluyla belirlenen 1116 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, daha önceki çalışmasında hazırlamış olduğu tutum ölçeğinin istatistiksel analizlerinin uygunluğu görüşüyle bu çalışmasında da kullanmıştır. Likert tipi tutum ölçeği; 20 tanesi olumlu, 13 tanesi olumsuz 33 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmacının çalışma sonrasında elde ettiği bulgular özetle şöyledir:

- Eğitim fakültesinde kız öğrenciler biraz çoğunluktadır.
- Eğitim fakültesi tercihlerini ilk beş sırada yapan öğrencilerin oranı %40'tır.
- Genel lise mezunu öğrenciler çoğunluktadır.
- Ebeveyn eğitim düzeyleri çoğunlukla ilk ve orta düzeydedir. Mesleklerde çeşitlenmektedir.
- Öğrencilerin %45'i bölümünden memnun, %15'i memnun değildir.
- Öğrenciler, akademik başarı yönünden çok iyi değildir. Çoğunluk, orta bir başarı ile yetinmektedir.
- Eğitim derslerini gerekli görenler öğrenciler %65 dolayındadır, diğerleri ya karasızdır ya da gereksiz görmektedir.
- Öğretmenlik yapmayı isteyenler %60 iken öğretmenlik yaptıklarında başarılı olacaklarını düşünenler ise %80'dir.
- Öğrencilerin yarıya yakını, lisans üstü eğitim yapmak istemekte; ancak %30'u üniversitede çalışmak istemektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmalardan birinde mesleki tutumlar yüksek, diğerlerinde orta düzeyde bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tutumunu belirlemeyi amaçlayan çalışmada ise öğretmenlerin mesleki tutumu düşük düzeydedir. Uygulamalı ders öğretmenlerinin daha olumlu tutum içerisinde olduğu, mesleki kıdem arttıkça ise mesleki tutumun olumsuzlaştığı belirlenmektedir. Öğretmenler,

mesleklerini stresli buldukları ve mesleki doyum elde edemediklerini ve mesleklerinin toplumda yeterli saygınlığı göremediğini belirtmektedirler.

1.11.2. YÖNETİM YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kenneth ve Teresa (1998) yaptıkları çalışma sonrasında OYY (SBM) ile ilgili 83 araştırma hakkındaki özetlerini şöyle aktarmaktadırlar:

83 araştırmanın 28'inde OYY'de idari kontrol, 37'sinde mesleki kontrol, 33'ünde topluluk kontrolü ve 2'sinde denge kontrolü araştırılmıştır. Bu araştırmalardan 35'inin öğretmenler hakkında bulguları bulunduğu belirtilmiştir. OYY'nin mesleki kontrolü üzerine yapılan 13 araştırmadan 9'unda öğretmenler arasında uyum, heyecan ve moral artışı vurgulanırken, 8 araştırma öğretmenlerin işbirliği ve bilgi paylaşımındaki artışı vurgulamaktadır. 6 araştırma bulguları sınıfıçi öğretim değişikliklerinden bahsetmektedir. 2 araştırmada ise, öğretmen sorumluluğu (özellikle de mesleki kontrolde), müşteri memnuniyetine daha fazla değer verme, mesleki gelişime ağırlık verme, diğerlerinin işini de kontrol etme konularında olumlu gelişmeler kaydedilmektedir. Hizmetiçi eğitime daha fazla kaynak ayrılması ve daha iyi öğretmenlerin istihdam edilmesinin hemen tüm araştırma sonuçları arasında yer aldığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin işyükünde görülen artışla stres düzeyindeki artış ve bitkinlik ise farkedilen olumsuz etkilerdendir.

Okullar açısından değerlendirildiğinde, OYY'nin topluluk kontrolünün okullar üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu, yönetsel kontrolünde en az etkiye sahip olduğu belirtilmektedir.

Yemenci ve Bayrak (2001) tarafından yapılan "Okula Dayalı Yönetim" konulu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, okula dayalı yönetime ilişkin görüş ve değerlendirmelerini belirlemek, okul vizyonunun oluşturulmasında ve eğitim bölgelerinin değerlendirilmesinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

1999-2000 öğretim yılında tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini; Eskişehir il merkezi ilköğretim okullarından oranlı küme örneklem yöntemiyle belirlenen 30 ilköğretim okulunda görev yapan 56 yönetici ve 505 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada, araştırmacılar tarafından beşli Likert tipi dereceleme ölçeği formunda hazırlanan, 45 soru maddesi içeren, “Okula Dayalı Yönetim” adlı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar özetle şöyledir:

- Aşırı merkeziyetçilik ve zaman yetersizliklerinin karara katılımı engellediği
- Eğitici kol rehber öğretmeni belirlemede öğretmenin ilgisi ve bu konudaki uzmanlığı ve istekliliğinin yeterli düzeyde dikkate alınmadığı, öğrencilerin istekliliğinin ise dikkate alınmadığı
- İlköğretim okullarında düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerde; yardımcı personelin, mahalle muhtarının görüşlerinin hiç alınmadığı, belediye yetkililerinin ise az alındığı, velilerin talep ve tepkilerinin orta düzeyde dikkate alındığı. Bu sonuçların okula dayalı yönetimin beklentileriyle uyuşmadığı belirtilmektedir.
- Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerde öğrencilerin istekliliği, beklentileri, yetenek ve iş başarımları dikkate alınarak sorumluluk aldığı. Bu sonucun okula dayalı yönetimin beklentileri ile örtüştüğü belirtilmektedir.
- İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin gelecekte görmek istedikleri okul yapısı ve işleyişine ilişkin görüşlerinin büyük çoğunlukla okula dayalı yönetim gerekleriyle uygun olduğu, katılım ve özerkliğin benimsendiği belirlenmiştir. Bunlar; öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda gelişmesine fırsat verilmesi, bilginin kullanılması ve üretilmesi, eğitim ile ilgili kararların okulda alınması suretiyle okulun etkililiğinin artırılması, takım çalışmasının gerçekleştirilmesi, yönetici ve meslektaşların işbirliği konularını kapsamaktadır.
- Katılımcıların eğitim bölgelerinin kaynakların ortak kullanımını destekleyici yönüne ilişkin görüşleri, okula dayalı yönetimden beklenen etkinliklerle uyuşmaktadır.
- Mevcut eğitim bölgeleri uygulamalarının öğretmenlerin mesleki doyumuna katkı sağlamamaktadır.
- Katılımcıların, eğitim bölgeleri uygulamasının çevre birlikteliği sağladığı görüşleri okula dayalı yönetim modeli açısından iyi bir gelişme olarak görülmektedir.

Yavuz'un (2001), “Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim Ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri” konulu çalışmasında yerinden yönetimin temel belirleyici faktörü olan karar vermeyi ele almaktadır. Araştırma örneklemini, 1997-1998 öğretim yılında, İzmir Büyükşehir

Belediyesi sınırları içinde yer alan liselerden 23'ünün evreni temsil edecek şekilde oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçilmesiyle oluşmuştur.

Araştırmada, iki ölçek kullanılmıştır. Birincisi araştırmacı tarafından geliştirilen “Yönetim Yönelim Ölçeği”, diğeri de Açıköz tarafından geliştirilen “Karara Katılma Ölçeği”dir (bu ölçek yeniden biçimlendirilmiştir).

Araştırmacının elde ettiği sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Lise yöneticileri ve öğretmenleri Okulda Yerinden Yönetim (OYY) yaklaşımını ‘çok önemli’ düzeyinde önemli görmektedirler.
2. Lise yöneticileri Merkezden Yönetim (MY) yaklaşımını ‘orta düzeyde önemli’ görmekteyken, lise öğretmenleri ‘az önemli’ düzeyinde önemli görmektedirler.
3. Lise yöneticileri ile öğretmenlerinin yönetim yönelimleri;
 - a. lise yöneticilerinin %15,7’si OYY yönelimli, %32,9’u MY yönelimli ve %51,4’ü de yönetim yöneliminde kararsızdır.
 - b. lise öğretmenlerinin %40,4’ü OYY yönelimli, %27,3’ü MY yönelimli ve %32,3’ü de yönetim yöneliminde kararsızdır.
4. Lise öğretmenlerinin OYY ve MY yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde;
 - a. 10 yıl hizmeti olan öğretmenler, OYY yaklaşımını, 11 yıl ve üstü hizmeti olan öğretmenlere göre daha çok önemli görmektedirler.
 - b. MY yaklaşımını, kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden ve fen bilimleri branşı öğretmenleri diğer branşlardaki öğretmenlerden daha çok önemli görmektedirler.
5. Hem lise yöneticileri hem de lise öğretmenleri OYY yaklaşımına ilişkin alt boyutları olan ‘yapı, üyeler, öğretim ve demokratiklik’ alt boyutlarını ‘çok önemli’ olarak değerlendirmektedirler.
6. Lise yöneticileri ile öğretmenleri MY yaklaşımını alt boyutlarından ‘öğretim’ alt boyutuna ilişkin olarak ‘orta düzeyde önemli’ görüşünü paylaşırken, ‘yapı, üyeler ve demokratiklik’ alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde, lise yöneticileri ‘orta düzeyde önemli’, lise öğretmenleri ‘az düzeyde önemli’ olmak üzere birbirinden anlamlı düzeyde farklı düşünmektedirler.
7. Lise yöneticilerinin okulda karar verme davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretmenleri karara katılma durumunda ‘biraz’ düzeyinde, öğretmenleri karara katılma isteğinde ‘pek çok’ düzeyindedir.
8. Lise öğretmenlerinin okulda karar verme davranışlarına ilişkin görüşleri, okulda karara katılma durumunda ‘biraz’ düzeyinde, karara katılma isteğinde ‘çok’ düzeyindedir.
9. Lise öğretmenlerinin yönetim yönelimleri, onların okulda karar verme sürecine ilişkin davranışlarını etkilemektedir.

- a. okulda karara katılma durumunda, yönetim yönelimi OYY olan lise öğretmenleri, yönetim yönelimi MY ve kararsız olan öğretmenlere göre okuldaki karara daha az katıldıkları görüşündedirler.
 - b. okulda karara katılma isteği durumunda, yönetim yönelimi OYY olan lise öğretmenleri, yönetim yönelimleri MY ve kararsız olan öğretmenlere göre okuldaki kararlara daha çok katılmak istemektedirler.
10. Lise yöneticileri ile öğretmenleri arasında karar verme davranışına ilişkin görüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır;
- a. lise yöneticileri, kendilerinin okulda öğretmenleri kararlara ‘pek çok’ düzeyinde katmak istediklerini belirtirken, öğretmenler okuldaki kararlara ‘çok’ düzeyinde kayılmak istediklerini belirtmişlerdir.
11. OYY yönelimli lise öğretmenlerinin OYY yaklaşımına ilişkin görüşleri olumlu yönde artarken, öğretmenlerin okuldaki kararlara katılma durumuna ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır.

Levent’in (1997), “Türk Eğitim Sisteminin Yapı ve İşleyişi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışması, Türk Eğitim Yönetiminin örgütsel ve yönetsel sonuçları hakkında ortaöğretim kurumları yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, Türkiye’deki genel lise müdür ve müdür yardımcılarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Sinop ve Sakarya’da Eğitim Yönetimi kursuna çağrılan toplam 233 kişi ile sınırlanmıştır.

Araştırmada veri toplamak üzere hazırlanan ankete, Kaya’nın benzer bir kursta 1976 yılında yapmış olduğu araştırmanın (1968) anketi temel oluşturmuştur. Veri toplama aracı, iki bölümden oluşmakta olup, birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde eğitim sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin sorular yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulguların özeti aşağıda yer almaktadır:

- Eğitim yönetiminin yoğun bir kırtasiyecilikle karşı karşıya bulunduğu belirlenmektedir.
- Ortaöğretim sisteminin Türk Milli Eğitimin amaçlarına dönüklük derecesiyle ilgili sorulara verilen cevaplardan, eğitim yöneticilerimizin, eğitim sisteminin durumundan memnun olmadıkları anlaşılmaktadır.
- Katılımcıların, Bakanlık merkez örgütü, milli eğitim müdürlükleri ve okul yönetimleri arasındaki etkileşim derecesine ilişkin sorulara verdikleri cevaplardan etkileşimin az olduğu görülmektedir. Etkileşim, eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarına ulaşmasını engelleyen bir faktör olduğu kadar kaynakların etkili bir biçimde kullanımını da etkilemektedir.
- Katılımcılar eğitim yönetiminde yetkinin üst düzeyde toplandığını belirtmişlerdir. Eğitim yönetimimizde yetki aktarımının yapılmadığı ve

genel olarak yöneticilerin de yetki aktarımına istekli olmadıkları belirlenmiştir. Levent, bu bulgu ve tutumun merkezci yaklaşımın bir sonucu olduğunu ve literatürlerde, merkezci yönetimin özellikleri arasında, astlara güvenmeme, herşeyi görüp kontrol etme isteği ve statü kaybetme korkusunun önemli yer tuttuğunu belirtmektedir.

- Katılımcıların yanıtları, Türk eğitim sistemimizde merkez örgütü ile taşra örgütü ve eğitim kurumu arasındaki eşgüdümün etkilik derecesinin az olduğunu göstermektedir.
- Katılımcılar, eğitim sistemimizde üst yöneticiler dışındaki yönetici ve eğitici personelin kararların oluşmasında %46 oranında “az” etkili oldukları %29 oranında “hiç” etkili olmadıklarını belirtmişlerdir.
- Katılımcılar, ülkemizde eğitim yöneticilerinin bilgileri yönünden yeterliliklerine ilişkin görüşlerini “orta”(%62,5) ve “az”(%31,5) olarak belirtmişlerdir.
- Eğitim sistemimizde atama ve yükselmelerde başarılı meslek kademine verilen önemin “az”(%55,5) ve “hiç”(%31,5) derecelerinde olduğu görülmektedir.

Öğretimin niteliği, araç gereç ve teknoloji kadar orada görev yapan öğretmen ve yöneticilerin niceliği ve niteliğine de bağlıdır. Yöneticiler boyutundan bakıldığında, yöneticilerin yönetim alanındaki başarıları, bu alandaki bilgileri, becerileri, insan ilişkilerindeki yeterliliklerine bağlı olduğu kadar yönetsel davranışa yani yönetim biçimlerine de bağlıdır.

Özcan (1996), “Liselerde Uygulanan Yönetim Biçimleri (Ankara İli Örneği)” içerikli doktora tezinde; mevcut yönetim biçimlerini belirlemeye çalışmıştır. Tarama modelinde gerçekleşen araştırma Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırlarındaki 355 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek yapılan istatistikler sonucu; “yetkeci”, “koruyucu”, “destekçi”, “birlikçi” olmak üzere 4 alt boyutta ele alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçları da aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

- Öğretmen ve yöneticilere göre liselerde uygulanan yönetim biçimi orta derecede yetkecidir.
- Öğretmen ve yöneticilere göre liselerde uygulanan yönetim biçimi orta derecede koruyucudur.
- Öğretmen ve yöneticilere göre liselerde uygulanan yönetim biçimi orta derecede destekçidir.

- Öğretmen ve yöneticilere göre liselerde uygulanan yönetim biçimi orta derecede birlikçidir.

Çeşitlenen kavramlar içersinden yerelleşmeyi tercih ettiğini belirten Usluel (1995), yerelleşme girişimlerinde alt yapı, finans gibi çeşitli öğelerin yanısıra insan ögesinin temel belirleyici olduğunu belirtmektedir. Yerelleşme reformlarında başarıyı belirleyenlerden etmenlerden birinin yetkiyi elinde bulunduranların konuya bakış açıları olduğunu öne sürmektedir. “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri” konulu araştırması ile yerelleşme çalışmalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın evreni ulaşılabilirliği nedeniyle örneklem olarak belirlenmiştir. Örnekleme; Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü’nde görev yapmakta olan Müsteşar, Talim Terbiye Kurulu Başkanı, Müsteşar yardımcıları, Teftiş Kurulu Başkanı, Araştırma Planlama Koordinasyon Kurulu Başkanı, Bakanlık Müşavirleri, Genel Müdürler, Talim Terbiye Kurulu Üyeleri, Bağımsız Daire Başkanları, Genel Müdür Yardımcıları, Daire Başkanları ve Şube Müdürleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulguları özetle şöyledir:

1. Yöneticilerin %70’inden fazlası, ankette yer alan yirmibeş durumdan onbir tanesinde MEB Merkez Örgütü’nün yetkilerini taşra örgütlerine aktarmanın “yararlı” olacağı görüşündedirler. Bu durumlar aşağıdaki belirtilmektedir:
 - Merkez örgütünün iş yükü
 - Yerel halkın eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim sorunlarının çözümüyle ilgili girişimcilik
 - Eğitim giderlerine yerel mali destek
 - Eğitim uygulamalarının değişen çevre koşullarına uyarlanması
 - Yerel kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği ve eşgüdüm
 - Yerel hükümet görevlileri ile yerel halk arasında yakın ilişki sağlama
 - Yerleşim birimlerinin ve bu birimlerdeki farklı sosyo-ekonomik düzeydeki yerel grupların ihtiyaç ve sorunları hakkında doğru bilgi elde etme
 - Yerel yönetim birimlerinin yönetim kapasitelerinin gelişmesi
 - Yerel düzeyde varolan eğitimle ilgili bina, tesis, araç-gereç ve kaynakların verimli olarak kullanılması
 - Yerel eğitim ihtiyaçları ve sorunlarına yönelik yönetim kararlarının daha çabuk alınması
 - Gönüllü kişi ve kuruluşların eğitim hizmetlerine katkıları
2. Yöneticilerin %78’den fazlasının yerelleşmeyi sakıncalı buldukları ve nedeni olarakta; “yerel nüfuz sahibi kişi, grup, kuruluş ve kurumların kendi

çıkarlarını gerçekleştirmek doğrultusunda yerel yönetime etkileri'nin artacağı görüşünde oldukları belirtilmektedir.

3. Yöneticilerin, ulusal birlik, bütünleşme ve eğitimdeki ulusal standartlarla ilgili durumlarda, yerelleşmenin uygulamada doğurabileceği yarar ve sakıncalar konusunda görüş ayrılığına düşmektüğü belirtilirken. Bu durumlar şöyle sıralanmaktadır:
 - Ülke çapındaki genel eğitim politikaları ile yerel birimlerin eğitim politikaları arasında uyum sağlama
 - Yerel grupların (etnik, dini, siyasal.. vb.) bütünleşmesi
 - Devletçe belirlenen eğitim kalitesine ulaşma
 - Yerel eğitim yönetiminde tarafsız olma
 - Eğitim sisteminin tümüne yönelik olarak, devlet tarafından belirlenmiş genel amaçlardan uzaklaşma
 - Merkez Örgütü'nün yerel eğitim örgütlerinin uygulamalarını denetleme
 - Eğitim sisteminin ulusal birliği sağlamaya yönelik genel amaçlarını gerçekleştirme
4. Yöneticilerin çoğunluğunun, öğretmenlerin iller arasında görev yeri değişikliği konusunda merkezden yönetimi; bunun dışındaki tüm işgören hizmetleri, genel, bütçe ve öğrenci hizmetleri alanlarında yetki genişliğini tercih etmekte oldukları belirtilmektedir.
5. İşgören hizmetlerinin bazılarında; okulöncesi ve ilköğretim kurumlarında daha çok yetki genişliği tercih edilirken, ortaöğretim ve özel statülü ortaöğretim kurumları için, daha çok merkezden yönetimin tercih edildiği belirtilmektedir.
6. Eğitim programları hizmet alanında, yöneticilerin çoğunlukla, derslerin amaç, içerik, saat, kredi ve dönemleri konusunda 'ortak dersler' için daha merkeziyetçi bir yaklaşımı benimsedikleri, seçmeli dersler için daha çok yetki genişliği yaklaşımını benimsedikleri belirtilmektedir.
7. Varolan uygulamada bütçe konularında karar organı Merkez Örgütü iken, yöneticilerin bu konuda yetki devrini tercih ettikleri; genel hizmetlerde ise ilköğretimde yetki devri uygulaması; ortaöğretimde ve özel statülü ortaöğretim kurumlarında merkezden yönetim uygulaması söz konusu iken bu kurumlarda yetki genişliğine dönülmesini tercih ettikleri belirtilmektedir.
8. Yöneticilerin çoğunluğunun yerel yönetim örgütlerine ve özellikle il özel idarelerine yetki verilmesini uygun gördükleri belirtilmektedir.
9. Yöneticilerin, yetki genişliği, yetki devri ve yerinden yönetimle ilgili olarak, en fazla tercih ettikleri yerelleşme biçiminin yetki genişliği olduğu belirtilmektedir.

Aytaç'ın (2000), "Okul Merkezli Yönetim (Ankara'daki Ortaöğretim Kurumları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma)" konulu çalışmasında amaçlanan; okul merkezli yönetim yaklaşımının Türk Eğitim Sisteminin ortaöğretim kademesinde (genel, teknik ve endüstri meslek ile özel liseler) uygulanabilirlik düzeyinin ne olduğunun belirlenmesidir.

Araştırmanın evrenini, 1998-1999 eğitim-öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki genel, teknik ve endüstri meslek ile özel liselerdeki müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerden toplam 894 katılımcı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak 77 ölçek maddesinden oluşan, beşli likert tipi dereceleme ölçeği ve sınıflama ölçeğiyle yapılandırılan "Okul Merkezli Yönetim" adlı anket kullanılmıştır. Anketin içerik-kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, örneklem grubu dışında bir gruba ön uygulama uygulanarak geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçları şöyledir:

Okul merkezli yönetim uygulamasının gerçekleştirilmesine yönelik stratejik yönetim sürecini oluşturan stratejik planlama, okul gelişim planı, vizyon, misyon ve temel değerlerin resmi genel, teknik ve endüstri meslek liselerine oranla özel liselerde daha fazla geçerli olduğu görülmüştür.

Okul merkezli yönetimin genel hizmetler, işgören hizmetleri, öğrenci hizmetleri, bütçeleme hizmetleri, eğitim programları, okul liderliği, öğretmen, denetim ve okul-çevre ilişkisi boyutlarına ilişkin ölçütlerin resmi genel, teknik ve endüstri meslek liselerine oranla özel liselerde daha fazla geçerli olduğu görülmüştür.

Resmi genel, teknik ve endüstri meslek liseleri ile özel liselerdeki okul yöneticileri ve öğretmenler, geliştirilen okul merkezli yönetim modeli önerisine yüksek düzeyde katılmıştır (Aytaç, 1999).

Gülcr'in (1987) "Kız Meslek Liseleri Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Liderlik Davranışları" konul çalışmasının evrenini Ankara ili ve ilçelerindeki kız meslek liselerinde çalışan müdür ve öğretmenler, örneklemini ise, bu okullardan 18 müdür ile 550 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı, Ohio Üniversitesi araştırma heyeti tarafından geliştirilen "Lider Davranışlarını Betimleme Anketi"nden (LBDQ- Leader Behavior Description Questionare) yararlanılarak hazırlanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Kız meslek lisesi müdürlerinin gerçek liderlik davranışları ile iyi bir yöneticide bulunmasını bekledikleri ideal liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Kız meslek lisesi öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre müdürlerinin gerçek liderlik davranışları ile iyi bir yöneticide bulunmasını bekledikleri ideal liderlik davranışları arasında anlamlı fark vardır.
- Kız meslek lisesi müdürlerinin görüşlerine göre müdürlerin gerçek liderlik davranışları ile, öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerinin gerçek liderlik davranışları arasında anlamlı fark vardır.
- Kız meslek lisesi müdürlerinin iyi bir yöneticide bulunmasını bekledikleri ideal liderlik davranışları ile, kız meslek lisesi öğretmenlerinin iyi bir yöneticide bulunmasını bekledikleri ideal liderlik davranışları arasında anlamlı fark vardır.
- Kız meslek lisesi müdürlerinin iyi bir yöneticide bulunmasını bekledikleri ideal liderlik davranışları ile, kız meslek lisesi öğretmenlerinin görüşlerine göre müdürlerinin gerçek liderlik davranışları arasında anlamlı fark vardır.
- Kız meslek lisesi müdürlerinin görüşlerine göre gerçek liderlik davranışları ile, öğretmenlerin iyi bir yöneticide bulunmasını bekledikleri ideal liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Hollanda 1992’de anti –tüzük adını verdiği mesleki ortaöğretime tanınan kalkınma fonu ile bir reformun çekirdeğini oluşturdu. Pilot bölge olarak mesleki ortaöğretimin seçilmesinin keyfi olmadığını belirten Karsten ve Meijer (1999) durumu şöyle açıklamaktadır. 1980’li yılların ortalarından beri hem sanayi hem de eğitim açısından birçok değişiklikler yaşamış olan mesleki ortaöğretim orta dereceli mevki için öğrenci hazırlayan okullar açısından en önemli olanıdır.

Bu kalkınma fonunu ülkedeki diğer yerinden yönetim modelleriyle karşılaştırdıklarında şu özellikler ortaya çıkmıştır:

- Yerinden karar verme ve temsili bütçeler okul seviyesine göre ayarlanır. Hollanda’da otoritenin merkezi hükümetten okula transferi, okullarla birlikte karar verme önerileriyle bağdaşmaz. Personel derecesi mesleki ortaöğretimde önemli derecede çeşitlilik göstermektedir.
- Okulun bütçesi yönetimin yargısıyla değil, formülle tahsis edilir. Bütçe öğrenci nüfusuna orantılı bir şekilde artar ve daha fazla işgücü için teşvik oluşturulmaya çalışılır.

- Okulun; istihdam konuları, öğretmen nitelikleri, ödeme ve şartlar, bina standartları, eğitim standartları ve niteliğinin kontrolü yeni kurallar tarafından sınırlanır.

Bu reform girişimlerinden esinlenerek, 139 mesleki ortaöğretim okullarının ölçütleri ve hükümetin standartlarına ilişkin bilgiler elde eden Karsten ve Meijer (1999) bunları şöyle açıklamaktalar:

Beş okul müdürüyle yapılan röportaj sonunda; biri mevcut standartlara göre yönetilebilirken, ikisinin bankada kendi yatırımları bulunmakta, diğer ikisi de yatırımlarını tüketmiş ya da borçlu durumda bulunmaktadır.

Eski sitemde kaynak bulma ve yapılandırma şansına sahip olmayan okullar yeni çalışma altında baskı altında hissetmişlerdir. Bütün mesleki ortaokulların sadece finansal harcamaları kontrol etmek değil yeni kaynaklar yaratma yollarını arayan bir merkez finans takımı oluşturdukları belirtilmektedir. Okulların çoğunun, fon sisteminin uygulamasında başarılı olduğunu düşünen araştırmacılar maddi başarı ile eğitsel başarı arasındaki ilişkiden ise emin olmadıklarını belirtmektedirler. Okullardan bazıları masraflarını dengeleyebilmektedir, ancak fakir okulların maddi dalgalanmalardan zarar görmesi de kaçınılmazdır. Gözlenen başarısızlıklar eğitim yönetimi ile finans yönetiminin farklı uzmanlıklar olduğu görüşünü desteklemektedir.

Cheng (1996), Hong Kong'da bulunan 241 okul, 127 danışman, 204 müdür ve 761 öğretmen olmak üzere topla 1092 kişilik bir örneklen grubu ile yürüttüğü "Okul Yönetim İnsiyatifi" başlıklı araştırmasında okul yönetim reformlarını araştırmayı amaçlamıştır.

Bu araştırmasından elde edilen bulguları Yaşar (2001) şöyle sıralamaktadır:

1. Okulda Yerinden Yönetime eğilim ile öğretmen verimliliği, müdürün önderliği ve örgütsel verimlilik arasında olumlu yönde karşılıklı bağlantı vardır.
2. Okulda Yerinden Yönetim eğilimi ile
 - a. Öğretmenlerin yarar duygusu, topluluk duygusu ve uzmanlık bilgisi,
 - b. Müdürün insana önderliği, yapısal önderlik, politik önderlik, kültürel önderlik ve eğitimsel önderliği,
 - c. Müdür-öğretmen ilişkisi,
 - d. Öğretmenlerin karar sürecine katılımı,
 - e. Okul yönetiminin açıklığı ve sorumluluğu
 - f. Örgütlü okul etkililiği ve örgütsel kültür güç olumlu bir şekilde ilişkilidir.
3. Okulda Yerinden Yönetim eğilimi okul gelişimini gereksinimi ve otoriter hiyerarşi ile olumsuz yönde ilişkilidir.
4. Okulda Yerinden Yönetim eğilimini belirleyen puanlara göre okullar Merkezi yönetim ve yerinden yönetim olarak iki gruba ayrılmış ve sonuç olarak her iki okul arasında şu farklar bulunmuştur:
 - a. Öğretmen, yönetici ve örgütsel verimlilik resmileştirme dışında tüm özellikleri ile farklılaşmaktadır.

- b. Okulda yerinden yönetim yaklaşımında öğretmenler daha üst düzeyde yarar duygusu, topluluk duygusu ve mesleki ilgi ilkeleri ortaya koyma, yapısal, kültürel, insancıl, politik ve eğitim önderliği yönünden daha güçlü bir önderliğe sahip olma eğilimi gösterirler.
 - c. Müdür öğretmen ilişkisi olumludur ve örgütsel etkililik yüksektir.
 - d. Okulun üyeleri arasında okul amaçları, değerleri ve inançlarını paylaşmada yüksek isteklilik vardır.
 - e. Karar verme katılımcı biçimde yapılmakta ve öğretmenlerin karara katılmaları teşvik edilmektedir.
5. Merkezi yönetim yaklaşımının görüldüğü okullarda, öğretmenler arasında daha az dayanışma ve eşgüdüm olduğu saptanmıştır.
 6. Müdürler okul yönetiminde önemli bulunan önderlik özelliklerinden yoksundurlar ve öğretmenlerle olan ilişkilerinden memnun değildirler.
 7. Okullar üretkenlik, esneklik, uygulanabilirlik açılarından verimsiz olarak algılanmaktadır.
 8. Merkezi yönetim özelliğinde olan okullarda karar verme aşırı merkezileşmiştir ve öğretmenler sınırlı düzeyde katılım fırsatı bulmaktadırlar.

Değerlendirilen araştırmalarda, mevcut eğitim sisteminin yetkileri üst düzeyde toplayan merkeziyetçi bir yönetim olduğu ve kırtasiyecilikle karşı karşıya bulunduğu belirtilmektedir. Merkeziyetçiliğin kararlara katılımı engellediğini öğretmenlerin eğitim sisteminden memnuniyetsizliklerini vurguladıkları belirtilmektedir. Yaşar, Aytaç ve Yemenci'nin araştırmalarında, yönetici ve öğretmenlerin okula dayalı yönetim yaklaşımını önemli buldukları; Cheng'in araştırmasında, okulda yerinden yönetim eğiliminin öğretmen ve örgüt verimliliği ile olumlu yönde bir ilişkisi olduğu belirtilmektedir. Aytaç'ın araştırmasına katılan yönetici ve öğretmenlerin geliştirilen okul merkezli yönetim modeli önerisine yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Cinsiyet, hizmet süresi ve branş değişkenlerinde yönetim yönelimleri farklılıklar göstermektedir.

Usluel araştırmasında, eğitim sisteminin en üst düzeyindeki yöneticilerin yetki aktarımının yararlı olacağı görüşünde olduklarını, ancak bazı yetkilerin merkezde kalması gerektiğini vurguladıklarını belirtmektedir. Daha çok yetki genişliğini tercih ettiklerini de belirtmektedir.

BÖLÜM II

2.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçekler ve bu ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgiler verilmektedir.

2.2. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.” (...) “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 1995).

2.3. EVREN

Araştırmanın evrenini, İzmir İli 6 Merkez İlçesinde bulunan 45’i genel lise, 10’u kız meslek lisesi olmak üzere 55 lisede çalışmakta olan 2841 öğretmen oluşturmaktadır.

Çizelge 1’de araştırmanın evreni ile örneklemini oluşturan öğretmenlerin sayıları verilmiştir.

Çizelge 1- Örneklem Grubunun Evrene Göre Dağılımı

Kaynak	Kız Meslek Liseleri		Genel Liseler		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Evren	508	100,00	2333	100,00	2841	100,00
Örneklem	282	55,51	279	11,95	561	19,74

Çizelge 1’de görüldüğü gibi araştırma örneklemini, Kız Meslek Liselerinden 282 (%55,51), Genel Liselerden 279 (%11,95) olmak üzere toplam 561 (%19,74) öğretmen oluşturmaktadır.

2.4. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini belirlerken, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 2002-2003 eğitim-öğretim yılı öğretmen sayılarına ilişkin verilerden yararlanılmıştır. İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 6 merkez ilçedeki; 10 kız meslek lisesinin tümü örnekleme alınmıştır. 45 genel liseden 10'u evreni temsil edecek şekilde "tesadüfi küme yöntemi" ile belirlenmiştir. Toplam 20 okul örneklemini oluşturmaktadır.

"Elemanların ya da ünitelerin dağınık , birbirinden uzak gruplar şeklinde olduğu durumlarda örneklemin küme yöntemi ile seçilmesi tercih edilir. Burada, bireylerin değil grupların örneklemini yapılmaktadır" (Kaptan, 1998).

Örneklemin ilk yarısını oluşturan 10 kız meslek lisesine eş düzeyde, sosyo-ekonomik benzerlikte olan genel liseler gruplanarak her bir gruptan 10'u tesadüfi örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Kız Meslek Liselerinde ulaşılması hedeflenen öğretmenlerden %55,51'ine; Genel Liselerde %11,95'ine ulaşılabilmiştir. Yarım bırakılmış ve tek madde işaretlenmiş 13 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır.

Belirlenen örneklem içersinde yer alan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımını arttırmak için; okul yöneticilerinden randevu alınarak ölçekler, "dolaylı görüşme" yoluyla araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Ölçek uygulanan öğretmenlerin, bazı okullarda araştırmaya ilgili bazı okullarda ilgisiz tutumları nedeniyle dönen verilerin yüzdelerinde okullara göre farklılıklar görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan okullar ve öğretmenler çizelge 2'de görüldüğü gibi; evrenin %19,74'ünü oluşturmaktadır.

Aşağıdaki çizelgelerde örneklemin özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2- Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	161	28,7
Kadın	400	71,3
Toplam	561	100,0

Çizelgede görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 400 (%71,3)'ü Kadın, 161 (%28,7)'i ise erkektir. Örneklemdaki kadın öğretmenlerin fazla olması Kız Meslek Liselerinde uygulanan programlarda daha fazla yer almalarından kaynaklanmaktadır.

Örneklem grubunun yaşlara göre dağılımları çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3- Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	n	%
25 Yaş ve altı	20	3,6
26-35 Yaş	153	27,3
36 Yaş ve üstü	388	69,2
Toplam	561	100,0

Çizelge3'te 36 yaş ve üstü grubun (%69,2) çoğunlukta olduğu, bu grubu 26-35 yaş grubunun (%27,3) izlediği görülmektedir.

Örneklem grubunun branşlara göre dağılımı çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4- Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	N	%
Eğitim Bilimleri	15	2,7
Fen Bilimleri	118	21,0
Sosyal Bilimler	75	13,4
Güzel Sanatlar	42	7,5
Yabancı Diller	72	12,8
Türk Dili ve Edebiyatı	63	11,2
Mesleki Eğitim	140	25,0
Diğer (Beden Eğt. Din Kültürü)	36	6,4
Toplam	561	100,0

Çizelge 4 incelendiğinde; Mesleki Eğitim branşlarının çoğunluğu (%25,0) oluşturduğu görülmektedir. Meslek Liselerinin mesleğe yönelik ders yüklerinin fazla olduğu düşünüldüğünde tespit edilen oran normaldir. En az Eğitim Bilimleri branşlarında 15 (%20,7) katılım görülmektedir. Diğer branşların okullardaki ders yükleri dikkate alındığında normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Örneklem grubunun öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerinin dağılımları çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5- Örneklem Grubunun Öğretmenlikteki Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Toplam hizmet süresi	N	%
1-5 Yıl	50	8,9
6-10 Yıl	95	16,9
11-15 Yıl	116	20,7
16-20 Yıl	124	22,1
21 Yıl ve üstü	176	31,4
Toplam	561	100,0

Çizelge 5 incelendiğinde; öğretmenlerin %53,5'lik bir oran ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Çizelgede yer alan dağılım, katılımcı öğretmen grubunun orta yaş ve orta yaş üstü olduğunu, mesleklerinde deneyimli olduklarını göstermektedir.

Örneklem grubunun çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre dağılımları çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6- Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Çalışılan okuldaki hizmet süresi	n	%
1-5 Yıl	323	57,6
6-10 Yıl	144	25,7
11 Yıl ve üstü	94	16,8
Toplam	561	100,0

Çizelge 6'da; çalışılan okulda, 1-5 yıl arası hizmet süresi bulunan öğretmenlerin (%57,6) çoğunlukta olduğu, 11 yıl ve üstü hizmet süresi bulunan öğretmenlerin (%16,8) dağılımın sonunda yer aldığı görülmektedir.

Örneklem grubunun okul türüne göre dağılımları çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7- Örneklem Grubunun Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	n	%
Kız Meslek Liseleri	282	50,3
Genel Liseler	279	49,7
Toplam	561	100,0

Çizelge 7'de; iki okul türü örneklem gruplarının, Kız Meslek Lisesi (%50,3) ve Genel Lise (%49,7), birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun çalıştıkları okullara göre dağılımları çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8- Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımı

Çalışılan Okul	N	n	Okul %	Tür %	Tüm %
Konak İlçesi					
Cum.Nevvar Salih İşgören AM&ML&100.Yıl Olgunlaşma Enstitüsü	112	31	27,6	10,1	5,5
Göztepe KM&AML	74	49	66,2	17,4	8,7
Küçükyalı KML	19	2	10,5	0,7	0,4
Nene Hatun KM&AML	28	28	100,0	10,0	5,0
Bornova İlçesi					
Atatürk KM&AML	41	29	59,1	10,3	5,2
Bornova KM&AM&KTML	71	54	76,0	19,1	9,6
Buca İlçesi					
Buca KM&AML	52	34	65,3	12,1	6,1
Karşıyaka İlçesi					
Karşıyaka KM&AML	68	22	32,3	7,8	3,9
Çiğli İlçesi					
Çiğli KML	17	15	88,2	5,3	2,7
Gaziemir İlçesi					
Gaziemir KML	26	18	69,2	6,4	3,2
ARA TOPLAM	508	282		55,5	50,3
Konak İlçesi					
Eşrefpaşa Lisesi	56	34	60,7	12,2	6,1
Nevvar Salih İşgören Lisesi	57	34	59,6	12,2	6,1
Vali Vecdi Gönül Lisesi	48	35	72,9	12,5	6,2
Haydar Rüştü Öktem Lisesi	10	5	50,0	1,8	0,9
Bornova İlçesi					
Hayrettin Duran Lisesi	68	29	42,6	10,4	5,2
Suphi Koyuncuoğlu Lisesi	59	25	42,3	9,0	4,5
Buca İlçesi					
Şirinyer Lisesi	77	23	29,8	8,2	4,1
Karşıyaka İlçesi					
Gazi Lisesi	44	21	47,7	7,5	3,7
Çiğli İlçesi					
Büyükçiğli Lisesi	37	12	32,4	4,3	2,1
Gaziemir İlçesi					
Gaziemir Lisesi	83	61	73,4	21,9	10,9
ARA TOPLAM	539	279		51,8	49,7
TOPLAM	1047	561	53,6		100

Çizelgede; örneklem grubunun okullara göre dağılımları yer almaktadır. Öğretmenlerin okullara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen sayılarına göre, Kız Meslek Liselerinde en büyük okul Cumhuriyet Nevvar Salih İşgören AM ve ML ve 100. Yıl Olgunlaşma

Enstitüsü, en küçük okul Küçükyalı Kız Meslek Lisesi, Genel Liselerde en büyük okul Gaziemir Lisesi, en küçük okul Haydar Rüştü Öktem Lisesi'dir.

2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

2.5.1. YÖNETİM YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ

Kız Meslek lisesi ve Genel lise öğretmenlerinin okul yönetiminde tercih ettikleri yönetim yaklaşımlarını belirlemek üzere kullanılan bu ölçek ile öğretmenlerin yönetim yönelimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yavuz (2001) tarafından yapılan "Lise Yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri" konulu doktora tezinde kullanılan "Yönetim Yönelimi Ölçeği", soru kökünde yapılan düzenleme ile aynen kullanılmıştır.

Yavuz tarafından geliştirilen Yönetim Yönelimi Ölçeği; okullarda yerinden yönetim ve okullarda merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin kaynak taraması sonrasında her iki yaklaşımı betimleyecek özellikler listesi tespit edilip form haline getirilerek oluşturulmuştur. Bu formlar evrenden bir gruba uygulanarak istatistiksel çözümlenmeleri yapılarak son hali verilmiştir. Anket formları, 25'i okullarda yerinden yönetim yaklaşımına, 21'i de okullarda merkezden yönetim yaklaşımına ilişkin toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçek asıl örneklem grubuna uygulandıktan sonra yeniden istatistiksel çözümlenmeleri yapılarak 41 madde üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışmada da 41 madde üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Faktör çözümlenmesi yapıldıktan sonra 4 alt boyut belirlenmiştir.

Aşağıdaki çizelgelerde ölçekle ilgili istatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çizelge 9'da ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik çözümlenmesi verilmiştir.

Çizelge 9- Yönetim Yönelimi Ölçeği Alpha Güvenirlik Çözümlemeleri Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Alpha Katsayısı	Standartlaştırılmış Madde Alpha Katsayısı
Yönetim Yönelim Ölçeği	0,9259	0,9301
<u>Alt Boyutlar</u>		
A. Yapı Boyutu	0,8080	0,7912
B. Okul Üyeleri Boyutu	0,7516	0,7646
C. Öğretim Boyutu	0,5746	0,6303
D. Demokratiklik Boyutu	0,7973	0,8124

Yönetim Yönelimi Ölçeği dört alt boyuta ayrılmıştır. Çizelgede Yönetim Yönelimi Ölçeğinin ve alt boyutlarının Alpha ve Standartlaştırılmış Madde Alpha katsayılarının yeterli bir güvenilirlik katsayısı olduğu görülmektedir.

Yönetim Yönelim Ölçeğinin Merkezden Yönetim faktörüne ilişkin bulguları çizelge 10a'da verilmiştir.

Çizelge 10a- Yönetim Yönelimi Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 1: Okulda Merkezden Yönetim Yaklaşımı					
Güvenirlilik (Alpha): .9262		Eigen Değeri: 11.09		VAR: 24.31	
Sıra No	Ölçek No	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Yüğü	r
Yapı Alt Boyutu					
1	27	Okulun bütçesinin merkezi yönetim tarafından kısıtlanarak yapılması	0,7006	0,5156	0,6152
2	6	Katı, yönlendirici ve denetleyici merkezi yetke (otorite)	0,6480	0,4221	0,4349
3	15	Maddi kaynakları, okulun somut gereksinimlerinden çok, merkezi yönetimin yönergelerine göre kullanma	0,6995	0,5103	0,5087
4	28	Okul yönetiminin, merkezi yönetimin kontrolünde olması	0,6996	0,5232	0,6024
5	18	Okulda dış kontrollü bir örgütsel iklimin varlığı	0,6178	0,3817	0,3850
6	37	İnsanı bencil, çıkarıcı, işbirliğini sevmeyen, işi sevmeyen olarak görme	0,7449	0,5566	0,5624
7	11	Çalışanları emirle değişmeye zorlama	0,6601	0,4363	0,5061
Üyeler Alt Boyutu					
8	20	Okul yönetiminin, sadece basit yönetim tekniklerine ya da deneyimlere dayandırılması	0,5502	0,3312	0,4101
9	8	Öğretimin hedefi, edilgen, katılım için dikkate alınmayan öğrenci	0,5938	0,5103	0,4321
10	26	Velileri yabancı, işbirliği ve katılım hakkı olmayan biri olarak görme	0,7391	0,5826	0,5981
11	12	Yalnızca verilen kararları izleyen, emir alan ve uygulayan öğrenci	0,6778	0,4702	0,5149
12	39	Okul müdürünün gücünün sadece yasalardan kaynaklanması	0,5819	0,3369	0,3615
Öğretim Alt Boyutu					
13	3	Basit ve değişmeyen eğitim ortamı	0,4749	0,2262	0,3392
14	24	Okuldaki eğitimsel etkinliklerin standart ve değişmez biçimde olması	0,5952	0,3619	0,4036
15	46	Okulda amaçlara ulaşmak için standart yöntemlerin kullanılması	0,5540	0,3110	0,3203
Demokratiklik Alt Boyutu					
16	25	Okulda sadece yöneticilerin karar vermesi	0,7277	0,5596	0,5808
17	31	Bireysel yönerge-emir veren yönetici	0,7046	0,5145	0,5750
18	41	Karar vermede merkezi yönetimin etkili olması	0,6629	0,4933	0,6767
19	40	Merkezi otorite tarafından atanmış yönetici	0,6701	0,4856	0,6039
20	21	İnsan ilişkilerinde, çalışanları hiyerarşinin bir parçası olarak görme	0,4619	0,2117	0,2759

Çizelgede ölçeğin Okulda Merkezden Yönetim Faktörünü oluşturan ölçek maddelerinin faktör yükleri, her bir maddenin toplam yükleri ve her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayıları verilmektedir. Buna göre ölçeğin bu faktörü 20 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (.7449) ölçek numarası 37 ile belirlenen madde ve en düşük faktör yükü (.4619) ölçek numarası 21 ile belirlenen madde olmuştur. (Yavuz,2001)

Yönetim Yönelimi Ölçeğinin Okulda Yerinden Yönetim faktörüne ilişkin bulguları çizelge 10b'de verilmiştir.

Çizelge 10b- Yönetim Yönelimi Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 2: Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımı					
Güvenirlilik (Alpha): .9188		Eigen Değeri: 5.99	VAR: 13.48		
Sıra No	Ölçek No	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Yüğü	r
Yapı Alt Boyutu					
1	9	İnsanı çalışkan, işbirliğine yatkın, yaratıcı, paylaşımcı olarak görme	0,6231	0,3907	0,5077
2	7	Okulun güçlü ve özgün bir örgütsel kültüre sahip olması	0,4632	0,2154	0,3300
3	17	Okulun, çalışanların mesleksel gelişimine olanak sunması	0,6303	0,4079	0,5450
4	30	Okulun insan kaynaklarını geliştiren yapıda olması	0,7875	0,6305	0,6580
5	45	Maddi kaynakları okulun somut gereksinimine göre ve gerektiğinde kullanma	0,5388	0,2908	0,3628
Üyeler Alt Boyutu					
6	19	Çağdaş yönetim anlayış ve tekniklerine sahip yönetici	0,6089	0,3954	0,5861
7	44	Okul müdürünün teknik ve yasal önderliğine ek olarak kültürel ve eğitimsel önderlik yapması	0,5913	0,3496	0,4234
8	43	Velileri nitelikli hizmetleri alan, olumlu işbirliği içinde ve kararlara katılan biri olarak görme	0,5593	0,3250	0,3886
9	14	Öğrencilerin kendi gelişiminden sorumlu, etkin ve katılımcı olması	0,7157	0,5186	0,6063
10	5	Öğretmenlerin karara katılan, geliştirici ve uygulayıcı olması	0,5650	0,3369	0,4390
Öğretim Alt Boyutu					
11	23	Okulda niteliğe önem veren eğitimin yapılması	0,6235	0,3934	0,4465
12	29	Etkili ve gereksinimlere uygun eğitim	0,5892	0,3550	0,4072
13	33	Okulda amaçlara ulaşmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması	0,6544	0,4426	0,5067
14	36	Gelişime ve değişime açık eğitim ortamı	0,7973	0,6436	0,6697
Demokratiklik Alt Boyutu					
15	34	Çalışanların grup bilincinde, iletişime açık ve işbirliğine yatkın olması	0,7770	0,6415	0,6547
16	35	Okulun üyeleri (öğretmen-yönetici-veli-öğrenci) arasında ortak sorumluluğun olması	0,7219	0,5264	0,6061
17	38	İnsan ilişkilerinde herkese ortak hakların tanınması	0,6122	0,3762	0,3915
18	13	Öğretmenleri, velileri ve öğrencileri okuldaki kararlara katma	0,6066	0,4066	0,4401
19	16	Öğretimsel görevlerin geliştirilmesinde üyelerin (öğretmen-veli-öğrenci) katılımını sağlama	0,5758	0,3369	0,4180
20	22	Okulda görevlerin tanımlanması, ortak geliştirilmesi ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştiriliyor olması	0,5152	0,2849	0,4079
21	32	Okul üyeleri tarafından (belirlenmiş ölçütlere göre) seçilmiş yönetici	0,4467	0,2079	0,3181

Çizelge’de ölçeğin Okulda Yerinden Yönetim faktörünü oluşturan ölçek maddelerinin faktör yükleri, her bir maddenin toplam yükleri ve her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayıları verilmektedir. Buna göre, ölçeğin bu faktörü 21 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (.7973) ölçek numarası 36 ile belirlenen madde ve en düşük faktör yükü (.4467) ölçek numarası 32 ile belirlenen madde olmuştur.(Yavuz,2001)

2.5.2. MESLEK TUTUM ÖLÇEĞİ

Üniversite personelinin meslek tutumlarını ölçmek için geliştirilen bu ölçek, bu araştırmada da lise öğretmenlerinin meslek tutumlarını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Meslek Tutum Ölçeği, Yavuz (2003) tarafından yapılan “Üniversite Çalışanlarının Mesleki Tutumları ile Kamu Görevlileri Sendikalarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışma için geliştirilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği için Alpha Güvenirlik çözümü yapılmış ve güvenirlik 0,8574 olarak hesaplanmıştır. Geçerliliği için DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşlerine dayanılarak yeterli bulunmuştur. 28 maddeden oluşan ölçek için faktör çözümü yapılarak 4 alt boyut tespit edilmiştir. (Mesleki Formasyon, Mesleki Etik, Çalışma Koşulları, Mesleki Doyum)

Bu araştırmada kullanılan ölçek 4 madde eklemek suretiyle yeniden yapılandırılmış ve lise öğretmenlerine uygulanacak hale getirilmiştir. Uygulanan ölçek 32 maddeden oluşmakta olup istatistiksel analizler sonrasında 8 madde ölçekten çıkarılmış ve 24 madde üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Ölçek güvenirliği, ölçek uygulaması sonrası elde edilen veriler üzerinden Alpha Güvenirlik çözümü yapılarak 0,8043 olarak tespit edilmiştir. Ölçek için yeniden faktör çözümü yapılarak 4 alt boyut tespit edilmiştir (Mesleki Formasyon, İletişim Becerileri, Mesleki Doyum, Karara Katılma).

Aşağıda Meslek Tutum Ölçeğine ilişkin istatistiksel sonuçlara yer verilmiştir.

Çizelge 11- Meslek Tutum Ölçeği Güvenirlik Çözümleme Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Alpha Katsayısı	Standartlaştırılmış Madde Alpha katsayısı
Meslek Tutum Ölçeği	0,8043	0,8236
<u>Alt Boyutlar</u>		
A. Mesleki Formasyon	0,7941	0,7949
B. İletişim Becerileri	0,6145	0,6226
C. Mesleki Doyum	0,6102	0,6158
D. Karara Katılma	0,4226	0,4267

Çizelge 11’de Meslek Tutum Ölçeğinin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin Alpha ve Standartlaştırılmış Madde Alpha katsayıları verilmektedir. Bu katsayıların yeterli bir güvenilirlik katsayısı olduğu görülmektedir. Tutum ölçeklerinde güvenilirlik katsayısının 70 ve üzeri olması kabul görmektedir.

Meslek Tutum Ölçeği için SPSSWIN paket programı kullanılarak faktör çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme hem ölçeğin tümü hem de her bir madde için uygulanmıştır. Toplam faktör yükü tüm ölçeğin iç tutarlılığını, faktör yükü madde ile ölçek arasındaki tutarlılığı göstermektedir (Tavşancıl, 2002). Serbest formda uygulanan faktör çözümlemesi ile ölçek 4 alt boyuta ayrılmıştır. Aşağıdaki çizelgelerde faktör çözümlmelerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Meslek Tutum Ölçeği için uygulanan faktör çözümlemesi sonuçları ve alt boyutlara ilişkin bulgular çizelge 12-12a-12b ve 12c’de verilmiştir.

Çizelge 12- Meslek Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Güvenirlilik (Alpha): 0,8043		Formlar Arası Korelasyon: 0,6988	1.Yarı Alpha: 0,7072		
		Guttman İki Yarı Güvenirlilik: 0,7642	2.Yarı Alpha: 0,6669		
		Eşit: 0,7645			
		Eşit Olmayan: 0,7645			
1. Mesleki Formasyon Alt Boyutu					
Güvenirlilik (Alpha): 0,7941			Varyans: 20,966		
Özdeğer: 5,032					
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Toplam Yük	r
1	3	Mesleğimin kendine özgü değerlerini, kurallarını ve simgesel özelliklerini taşıyorum	0,759	0,604	0,4169
2	2	Mesleğimle ilgili özel bilgi ve becerilere (uzmanlığa) sahibim	0,693	0,575	0,4069
3	5	Mesleğimin gerektirdiği işleri kendi kuralları içinde eksiksiz yaparım	0,638	0,557	0,4019
4	28	Mesleğimin kişisel özelliklerime uygun olduğunu düşünüyorum	0,585	0,605	0,4620
5	10	İşyerimde sorumlu olduğum işleri yapmaktan zevk alıyorum	0,566	0,629	0,4867
6	22	Mesleğime ilişkin olumlu bir bakış açısına sahibim	0,552	0,619	0,4963
7	18	İşyerimde hizmet verdiğim insanlarla (öğrenci-veli) iyi düzeyde iletişim kurarım	0,500	0,494	0,3732
8	31	Branşım ile ve mesleğimle ilgili gelişmeleri yakından izliyorum	0,489	0,455	0,3274
9	25	Mesleğimle ilgili yaptığım bir iş olumlu sonuçlandığında sevinirim	0,426	0,393	0,2759

Çizelge 12a- Meslek Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

2. İletişim Becerileri Alt Boyutu					
Güvenirlilik (Alpha): 0,6145			Varyans: 8,600		
Özdeğer: 2,064					
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Toplam Yük	r
10	16	İşyerimdeki diğer çalışanlara her zaman değer veririm	0,618	0,585	0,2928
11	15	İşyerimde, diğer çalışanlarla işe dönük işbirliği yapmak için olanaklar sağlanmadığını düşünüyorum	0,609	0,536	0,3195
12	17	İşyerimdeki diğer çalışanların bana yeterince değer vermediklerini düşünüyorum	0,573	0,453	0,4031
13	13	İşyerimdeki diğer çalışanlarla işe dönük iletişimi yetersiz görüyorum	0,511	0,542	0,2989
14	14	İşyerimdeki diğer çalışanlarla ilişkilerim her zaman olumlu yönde gerçekleştiğini düşünüyorum	0,501	0,517	0,4032
15	20	İşyerimdeki yöneticilerle ilişkilerim yeterli ve olumlu düzeyde olduğunu düşünüyorum	0,423	0,347	0,3043

Çizelge 12b- Meslek Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

3. Mesleki Doyum Alt Boyutu					
Güvenirlilik (Alpha): 0,6102		Varyans: 6,924			
Özdeğer: 1,662					
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Toplam Yüğü	r
16	24	Mesleğimin, yeteneklerimi geliştirmek için elverişli olmadığını düşünüyorum	0,724	0,420	0,3830
17	29	İşimi monoton buluyorum	0,677	0,502	0,4486
18	7	Mesleğimin toplum içinde saygın bir meslek olarak algılanmadığını düşünüyorum	0,476	0,325	0,1901
19	11	İşyerime isteksiz ve zorunlu olarak geliyorum	0,444	0,567	0,5140
20	23	Mesleğime diğer insanlarca gıpta ile bakıldığını düşünüyorum	0,413	0,418	0,3520
21	32	Mesleğimle ilgili terfi/yükselme olanaklarını yetersiz buluyorum	0,369	0,397	0,1946

Çizelge 12c- Meslek Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

4. Karara Katılma Alt Boyutu					
Güvenirlilik (Alpha): 0,4226		Varyans: 5,139			
Özdeğer: 1,233					
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Toplam Yüğü	r
22	19	İşyerimde işimle ilgili yönetsel düzeydeki kararlara yeterince katılabiliyorum	0,733	0,605	0,3589
23	30	Okulumda işimle ilgili öğretimsel kararları kendim alabiliyorum	0,677	0,597	0,2882
24	21	İşyerimdeki diğer çalışanlarla iş dışında da birlikte olurum	0,387	0,349	0,2146

Ölçek ön deneme yapılmadan direkt alana uygulanmıştır. İşlem dışı tutulacak ölçek maddeleri ayrıldıktan sonra yapılan çözümleme 24 madde üzerinden iki gruba (12+12) ayrılmıştır. Verilere Guttman Split-half (Guttman İki Yarı Güvenirlilik) analizi uygulanarak güvenirliliği test edilmiştir. Birinci yarı Alpha Güvenirlilik katsayısı (0,7072) ile ikinci yarı Alpha Güvenirlilik katsayısının (0,6669) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Çizelge 12'de ölçeği oluşturan 4 alt boyut için ölçek maddelerinin faktör yükleri, her bir maddenin toplam yükleri, her bir madde ile ölçek arasındaki r (korelasyon) katsayıları yer almaktadır. Mesleki Formasyon alt boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (0,759) ölçek numarası 3 olan madde, en düşük faktör yükü (0,426) ölçek numarası 25 olan

maddedir. İletişim Becerileri alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (0,618) ölçek numarası 16 olan madde, en düşük faktör yükü (0,423) ölçek numarası 20 olan maddedir. Mesleki Doyum alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (0,724) ölçek numarası 24 olan madde, en düşük faktör yükü (0,369) ölçek numarası 32 olan maddedir. Karara Katılma alt boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (0,733) ölçek numarası 19 olan madde, en düşük faktör yükü (0,387) ölçek numarası 21 olan maddedir.

İstatistiksel çözümleme sonuçlarına göre Meslek Tutum Ölçeğinde işlem dışında tutulacak ölçek maddeleri çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 13- İstatistiksel Çözümleme Sonuçlarına Göre İşlem Dışında Tutulacak Ölçek Maddeleri

Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yükü	Toplam Yük	r
1	1	Mesleğimin, diğer mesleklerden farklı, belirgin ve tanımlanmış özellikleri olmadığını düşünüyorum	0,460	-0,313	0,1780
2	4	Sadece diplomam, mesleğimi etkili yapmamda yeterli olmadığını düşünüyorum	0,384	0,402	-0,0459
3	6	Mesleğimle ilgili bir örgüte (dernek ya da sendika) üye olmak gerektiğini düşünüyorum	-0,310	-0,340	-0,1807
4	8	Mesleğimin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olduğunu düşünüyorum	-0,344	_	0,0994
5	9	İşyerimdeki çalışma koşulları mesleğime uygun olarak düzenlendiğine inanmıyorum	0,408	0,329	0,1869
6	12	Mesleğimin ekonomik getirisinin (koşullar içinde) yeterli olduğunu düşünüyorum	_	0,310	0,0297
7	26	Hizmet verdiğim insanlar arasında siyasal, dinsel, ırksal, cinsel vb. ayrım yapmadığıma inanıyorum	0,766	0,496	-0,0669
8	27	İşyerimde çalışanlar arasında siyasal, dinsel, ırksal, cinsel vb. ayrım yapmadığıma inanıyorum	0,740	0,485	-0,0644

Çizelge 13’de istatistiksel çözümleme sonuçlarına göre 32 ölçek maddesinden yeterli katsayıya ulaşamadığı için işlem dışı tutulan 8 ölçek maddesi yer almaktadır. İşlem dışında tutulan ölçek maddelerinin faktör yükleri, her bir maddenin toplam yükleri ve her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayılarının değerlendirme için yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Yavuz, amaçlanan nitelikleri açıklayıcı nitelikte olabilmesi için faktör yükünün 40 ve üzeri olmasının önerildiğini belirtmektedir.(Yavuz, 2001)

2.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler SPSS 10.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Problemlerin özelliklerine dikkat ederek, görüşleri ve dağılımları belirlemede; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma; değişkenler arasındaki ilişkiler için korelasyon; değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farkın düzeyini belirlemek için parametrik testlerden t-testi; farkın kaynağını belirlemek için varyans istatistiği ve LSD anlamlılık testleri uygulanmıştır. Araştırma problemlerinin çözümünde kullanılan bu istatistiksel yöntemlerin kullanılma koşulları şöyledir:

- Temel dağılım istatistikleri olarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

“Frekans dağılımı; bir yada daha çok değişkene ait değerlerin ya da puanların dağılımına ait özellikleri betimlemek amacıyla verileri sayı ve yüzde olarak verir”(Büyüköztürk, 2002).

“Aritmetik ortalama, deneklerin aldıkları değerlerin toplanıp denek sayısına bölünmesiyle elde edilen matematiksel gerçek bir değerdir” (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1998).

“Standart sapma dağılımdaki her bir değer in ortalamaya göre ne uzaklıkta olduğunu, diğer bir değişle dağılımın ne yaygınlıkta olduğunu gösteren bir ölçüdür” (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1998).

- Değişkenler arası ilişkileri belirlerken yararlanılan korelasyon (r);

“Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır” (Büyüköztürk, 2002).

- İki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi; *“Ölçümle belirlenen sürekli bir değişken yönünden bağımsız iki grup arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan bir önemlilik testidir”* (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1998)

- *“İlişkisiz örneklem için t- testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır”* (Büyüköztürk, 2002).

- *“İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır”* (Büyüköztürk, 2002).

- *Varyans analizi*; "... ölçümle belirtilen bir değişken yönünden ikiden çok bağımsız grup arasında fark olup olmadığını test etmek için kullanılan bir yöntemdir" (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1998).

- Varyans çözümü sonucunun önemli olduğu durumlarda farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinde LSD uygulanmıştır (Yazuz, 2001).

- Ölçeklerin geçerlilik belirlenmesinde kullanılan faktör analizi;

"*Faktör analizi*, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri biraraya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir"(Büyüköztürk, 2002). "*Faktör yük değeri*, maddenin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır" (Büyüköztürk, 2002).

- Yönetim yönelimi ölçeğinde görüş düzeylerini belirlerken aşağıdaki sınırlama kullanılmıştır:

- 1 - 1,80 = Uyumlu değil
- 1,81 - 2,60 = Az uyumlu
- 2,61 - 3,40 = Kısmen uyumlu
- 3,41 - 4,20 = Çoğunlukla uyumlu
- 4,21 - 5,00 = Tümüyle uyumlu

- Tutum ölçeğinde tutum düzeyleri belirlenirken öğretmenlerin puanları a) ortalamadan yarım standart sapma azı ile -5 puan arası düşük, b) ortalamadan yarım standart sapma azı ile ortalamadan yarım standart sapma çoğu arası orta düzey ve c) ortalamadan yarım standart sapma çoğu ile 5 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3.1. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular, katılımcılara uygulanan ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine dayanan çizelgeler kullanılarak verilmektedir. Bulgulara ilişkin bilimsel araştırma süreci, ilgili araştırmalar ve problem durumunda verilen bilgilere dayanılarak yapılan yorumlar, alt problemlere ilişkin yorumlar kısmında ele alınmaktadır.

3.1.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim (OYY) ve Okulda Merkezden Yönetim (OMY) yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşleri okul türleri, cinsiyet, yaş, branş, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir

Birinci alt probleme ilişkin olarak öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 14- Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
36	Gelişime ve değişime açık eğitim ortamı	4,25	1,07
30	Okulun insan kaynaklarını geliştiren yapıda olması	4,19	1,13
34	Çalışanların grup bilincinde, iletişime açık ve işbirliğine yatkın olması	4,27	1,00
35	Okulun üyeleri (öğretmen-yönetici-veli-öğrenci) arasında ortak sorumluluğun olması	4,28	0,99
14	Öğrencilerin kendi gelişiminden sorumlu, etkin ve katılımcı olması	4,08	1,10
33	Okulda, amaçlara ulaşmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması	4,09	1,03
17	Okulun, çalışanların mesleki gelişimine olanak sunması	4,15	1,09
23	Okulda niteliğe önem veren eğitimin yapılması	4,15	1,05
9	İnsanı çalışkan, işbirliğine yatkın, yaratıcı, paylaşımcı olarak görme	4,25	1,03
38	İnsan ilişkilerinde herkese ortak hakların tanınması	4,22	1,08
19	Çağdaş yönetim anlayış ve tekniklerine sahip yönetici	4,38	0,96
13	Öğretmenleri, velileri ve öğrencileri okuldaki kararlara katma	4,04	1,08
44	Okul müdürünün teknik ve yasal önderliğine ek olarak kültürel ve eğitimsel önderlik yapması	4,19	1,00
29	Etkili ve gereksinimlere uygun eğitim	4,18	1,09
16	Öğretimsel görevlerin geliştirilmesinde üyelerin (öğretmen, veli, öğrenci) katılımını sağlama	4,06	1,04
5	Öğretmenlerin karara katılan, geliştirici ve uygulayıcı olması	4,14	1,09
43	Velileri nitelikli hizmetleri alan, olumlu işbirliği içinde ve kararlara katılan biri olarak görme	4,05	1,00
45	Maddi kaynakları okulun somut gereksinimine göre ve gerektiğinde kullanma	4,19	1,01
22	Okulda görevlerin tanımlanması, ortak geliştirilmesi ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştiriliyor olması	3,96	1,08
7	Okulun güçlü ve özgün bir örgütsel kültüre sahip olması	4,05	1,09
32	Okul üyeleri tarafından (belirlenmiş ölçütlere göre) seçilmiş yönetici	3,68	1,33
Toplam		4,14	0,80

Çizelge 14'te Okulda Yerinde Yönetim Yaklaşımı (OYY) ölçek maddelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları bulunmaktadır. Elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{x}=4,14$), öğretmenlerin, OYY yaklaşımı ölçek maddelerini, okul yönetimi görüşleriyle çoğunlukla uyumlu bulduklarını göstermektedir. Ancak, 22. madde ($\bar{x}=3,96$) ve 32. maddede ($\bar{x}=3,68$) öğretmenlerin biraz daha çekimsiz davrandıkları görülmektedir.

Birinci alt probleme ilişkin olarak öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetim Yaklaşımına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15- Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
37	İnsanı bencil, çıkarıcı, işbirliğini sevmeyen, işi sevmeyen biri olarak görme	4,40	1,06
26	Velileri yabancı, işbirliği ve katılma hakkı olmayan biri olarak görme	4,40	1,03
25	Okulda sadece yöneticilerin karar vermesi	4,18	1,13
31	Bireysel yönerge – emir veren yönetici	4,00	1,22
27	Okulun bütçesinin Merkezden Yönetim tarafından kısıtlanarak yapılması	4,17	1,22
28	Okul yönetiminin Merkezden Yönetimin kontrolünde olması	3,49	1,27
15	Maddi kaynakları, okulun somut gereksinimlerinden çok Merkezden Yönetimin yönergelerine göre kullanma	3,86	1,30
41	Karar vermede Merkezden Yönetimin etkili olması	3,70	1,24
12	Yalnızca verilen kararları izleyen, emir alan ve uygulayan öğretmen	4,23	1,10
40	Merkezi otorite tarafından atanmış yönetici	3,66	1,38
11	Çalışanları emirle değiştirmeye zorlama	4,19	1,12
6	Katı, yönlendirici ve denetleyici merkezi yetke (otorite)	3,83	1,20
18	Okulda dış kontrollü bir örgütsel iklimin varlığı	3,70	1,24
24	Okuldaki eğitimsel etkinliklerin standart ve değişmez biçimde olması	3,66	1,23
8	Öğretimin hedefi; edilgen, katılım için dikkate alınmayan öğrenci	4,08	1,15
39	Okul müdürünün gücünün sadece yasalardan kaynaklanması	3,35	1,40
46	Okulda amaçlara ulaşmak için standart yöntemlerin kullanılması	3,11	1,22
20	Okul yönetiminin, sadece basit yönetim tekniklerine ya da deneyimlere dayandırılması	3,68	1,30
3	Basit ve değişmeyen eğitim ortamı	3,49	1,34
21	İnsan ilişkilerinde, çalışanları hiyerarşinin bir parçası olarak görme	3,32	1,39
Toplam		3,83	0,76

Çizelge 15'de Okulda Merkezden Yönetim Yaklaşımı (OMY) ölçek maddelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları bulunmaktadır. OMY yaklaşımı ölçek maddeleri aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,83$), öğretmenlerin; OMY yaklaşımı özellikleri ile okul yönetimine ilişkin görüşlerinin Çoğunlukla Uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri ayrı ayrı ele

alındığında; 37. madde ($x=4,40$), 26. madde ($x=4,40$), ve 12. maddede ($x=4,23$) öğretmenlerin görüşlerinin Tümüyle Uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre Okul Yönetimi Yaklaşımına ilişkin görüşlerinin çözümlene sonuçları çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16- Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımları ve t İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Okul Türü	N	\bar{x}	SS	SD	T	Önem Denetimi
Okulda	Kız Meslek Lisesi	279	4,14	0,78	556	0,121	P=0,904
Yerinden	Genel Lise	279	4,14	0,82			
Yönetim	Toplam	558	4,14	0,80			Fark ÖNEMSİZ
Okulda	Kız Meslek Lisesi	280	3,82	0,75	555	-0,486	P=0,627
Merkezden	Genel Lise	277	3,85	0,77			
Yönetim	Toplam	557	3,83	0,76			Fark ÖNEMSİZ

P<0,05

Çizelge 16 incelendiğinde, öğretmenlerin okul türlerine göre OYY ve OMY Yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre çözümlene sonuçları çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları ve t İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	T	Önem Denetimi
Okulda	Erkek	161	4,07	0,87	556	1,364	P=0,173
Yerinden	Kadın	397	4,17	0,77			
Yönetim	Toplam	558	4,12	0,82			Fark ÖNEMSİZ
Okulda	Erkek	160	3,76	0,88	555	-1,320	P=0,188
Merkezden	Kadın	397	3,86	0,71			
Yönetim	Toplam	557	3,83	0,76			Fark ÖNEMSİZ

P<0,05

Çizelge 17 incelendiğinde; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre OYY ve OMY Yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre çözümlene sonuçları çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımları

Kaynak	Yaş	N	\bar{X}	SS
Okulda	25Yaş ve altı	20	4,32	0,85
Yerinden	26-35 Yaş	153	4,19	0,77
Yönetim	36 ve üstü	385	4,10	0,80
	Toplam	558	4,14	0,80
Okulda	25 Yaş ve altı	20	4,11	0,50
Merkezden	26-35 Yaş	153	3,94	0,68
Yönetim	36 ve üstü	384	3,77	0,80
	Toplam	557	3,83	0,76

Çizelge 18’de öğretmenleri yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin yaşlara göre dağılımları verilmiştir. Öğretmenlerin yönetim yönelimlerine ilişkin görüşleri ile yaş grupları arasındaki ortalamaların yakın değerlerde olduğu görülmektedir. 36 yaş ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin (385) çoğunluktadır.

Öğretmenlerin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerin yaşa göre çözümleme sonuçları çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Varyans İstatistiği

Kaynak		KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Okulda	G.A	1,50	2	0,75	1,17	P= 0,311
Yerinden	G.İ	355,84	555	0,64		
Yönetim	Toplam	357,34	557			Fark ÖNEMSİZ
Okulda	G.A	4,64	2	2,32	4,05	P= 0,018
Merkezden	G.İ	317,70	554	0,57		
Yönetim	Toplam	322,35	556			Fark ÖNEMLİ

P<0,05

Çizelge incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre, okulda yerinden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı, merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunduğu görülmektedir.

Bu farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD anlamlılık testi sonuçları çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20- Öğretmenlerin Merkezden Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre LSD Anlamlılık Çözümleme Sonuçları

Kaynak	Yaş	Yaş	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Okulda Merkezden Yönetim	26-35 Yaş	36 ve üstü	0,17	0,021

P<0,05

Çizelge 20’de 26-35 yaş grubundaki öğretmenlerin 36 ve üstü yaş grubu öğretmenlere göre OMY yaklaşımlarını daha çok benimsedikleri görülmektedir. Bu veri yaş ilerledikçe yeniliklere direnmenin artacağı genel yargısını ile örtüşmemektedir. 25 yaş ve altı grupta yer alan öğretmenlerin sayılarının 20 olması nedeniyle belirgin bir fark tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre çözümleme sonuçları çizelge 21 ve 22’de verilmiştir.

Çizelge 21- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Dağılımı

Kaynak	Branş	n	\bar{x}	SS
Okulda Yerinden Yönetim	Eğitim Bilimleri	15	4,40	0,89
	Fen Bilimleri	118	4,08	0,87
	Sosyal Bilimler	74	4,18	0,85
	Güzel Sanatlar	42	4,17	0,68
	Yabancı Diller	72	4,14	0,74
	Türk Dili ve Edebiyatı	63	4,10	0,80
	Mesleki Eğitim	138	4,23	0,69
	Diğer (Beden Eğt, Din Kültürü)	36	3,76	0,90
	Toplam	558	4,14	0,80
	Okulda Merkezden Yönetim	Eğitim Bilimleri	15	4,05
Fen Bilimleri		118	3,82	0,80
Sosyal Bilimler		75	3,95	0,72
Güzel Sanatlar		42	3,81	0,80
Yabancı Diller		71	3,80	0,72
Türk Dili ve Edebiyatı		63	3,76	0,67
Mesleki Eğitim		138	3,90	0,72
Diğer (Beden Eğt, Din Kültürü)		35	3,45	0,86
Toplam		557	3,83	0,76

Çizelge 21’de öğretmenlerin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre dağılımları yer almaktadır. OYY ve OMY Yaklaşımlarına ilişkin görüşlerin birbirine yakın gruplandığı görülmektedir.

Çizelge 22- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak		KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Okulda	G.A	7,97	7	1,14	1,80	P= 0,086
	Yerinden	G.İ	349,36	550		
Yönetim	Toplam	357,34	557			Fark ÖNEMSİZ
Okulda	G.A	7,77	7	1,11	1,94	P= 0,062
	Merkezden	G.İ	314,57	549		
Yönetim	Toplam	322,35	556			Fark ÖNEMSİZ

P<0,05

Çizelge 22 incelendiğinde; öğretmenlerin branşlarına göre, okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin okuldaki hizmet sürelerine göre çözümlene sonuçları çizelge 23’de verilmiştir.

Çizelge 23- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Kaynak	Süre	n	\bar{x}	SS
Okulda	1-5 Yıl	321	4,26	0,75
	6-10 Yıl	144	4,01	0,82
	11Yıl ve üstü	93	3,92	0,84
Yönetim	Toplam	558	4,14	0,80
Okulda	1-5 Yıl	321	3,94	0,72
	6-10 Yıl	144	3,72	0,76
	Merkezden	11Yıl ve üstü	92	3,61
Yönetim	Toplam	557	3,83	0,76

Çizelge 23’de öğretmenlerin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin okuldaki hizmet sürelerine göre dağılımları yer almaktadır. OYY yaklaşımına ilişkin ortalamanın (\bar{x} =4,14), OMY yaklaşımına ilişkin ortalamanın (\bar{x} =3,83) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin çözümlene sonuçları çizelge 24’te verilmiştir.

Çizelge 24- Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak		KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Okulda	G.A	11,33	2	5,66	9,09	P= 0,000
Yerinden	G.İ	346,01	555	0,62		
Yönetim	Toplam	357,34	557			Fark ÖNEMLİ
Okulda	G.A	10,04	2	5,02	8,91	P= 0,000
Merkezden	G.İ	312,30	554	0,56		
Yönetim	Toplam	322,35	556			Fark ÖNEMLİ

Çizelge 24 incelendiğinde, öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre, OYY ve OMY yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin her ikisinde de $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin OYY ve OMY yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD anlamlılık çözümlemesi sonuçları çizelge 25'te verilmiştir.

Çizelge 25- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Okul Hizmet Süresi	Okul Hizmet Süresi	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Okulda	1-5 yıl	6-10 yıl	0,25	P=0,002
Yerinden	1-5 yıl	11 ve üstü	0,34	P=0,000
Yönetim				
Merkezden	1-5 yıl	6-10 yıl	0,22	P=0,004
Yönetim	1-5 yıl	11 ve üstü	0,33	P=0,000

Çizelge 25'de öğretmenlerin OYY ve OMY yaklaşımına ilişkin görüşlerinin okuldaki hizmet sürelerine göre farklılıkları yer almaktadır. Buna göre, çalışmakta oldukları okuldaki hizmet süreleri 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin OYY ve OMY yaklaşımlarının her ikisini de diğer hizmet gruplarına göre daha önemli bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin toplam hizmet sürelerine göre çözümleme sonuçları çizelge 26 ve 27'de verilmiştir.

Çizelge 26- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Kaynak	Süre	n	\bar{x}	SS
Okulda Yerinden Yönetim	1-5 Yıl	50	4,24	0,80
	6-10 Yıl	95	4,14	0,85
	11-15 Yıl	114	4,17	0,80
	16-20 Yıl	124	4,21	0,75
	21 Yıl ve üstü	175	4,03	0,79
	Toplam		558	4,14
Okulda Merkezden Yönetim	1-5 Yıl	50	3,93	0,68
	6-10 Yıl	95	3,95	0,65
	11-15 Yıl	115	3,87	0,71
	16-20 Yıl	124	3,90	0,82
	21 Yıl ve üstü	173	3,65	0,80
	Toplam		557	3,83

Çizelge 26 incelendiğinde; öğretmenlerin meslekteki toplam hizmet süreleri ile OYY yaklaşımına ilişkin görüşlerinin ortalamasının $\bar{x}=4,14$, OMY yaklaşımına ilişkin görüşlerinin ortalamasının $\bar{x}=3,83$ olduğu görülmektedir.

Çizelge 27- Öğretmenlerin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak		KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Okulda	G.A	3,29	4	0,82	1,28	P= 0,275
Yerinden	G.İ	354,05	553	0,64		
Yönetim	Toplam	357,34	557			Fark ÖNEMSİZ
Okulda	G.A	8,15	4	2,04	3,58	P= 0,007
Merkezden	G.İ	314,20	552	0,57		
Yönetim	Toplam	322,35	556			Fark ÖNEMLİ

P<0,05

Çizelge 27'de öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre okul yönetimi yaklaşımlarından OYY yaklaşımına ilişkin görüşlerinde P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı OMY yaklaşımına ilişkin görüşlerinde P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD anlamlılık testi sonuçları çizelge 28'de verilmiştir.

Çizelge 28- Öğretmenlerin Merkezden Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Toplam Hizmet Süresi	Toplam Hizmet Süresi	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Okulda Merkezden Yönetim	1-5 yıl	21 yıl ve üstü	0,28	0,022
	6-10 yıl	21 yıl ve üstü	0,30	0,002
	11-15 yıl	21 yıl ve üstü	0,22	0,016
	16-20 yıl	21 yıl ve üstü	0,25	0,005

Çizelge 28'de öğretmenlerin OMY yaklaşımına ilişkin görüşlerinin toplam hizmet sürelerine göre farklılıkları yer almaktadır. Buna göre, hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler, diğer gruptaki öğretmenlere göre OMY yaklaşımını daha az önemli bulmaktadırlar.

3.1.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim (OYY) ve Okulda Merkezden Yönetim (OMY) yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşleri okul türleri, cinsiyet, yaş, branş, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

İstatistiksel çözümlere göre OYY ve OMY yaklaşımına ilişkin görüşler ‘Çoğunlukla Uyumlu’ düzeyinde görünmekle birlikte, genel olarak dağılımlara bakıldığında OYY yaklaşımının daha çok benimsendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin OYY yaklaşımına ilişkin görüşleri ($\bar{x}=4,14$) ‘Çoğunlukla Uyumlu’ düzeyindedir. OYY yaklaşımını tanımlayan; ‘Okulda görevlerin tanımlanması, ortak geliştirilmesi ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştiriliyor olması’ ($\bar{x}=3,96$) ve ‘Okul üyeleri tarafından (belirlenmiş ölçülere göre) seçilmiş yönetici’ ($\bar{x}=3,68$) ölçek maddelerinde biraz çekimser davrandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin OMY yaklaşımına ilişkin görüşleri de ($\bar{x}=3,83$) ‘Çoğunlukla Uyumlu’ düzeyindedir. Ancak, OMY yaklaşımını tanımlayan ölçek maddelerine karşı görüşler farklılık göstermektedir. ‘insanları bencil, çıkarıcı, işbirliğini sevmeyen, işi sevmeyen biri olarak görme’ ($\bar{x}=4,40$), ‘Velileri, yabancı, işbirliği ve katılma hakkı olmayan biri olarak görme’ ($\bar{x}=4,40$) ve ‘Yalnızca verilen kararları izleyen, emir alan ve uygulayan öğretmen’ ($\bar{x}=4,23$) tanımlamalarına ‘Tümüyle Uyumlu’ düzeyinde görüş bildirmektedirler. Bu üç maddedeki fark genel bulgularla çelişecek boyutta görülmektedir.

Bursalıoğlu (1976), uygulamada yüzde yüz merkezden ya da yerinden yönetimin olamayacağını, bazı görevlerin merkezden yönetilmedikçe, koordinasyon sağlanmadıkça diğer görevlerin yerinden yönetilemeyeceğini belirtmektedir. Katılımcı öğretmenlerin hem OYY hem de OMY yönelimli olmaları her iki yönetimin belirli özelliklerini önemli bulduklarını düşündürülebilir.

Okul türlerine göre öğretmenlerin OYY ve OMY yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Cinsiyet faktörlerine göre görüşler arasında bir fark bulunmamakla beraber yaş faktörü yönetim yönelimlerini etkilemektedir. OMY yaklaşımına ilişkin görüşlerde ‘25 yaş ve altı’ gruba dahil olan öğretmenlerin ‘36 yaş ve üstü’ grubuna dahil olan öğretmenlere göre daha ılımlı

oldukları görülmektedir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin mevcut eğitim sistemini ve farklı yönetim alternatiflerini tanımayışları bu farkın nedeni olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin toplam hizmet süreleri ile OMY yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasındaki $p < 0,05$ düzeyindeki anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. OMY yaklaşımına ilişkin görüşlerde; öncelikle '1-5 yıl' hizmet süresi olan öğretmenler, daha sonra sıra ile '6-10 yıl' hizmet süresi olan ve '11-15 yıl' hizmet süresi olan öğretmenler '16-20 yıl' hizmet süresi olan öğretmenlere oranla daha ılımlı görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, halen çalışılmakta olunan okuldaki hizmet süresi azaldıkça katılımcıların daha kararlı yanıtlar verdiği, hizmet süresi arttıkça biraz daha çekimser yanıtlar verdiğini düşündürülebilir.

Branş değişkeni açısından yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerde farklılaşma bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine göre yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Her iki yönetim yaklaşımında da halen çalışmakta oldukları okulda '1-5 yıl' hizmeti olan öğretmenler, '6-10 yıl' ve '11 ve üstü' hizmeti bulunan öğretmenlere oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

3.1.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin mesleki tutumları nedir ve bu tutumları okul türleri, cinsiyet, yaş, branş, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin görüşlerinin çözümleme sonuçları çizelge 29’da verilmiştir.

Çizelge 29- Öğretmenlerinin Mesleki Tutuma İlişkin Görüşleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
2	Mesleğimle ilgili özel bilgi ve becerilere (uzmanlığa) sahibim	4,22	0,77
3	Mesleğimin kendine özgü değerlerini, kurallarını ve simgesel özelliklerini taşıyorum	4,32	0,78
5	Mesleğimin gerektirdiği işleri kendi kuralları içinde eksiksiz yaparım	4,29	0,72
7	Mesleğimin toplum içinde saygın bir meslek olarak algılandığını düşünüyorum	2,81	1,38
10	İşyerimde sorumlu olduğum işleri yapmaktan zevk alıyorum	4,23	0,89
11	İşyerime zevk alarak geliyorum	4,24	1,05
13	İşyerimdeki diğer çalışanlarla işe dönük iletişimi yeterli görüyorum	3,16	1,19
14	İşyerimdeki diğer çalışanlarla ilişkilerimin her zaman olumlu yönde gerçekleştiğini düşünüyorum	4,06	0,90
15	İşyerimde, diğer çalışanlarla işe dönük işbirliği yapmak için olanaklar sağlandığını düşünüyorum	3,23	1,17
16	İşyerimdeki diğer çalışanlara her zaman değer veririm	4,54	0,68
17	İşyerimdeki diğer çalışanların bana yeterince değer verdiklerini düşünüyorum	4,17	1,13
18	İşyerimde hizmet verdiğim insanlarla (öğrenci-veli) iyi düzeyde iletişim kurarım	4,43	0,62
19	İşyerimde işimle ilgili yönetsel düzeydeki kararlara yeterince katılabiliyorum	3,20	1,15
20	İşyerimdeki yöneticilerle ilişkilerimin yeterli ve olumlu düzeyde olduğunu düşünüyorum	3,97	1,23
21	İşyerimdeki diğer çalışanlarla iş dışında da birlikte olurum	3,16	1,17
22	Mesleğime ilişkin olumlu bir bakış açısına sahibim	4,41	0,78
23	Mesleğime diğer insanlarca gıpta ile bakıldığını düşünüyorum	3,12	1,14
24	Mesleğimin, yeteneklerimi geliştirmek için elverişli olduğunu düşünüyorum	3,73	1,22
25	Mesleğimle ilgili yaptığım bir iş olumlu sonuçlandığında sevinirim	4,83	0,44
28	Mesleğimin kişisel özelliklerime uygun olduğunu düşünüyorum	4,33	0,86
29	İşimi monoton bulmuyorum	3,75	1,18
30	Okulumda işimle ilgili öğretimsel kararları kendim alabiliyorum	3,49	1,05
31	Branşım ve mesleğimle ilgili gelişmeleri yakından izliyorum	3,85	0,88
32	Mesleğimle ilgili terfi/yükselme olanaklarını yetersiz buluyorum	2,30	1,22
Toplam		3,84	0,43

Not: Veriler çevrilerek istatistiksel çözümlenmeleri yapıldığı için ifadeler de olumlu cümlelere dönüştürülmüştür.

Çizelge 29 incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki tutum ortalamasının ($\bar{x}=3,84$) Orta düzeyde olduğu görülmektedir. Standart sapma (0,43), tutumların farklılaştığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarının okul türlerine göre çözümleme sonuçları çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Okul Türüne Göre Dağılımı ve t İstatistiği Sonuçları

Okul Türü	n	\bar{x}	SS	SD	t	Önem Denetimi
Kız Meslek Lisesi	280	3,84	0,42	557	0,886	P=0,376
Genel Lise	279	3,81	0,43			Fark ÖNEMSİZ

Çizelge 30 incelendiğinde; KML ($\bar{x}=3,84$) ve GL ($\bar{x}=3,81$) öğretmenlerinin mesleki tutumlarının çok yakın olduğu görülmektedir. Okul türlerine göre öğretmenlerin mesleki tutumları arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarının cinsiyete göre çözümleme sonuçları çizelge 31'de verilmiştir.

Çizelge 31- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı ve t İstatistiği Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	SD	t	Önem Denetimi
Erkek	161	3,78	0,47	557	1,341	P= 0,181
Kadın	398	3,84	0,40			Fark ÖNEMSİZ

Çizelge 31 incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki tutumları ile cinsiyetleri arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarının yaşlarına göre çözümleme sonuçları çizelge 32'de verilmiştir.

Çizelge 32- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	N	\bar{X}	SS	SD	F	Önem denetimi
25 yaş ve altı	20	3,74	0,40	2	0,696	P=0,499
26-35 yaş	152	3,80	0,40			Fark ÖNEMSİZ
36 ve üstü	387	3,83	0,44			
Toplam	559	3,82	0,43			

Çizelge 32'de yaş gruplarına göre tutum ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarının branşlara göre dağılımı çizelge 33'de verilmiştir.

Çizelge 33- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Branşlara Göre Dağılımı

Branş	n	\bar{X}	SS
Eğitim Bilimleri	15	4,08	0,41
Fen Bilimleri	118	3,73	0,43
Sosyal Bilimler	75	3,73	0,42
Güzel Sanatlar	42	4,00	0,38
Yabancı Diller	72	3,80	0,48
Türk Dili ve Edebiyatı	63	3,84	0,37
Mesleki Eğitim	138	3,88	0,40
Diğer (Beden Eğt, Din Kültürü)	36	3,79	0,44
Toplam	559	3,82	0,43

Çizelge 33'de öğretmenlerin mesleki tutumlarının branşlara göre dağılımları bulunmaktadır. Eğitim Bilimleri ($\bar{x}=4,08$) ve Güzel Sanatlar ($\bar{x}=4,00$) branşlarındaki öğretmenler en olumlu tutum içersinde iken Fen Bilimleri ($\bar{x}=3,73$) ve Sosyal Bilimler ($\bar{x}=3,73$) branşlarındaki öğretmenler en düşük tutuma sahip görünmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tutumları ile branşları fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans istatistiği sonuçları çizelge 34'te verilmiştir.

Çizelge 34- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Branşlara Göre Dağılımının Varyans İstatistiği

Kaynak		KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Branş	G.A	4,54	7	0,648	3,617	P=0,001 Fark ÖNEMLİ
	G.İ	98,69	551	0,179		
	Toplam	103,23	558			

Çizelge 34 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tutumları ile branşları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin tutumları ile branşları arasındaki farkın kaynağını belirtmek amacıyla yapılan LSD anlamlılık çözümlemesi sonuçları çizelge 35'de verilmiştir.

Çizelge 35- Öğretmenlerin Tutumlarının Branşlara Göre LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları

Kaynak	Branş	Branş	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Mesleki Tutum	Eğitim Bilimleri	Fen Bilimleri	0,35	0,003
	Eğitim Bilimleri	Sosyal Bilimler	0,35	0,003
	Eğitim Bilimleri	Yabancı Diller	0,28	0,022
	Eğitim Bilimleri	Diğer (Beden Eğt, Din Kültürü)	0,29	0,027
	Güzel Sanatlar	Fen Bilimleri	0,27	0,000
	Güzel Sanatlar	Sosyal Bilimler	0,27	0,001
	Güzel Sanatlar	Yabancı Diller	0,19	0,019
	Güzel Sanatlar	Diğer (Beden Eğt, Din Kültürü)	0,20	0,034
	Mesleki Eğitim	Fen Bilimleri	0,15	0,004
	Mesleki Eğitim	Sosyal Bilimler	0,15	0,011

Çizelge 35'te Eğitim Bilimleri branşındaki öğretmenlerin tutum puanları diğer branşlardaki öğretmenlerin tutum puanlarına göre daha yüksektir. Eğitim Bilimleri branşını Güzel Sanatlar Branşındaki öğretmenler ile Mesleki Eğitim Branşlarındaki Öğretmenler takip etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarının toplam hizmet sürelerine göre dağılımı çizelge 36'de verilmiştir.

Çizelge 36- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Toplam Hizmet Süresi	N	\bar{x}	SS
1-5 Yıl	50	3,73	0,41
6-10 Yıl	94	3,78	0,42
11-15 Yıl	116	3,82	0,44
16-20 Yıl	123	3,81	0,40
21 Yıl ve üstü	176	3,88	0,43
Toplam	559	3,82	0,43

Çizelge 36 incelendiğinde; öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre mesleki tutumlarının ($\bar{x}=3,82$) Orta düzeyde olduğu ve hizmet sürelerine göre tutumların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarında toplam hizmet sürelerine göre fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan varyans istatistiği sonuçları çizelge 37'de verilmiştir.

Çizelge 37- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Toplam Hizmet Sürelerine Göre Dağılımının Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak		KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Toplam	G,A	1,263	4	0,316	1,716	P=0,145
Hizmet	G,İ	101,965	554	0,184		Fark ÖNEMSİZ
Süresi	Toplam	103,228	558			

Çizelge 37’de öğretmenlerin mesleki tutumları ile toplam hizmet süreleri arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarının okuldaki hizmet sürelerine göre istatistiksel çözümleme sonuçları çizelge 38 ve 39’da verilmiştir.

Çizelge 38- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Okul Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Okul Hizmet Süresi	n	\bar{x}	SS
1-5 Yıl	322	3,81	0,43
6-10 Yıl	143	3,86	0,42
11 Yıl ve üstü	94	3,85	0,44
Toplam	559	3,83	0,43

Çizelge 38’de öğretmenlerin okul hizmet sürelerine göre tutum ortalaması ($\bar{x}=3,83$) Orta düzeyde bulunmaktadır. Okul hizmet sürelerine göre tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Çizelge 39- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Okul Hizmet Sürelerine Göre Dağılımının Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak		KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Okul	G.A	0,321	2	0,161	0,868	P=0,421
Hizmet	G.İ	102,907	556	0,185		Fark ÖNEMSİZ
Süresi	Toplam	103,228	558			

Çizelge 39’da öğretmenlerin okul hizmet süreleri ile mesleki tutumları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans istatistiği sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul hizmet süreleri arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

3.1.4. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR

“Öğretmenlerin mesleki tutumları nedir ve bu tutumları okul türleri, cinsiyet, yaş, brans, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” ifadesi araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır.

Öğretmenler, mesleki tutumları betimleyen ifadelere ‘Çoğunlukla’ düzeyinde (x=3,84) katılmaktadırlar. Ancak, betimlemelere katılma dereceleri farklılaşmaktadır;

‘Mesleğimle ilgili özel bilgi ve becerilere sahibim’, ‘Mesleğimin kendine özgü değerlerini, kurallarını ve simgesel özelliklerini taşıyorum’, ‘Mesleğimin gerektirdiği işleri kendi kuralları içinde eksiksiz yaparım’, ‘İşyerimde sorumlu olduğum işleri yapmaktan zevk alıyorum’, ‘İşyerime zevk alarak geliyorum’, ‘İşyerimdeki diğer çalışanlara her zaman değer veririm’, ‘İşyerimde hizmet verdiğim insanlarla iyi düzeyde iletişim kurarım’, ‘Mesleğime ilişkin olumlu bir bakış açısına sahibim’, ‘Mesleğimle ilgili yaptığım bir iş olumlu sonuçlandığında sevinirim’, ‘Mesleğimin kişisel özelliklerime uygun olduğunu düşünüyorum’ ifadelerine ‘Tümüyle’ düzeyinde katılmaktadırlar. ‘İşyerime zevk alarak geliyorum ifadesi hariç diğerleri öğretmenlerin kişilikleri, iletişimleri ve becerileri ile ilgilidir.

‘Mesleğimin toplum içinde saygın bir meslek olarak algılandığını düşünüyorum’, ‘İşyerimdeki diğer çalışanlarla işe dönük iletişimi yeterli görüyorum’, ‘İşyerimde diğer çalışanlarla işe dönük işbirliği yapmak için olanaklar sağlandığını düşünüyorum’, ‘İşyerimde işimle ilgili yönetsel düzeydeki kararlara yeterince katılabiliyorum’, ‘İşyerimdeki diğer çalışanlarla iş dışında da birlikte olurum’, ‘Mesleğime diğer insanlarca gıpta ile bakıldığını düşünüyorum’, ‘Mesleğimle ilgili terfi/yükselme olanaklarını yeterli buluyorum’ ifadelerine ‘Kısmen’ düzeyinde katılmaktadırlar. Bu ifadelerin büyük çoğunluğunun da ortama, çalışma koşullarına, mesleki imkanlara ve toplumun mesleğe bakışına

Elde edilen veriler Gürkan’ın (1992) araştırmasındaki verilerle paralellik göstermektedir. Kılınç (1997) ise, aday öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında olumlu tutum düzeyleri ile karşılaşmıştır.

Özdayı da (1997) araştırmasında öğretmenlerin; çalışma koşullarından, mesleki güvence eksikliğinden, mesleki gelişme azlığından şikayetçi olduklarını, %50 oranında mesleklerini monoton bulduklarını, mesleklerini stresli bulduklarını ve tatmin elde

edemediklerini, kendilerini branşlarında yeterli bulduklarını ve mesleklerinin yeterli saygınlığı görmediğine inandıklarını belirtmiştir

Öğretmenlerin mesleki tutumları okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

Yaş değişkeni açısından ise fark önemli değildir ancak, anlamlılık düzeyinde olmasa da yaş arttıkça tutumlarda olumlulaşma gözlenmektedir.

Küçükahmet'in araştırmasında da öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutum düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği ancak, kıdem değişkeninden etkilendiği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin branşları mesleki tutum düzeylerini etkilemektedir. Olumlu tutumdan olumsuz tutuma doğru öğretmenlerin branşları; Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar, Mesleki Eğitim, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Yabancı Diller ve Diğerleridir. Eğitim Bilimleri branşı çoğunlukla rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Resim ve Müzik branşlarının çevre ile daha çok iletişim halinde olduğu söylenebilir. Mesleki Eğitim branşları ise, hem çevreleşmeler ile iletişim halinde (sanayi uygulamaları) hem de atölye derslerinde eğitim ortamlarındaki olumsuzluklardan biraz daha uzak çalışabilmektedirler.

Küçükahmet'in araştırmasında da öğretmen tutumları olumludan olumsuza şöyle sıralanmaktadır: Meslek Dersleri (Teknik, Atelye ve diğer uygulama dersleri), Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Sosyal Bilimler, Fen ve Matematik.

Toplam hizmet süreleri ve çalışmakta oldukları okuldaki hizmet süreleri açısından ise, $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.1.5. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin mesleki tutumları nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde belirlenmiştir.

Çizelge 40- Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarına Göre Dağılımı

Okul Türü	Tutum Düzeyi	Frekans	%
Kız Meslek Lisesi	Mesleki Tutum		
	Yüksek	87	30,9
	Düşük	90	31,9
	Orta	103	36,5
	Toplam	280	99,3
Genel Lise	Mesleki Tutum		
	Yüksek	88	31,5
	Düşük	77	27,6
	Orta	114	40,9
	Toplam	279	100,0

Çizelge 40 incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki tutum düzeylerinin ağırlıklı olarak Orta düzeyde bulunduğu görülmektedir.

3.1.6. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin mesleki tutumları nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre;

Kız Meslek Lisesinde çalışmakta olan öğretmenlerin üç tutum düzeyine dağılımları birbirine yakın düzeydedir. Öğretmenlerin %30,9’u ‘Yüksek’, %36,5’i ‘Orta’ ve %31,9’u ‘Düşük’ tutum düzeyine sahiptir.

Genel Liselerde çalışmakta olan öğretmenlerin tutum düzeylerinde belirgin olmamakla birlikte farklılaşma bulunmaktadır. Öğretmenlerin %31,5’i ‘Yüksek’, %40,9’u ‘Orta’, %27,6’sı ‘Düşük’ tutum düzeyine sahiptir.

Genel liselerde çalışmakta olan öğretmenlerin %4,3 oranında da olsa daha az ‘Düşük’ tutum düzeylerinin bulunuşu, okulların programları, çalışma koşulları ve öğrenci nitelik ve niceliğine bağlanabilir.

Kız Meslek Lisesi öğretmenlerinin tutum düzeyinin daha düşük olması, meslek öğretmenleri ile kültür dersi öğretmenlerinin eşgüdümlü çalışamayışlarına ve iletişimlerinin kopuk oluşuna bağlanabilir. Öktem (1994) de araştırmasında, meslek dersi öğretmenleri ile kültür dersi öğretmenleri arasında iletişim engelleri tespit etmiştir. Bunlardan bazıları; öğrencilerin ve velilerin meslek derslerine daha çok önem vermeleri, okul müdürleriyle meslek dersi öğretmenlerinin daha rahat iletişim kurabilmeleri, işletmelerde yapılan uygulamalı dersler (ki bunu okulda işbirliğini ve birarada çalışmayı engelleyen bir etken olarak görmek mümkündür), ders yükünün farklılaşmasıdır.

3.1.7. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Her bir okul türünde, öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim (OYY) ve Okulda Merkezden Yönetim (OMY) yaklaşımlarına ilişkin görüşleri mesleki tutum düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Her bir okul türünde, öğretmenlerin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ile tutum düzeylerinin dağılımı çizelge 41’de verilmiştir.

Çizelge 41- Her Bir Okul Türü Açısından Öğretmenlerin Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Tutum Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul Türü	Kaynak	Tutum Düzeyleri	N	\bar{x}	SS
Kız Meslek Lisesi	OYY	Yüksek	86	4,14	0,68
		Düşük	89	4,05	0,85
		Orta	102	4,22	0,80
		Toplam	277	4,14	0,78
	OMY	Yüksek	86	3,69	0,77
		Düşük	89	3,76	0,78
		Orta	103	3,96	0,70
		Toplam	278	3,81	0,75
Genel Lise	OYY	Yüksek	88	4,41	0,56
		Düşük	77	4,10	0,84
		Orta	114	3,94	0,90
		Toplam	279	4,13	0,81
	OMY	Yüksek	87	3,91	0,72
		Düşük	77	3,89	0,89
		Orta	113	3,76	0,80
		Toplam	277	3,85	0,77

Çizelge 41’de; KML’lerinde OYY yaklaşımı ortalaması ($\bar{x}=4,14$) iken GL’lerde ($\bar{x}=4,13$) olarak görülmektedir. KML’lerinde OMY yaklaşımı ortalaması ($\bar{x}=3,81$) iken GL’lerde ($\bar{x}=3,85$) olarak görülmektedir.

Okul türlerine göre öğretmenlerin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ile tutum düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans istatistiği sonuçları çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42- Her Bir Okul Türü Açısından Öğretmenlerin Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Tutum Düzeylerine Göre Varyans İstatistiği Sonuçları

Okul Türü	Kaynak	Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Kız Meslek Lisesi	OYY	G.A	1,33	2	0,66	1,07	P=0,344 Fark ÖNEMSİZ
		G.İ	170,12	274	0,62		
		Toplam	171,45	276			
Genel Lise	OMY	G.A	3,66	2	1,83	3,27	P=0,039 Fark ÖNEMLİ
		G.İ	154,02	275	0,56		
		Toplam	157,68	277			
Genel Lise	OYY	G.A	10,92	2	5,46	8,62	P=0,000 Fark ÖNEMLİ
		G.İ	174,84	276	0,63		
		Toplam	185,76	278			
Genel Lise	OMY	G.A	1,35	2	0,67	1,14	P=0,322 Fark ÖNEMSİZ
		G.İ	162,43	274	0,59		
		Toplam	163,78	276			

Çizelge 42’de; KML öğretmenlerinin OMY yaklaşımına ilişkin görüşleri ile tutum düzeyleri arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. GL öğretmenlerinin OYY yaklaşımına ilişkin görüşleri ile tutum düzeyleri arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.

Yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ile tutum düzeyleri arasında tespit edilen farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD anlamlılık çözümlemesi sonuçları çizelge 43’te verilmiştir.

Çizelge 43- Her Bir Okul Türü Açısından Öğretmenlerin Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri İle Tutum Düzeyleri Arasındaki Farkın LSD Anlamlılık Çözümlemesi Sonuçları

Okul Türü	Kaynak (Bağımlı Değişken)	Tutum Düzeyi	Tutum Düzeyi	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Kız Meslek Lisesi	OMY	Orta	Yüksek	0,26 *	P=0,068
Genel Lise	OYY	Yüksek	Orta	0,47 *	P=0,000
		Yüksek	Düşük	0,30	P=0,015

Çizelge 43’te KML öğretmenlerinden OMY yaklaşımına ilişkin görüşleri benimseyenlerin Orta düzeyde mesleki tutum içersinde bulunan öğretmenler olduğu görülmektedir. GL öğretmenlerinden Yüksek düzeyde mesleki tutum içersinde bulunanların diğer tutum düzeylerine göre OYY yaklaşımı görüşlerini benimsedikleri görülmektedir.

3.1.8. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR

“Her bir okul türünde, öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim (OYY) ve Okulda Merkezden Yönetim (OMY) yaklaşımlarına ilişkin görüşleri mesleki tutum düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” ifadesi dördüncü alt problem olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin tutum düzeyleri; Kız Meslek Liselerinde OMY yaklaşımına ilişkin görüşlerde, Genel Liselerde OYY yaklaşımına ilişkin görüşlerde $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma göstermektedir.

Kız Meslek Liselerinde, mesleki tutumları ‘Orta’ düzeyde olan öğretmenlerin, mesleki tutumları ‘Yüksek’ olan öğretmenlere göre OMY yaklaşımına ilişkin görüşleri daha olumludur.

Genel Liselerde, mesleki tutumları ‘Yüksek’ düzeyde olan öğretmenlerin, mesleki tutumları ‘Orta’ ve ‘Düşük’ olan öğretmenlere göre OYY yaklaşımına ilişkin görüşleri daha olumludur.

Farklı yönetim yaklaşımları ifade edilse de iki okuldaki veriler birbirine paraleldir ve alanyazındaki açıklamalarla örtüşmektedir.

OYY yaklaşımı öğretmen memnuniyetini önemsemektedir ve öğretmene sadece bilgi aktarıcı rolünü yakıştırmamaktadır. Mesleki tutumları yüksek olan öğretmenlerin OYY yaklaşımını benimsemeleri, mesleki tutum düzeyi düşük öğretmenlerin OMY yaklaşımına daha olumlu bakmaları OYY yaklaşımının öngörülerindedir. Ancak, bu çalışma bulgusundan, olumsuz tutum içersinde olan öğretmenlerin OYY yaklaşımını benimsemedikleri gibi kesin bir sonuç da çıkarılamaz.

3.1.9. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul türleri açısından öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim ve Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımlarına ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile mesleki tutumları ve belirlenen alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Kız Meslek Lisesi öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ve alt boyutların ilişkin görüşleri ile mesleki tutumları ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki istatistik sonuçları çizelge 44’te verilmiştir.

Çizelge 44- Kız Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Yönetim Yaklaşımlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri İle Mesleki Tutumları Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Korelasyon (r) İstatistiği Sonuçları

Yönetim Yönelimi Alt Boyutları		Mesleki Tutum Alt Boyutları				
		BTOP	TUT1	TUT2	TUT3	TUT4
OYYTOP	r	0,028	0,118*	0,070	-0,104	-0,030
	P	0,648	0,049	0,247	0,084	0,617
OYYYapı	r	0,041	0,113	0,102	-0,087	-0,035
	P	0,496	0,060	0,088	0,150	0,556
OYYÜyeler	r	0,012	0,126*	0,076	-0,152*	-0,027
	P	0,836	0,035	0,207	0,011	0,659
OYYÖğretim	r	0,041	0,109	0,053	-0,056	-0,018
	P	0,494	0,070	0,381	0,355	0,768
OYYDemokratiklik	r	0,015	0,102	0,039	-0,093	-0,031
	P	0,799	0,090	0,513	0,120	0,608
OMYTOP	r	-0,066	-0,023	0,008	-0,058	-0,165**
	P	0,273	0,696	0,893	0,334	0,006
OMYYapı	r	-0,021	0,029	0,011	-0,030	-0,124*
	P	0,727	0,628	0,856	0,617	0,039
OMYÜyeler	r	0,022	0,019	0,081	0,011	-0,089
	P	0,711	0,749	0,176	0,858	0,136
OMYÖğretim	r	-0,114	-0,117	-0,018	-0,063	-0,162**
	P	0,058	0,051	0,763	0,292	0,007
OMYDemokratiklik	r	-0,137*	-0,056	-0,048	-0,121*	-0,203**
	P	0,023	0,349	0,422	0,044	0,001

* Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı (2 yönlü)

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı (2 yönlü)

Çizelge 44'de Kız Meslek Lisesi öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ve yaklaşımların alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile mesleki tutumları ve mesleki tutum alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Genel Lisesi öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ve alt boyutların ilişkin görüşleri ile mesleki tutumları ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki istatistik sonuçları çizelge 45'te verilmiştir.

Çizelge 45- Genel Lise Öğretmenlerinin Yönetim Yaklaşımları Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri İle Mesleki Tutumları Ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Korelasyon (r) İstatistiği Sonuçları

Yönetim Yönelimi Alt Boyutları		Mesleki Tutum Alt Boyutları				
		BTOP	TUT1	TUT2	TUT3	TUT4
OYYTOP	r	0,136*	0,116	0,152*	0,089	-0,006
	P	0,023	0,052	0,011	0,137	0,921
OYYYapı	r	0,106	0,109	0,142*	0,035	-0,012
	P	0,077	0,068	0,017	0,562	0,842
OYYÜyeler	r	0,129*	0,130*	0,103	0,099	0,000
	P	0,031	0,031	0,087	0,097	0,998
OYYÖğretim	r	0,135*	0,084	0,173**	0,099	-0,002
	P	0,024	0,163	0,004	0,100	0,979
OYYDemokratiklik	r	0,141*	0,114	0,154*	0,103	-0,007
	P	0,018	0,056	0,010	0,086	0,901
OMYTOP	r	-0,030	-0,018	0,068	-0,052	-0,119*
	P	0,618	0,767	0,260	0,392	0,047
OMYYapı	r	-0,067	-0,056	0,035	-0,080	-0,109
	P	0,270	0,355	0,562	0,182	0,071
OMYÜyeler	r	0,031	0,015	0,129*	-0,015	-0,067
	P	0,607	0,806	0,031	0,798	0,267
OMYÖğretim	r	-0,062	-0,016	0,037	-0,093	-0,145*
	P	0,300	0,793	0,541	0,123	0,016
OMYDemokratiklik	r	-0,003	0,007	0,043	0,003	-0,106
	P	0,958	0,907	0,471	0,959	0,078

* Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı (2 yönlü)

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı (2 yönlü)

Çizelge 45'te Genel Lisesi öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ve yaklaşımların alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile mesleki tutumları ve mesleki tutum alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki korelasyon katsayıları yer almaktadır.

3.1.10. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul türleri açısından öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim ve Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımlarına ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile mesleki tutumları ve belirlenen alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Problem cümlesini Kız Meslek Liseleri açısından değerlendirirsek;

1. Genel mesleki tutum OMY yaklaşımı ‘demokratiklik’ alt boyutu ile $P<0,05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yani; mesleki tutum düzeyleri artan öğretmenler OMY yaklaşımı ‘demokratiklik’ alt boyutuna ilişkin görüşlere daha az katılmaktadır.
2. Öğretmenlerin ‘mesleki formasyon’ alt boyutuna ilişkin tutumları olumlulaştıkça OYY yaklaşımına ve OYY yaklaşımı ‘üyeler’ alt boyutuna ilişkin görüşleri de olumlu yönde gerçekleşmektedir.
3. ‘İletişim becerileri’ alt boyutuna ilişkin tutumlar ile yönetim yönelimlerine ilişkin alt boyutlar arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.
4. ‘Mesleki doyum’ alt boyutuna ilişkin tutumlar ile OYY yaklaşımı ‘üyeler’ alt boyutu ile OMY yaklaşımı ‘demokratiklik’ alt boyutları arasında $P<0,05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

‘Mesleki doyum’ alt boyutuna ilişkin tutumlar olumlulaştıkça OYY yaklaşımı ‘üyeler’ alt boyutuna ve OMY yaklaşımı ‘demokratiklik’ alt boyutuna ilişkin görüşler olumsuzlaşmaktadır.

5. Öğretmenlerin ‘karara katılma’ alt boyutuna ilişkin mesleki tutumları ile OMY yaklaşımının ‘öğretim’ ve ‘demokratiklik’ alt boyutları arasında $P<0,01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.
6. ‘Karara katılma’ mesleki tutum alt boyutu ile OMY yaklaşımı ‘yapı’ alt boyutu arasında ise, $P<0,05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Öğretmenlerin, 'Karara katılma' alt boyutuna ilişkin tutumları yükseldikçe, OMY yaklaşımı 'öğretim', 'demokratiklik' ve 'yapı' alt boyutlarına ilişkin görüşleri olumsuzlaşmaktadır.

Karara katılabilen, kendini gerçekleştirme fırsatı bulabilen öğretmen OMY yaklaşımına ve alt boyutlarına ilişkin betimlemelere katılmayacak, OYY yaklaşımını tanımlayan ifadelerle daha çok özdeşleşecektir.

Karara katılım OYY yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Yavuz'un (2001) araştırmasında da OYY yönelimli lise öğretmenlerinin OYY yaklaşımına ilişkin görüşleri olumlu yönde artarken, okuldaki karara katılma durumuna ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır. Mevcut durum açısından da OYY yönelimli öğretmenler okuldaki kararlara az katıldıkları görüşündedirler.

7. Mesleki tutumların 'karara katılma' alt boyutuna ilişkin tutumlar ile OMY yaklaşımına ilişkin görüşler arasında $P<0,01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Bu alt boyuttaki mesleki tutumlar olumlulaştıkça, öğretmenlerin OMY yaklaşımına ilişkin görüşleri olumsuzlaşmaktadır.

Problem cümlesini Genel Liseler açısından değerlendirirsek;

8. Genel mesleki tutum düzeyi hem OYY yaklaşımı hem de OYY yaklaşımı 'üyeler', 'öğretim', 'demokratiklik' alt boyutları ile $P<0,05$ düzeyinde ve pozitif yönde anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki tutum düzeyleri yükseldikçe OYY yaklaşımına ve OYY yaklaşımı 'üyeler', 'öğretim', 'demokratiklik' alt boyutlarına ilişkin görüşleri de olumlulaşmaktadır.

9. Öğretmenlerin 'mesleki formasyon' alt boyutundaki mesleki tutumları yükseldikçe OYY yaklaşımı 'üyeler' alt boyutuna ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır.

10. 'İletişim becerileri' mesleki tutum alt boyutunda ise, öğretmenlerin mesleki tutumları ile hem OYY yaklaşımı hem de OYY yaklaşımı 'yapı' ve 'demokratiklik' alt boyutları arasında $P<0,05$ düzeyinde, pozitif yönde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Aynı mesleki tutum alt boyutu OYY yaklaşımı 'öğretim' alt boyutu ile $P<0,01$ düzeyinde farklılaşmaktadır. Ancak, OMY yaklaşımı 'üyeler' alt boyutu ile $P<0,05$ düzeyinde bir farklılaşma

görülmektedir. Yani, öğretmenlerin 'iletişim becerileri' alt boyutundaki mesleki tutumları yükseldikçe, OYY yaklaşımına ve OYY yaklaşımı 'yapı', 'öğretim' ile 'demokratiklik' alt boyutlarına ilişkin görüşleri de olumlulaşmaktadır. Diğer yandan OMY yaklaşımı 'üyeler' alt boyutuna ilişkin görüşleri de olumlulaşmaktadır.

11. Mesleki tutum alt boyutlarından 'mesleki doyum' ile OYY ve OMY yaklaşımları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.
12. Öğretmenlerin 'karara katılma' mesleki tutum alt boyutuna ilişkin tutumları ile OMY yaklaşımı ve OMY yaklaşımı 'öğretim' alt boyutuna ilişkin görüşlerinde $P < 0,05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.

'Karara katılma' alt boyutunda mesleki tutumlar yükseldikçe OMY yaklaşımına ve OMY yaklaşımı 'öğretim' alt boyutuna ilişkin görüşler olumsuzlaşmaktadır.

Hem Kız Meslek Liselerinde hem de Genel Liselerde 'karara katılma' ile OMY yönelimleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmasına rağmen OYY yöneliminde pozitif yönde bir ilişki de bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin 'Karara katılma' alt boyutu ile OMY yaklaşımı alt boyutları arasındaki farklılaşma Kız Meslek Liselerinde $P < 0,01$ düzeyinde anlamlı iken; Genel Liselerde $P < 0,05$ düzeyindedir. Yine Kız Meslek Liselerinde farklılaşma OMY yaklaşımı 'yapı', 'öğretim' ve 'demokratiklik' alt boyutlarında iken; Genel Liselerde sadece OMY yaklaşımı 'öğretim' alt boyutundadır. İki okul arasındaki bu fark; Kız Meslek Lisesi öğretmenlerinin kararlara katılma konusunda daha istekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Genel Liselerde, Kız Meslek Liselerine göre tutum düzeyleri ile OYY yönelimleri arasında olumlu yönde farklılaşma Yavuz'un (2001) araştırmasında lise öğretmenlerinin OYY yönelimli olmaları ve alt boyutlarını 'Çok Önemli' olarak değerlendirmeleri ile benzerlik göstermektedir.

BÖLÜM IV

4.1. SONUÇLAR

1. Öğretmenler, OYY yaklaşımını kendi yönetim görüşleriyle 'Çoğunlukla Uyumlu' bulmaktadır.
2. Öğretmenler, OMY yaklaşımını kendi yönetim görüşleriyle 'Çoğunlukla Uyumlu' bulmaktadır.
3. Kız Meslek Liseleri ve Genel Lise öğretmenlerinin yönetim yönelimleri arasında fark bulunmamaktadır.
4. OYY ve OMY yaklaşımlarına ilişkin görüşler ile cinsiyet değişkeni arasında fark bulunmamaktadır.
5. Yaş değişkeni, OYY yaklaşımına ilişkin görüşleri etkilemezken; OMY yaklaşımına ilişkin görüşleri etkilemektedir. 25 yaş ve altı grupta yer alan öğretmenler diğer öğretmenlere oranla OMY yaklaşımını daha çok benimsemektedirler.
6. Yönetim yönelimleri ile branş değişkeni arasında ilişki bulunmamaktadır.
7. Çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine göre yönetim yönelimleri arasında önemli bir farklılaşma bulunmaktadır: Aynı kurumda 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin hem OYY yönelimleri hem de OMY yönelimleri diğer öğretmenlere oranla daha fazladır.
8. Öğretmenlerin meslekteki toplam hizmet süreleri azaldıkça OMY yönelimleri de artmaktadır.
9. Okul türleri açısından, öğretmenlerin mesleki tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
10. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, toplam hizmet ve okul hizmet süresi değişkenleri açısından mesleki tutumlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.
11. Branş değişkeni açısından mesleki tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Sırası ile olumlu tutum düzeyinden olumsuz doğru branşlar şöyledir: Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar, Mesleki Eğitim, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Yabancı Diller ve Diğer Branşlar.
12. Her iki okul türünde de öğretmenlerin mesleki tutum düzeyleri 'yüksek', 'orta' ve 'düşük' dereceleri arasında birbirine yakın bir dağılım göstermektedir. Kız Meslek Liselerinde öğretmenlerin, %30,9'u 'yüksek', %36,5'i 'orta', %31,9'u 'düşük' tutum

düzeyine sahipken; Genel Lise öğretmenlerinin %31,5'i 'yüksek', %40,9'u 'orta' ve %27,6'sı 'düşük' tutum düzeyine sahiptir.

13. Öğretmenlerin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında meslek tutum düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır;

- Kız Meslek Liselerinde; 'orta' düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenler 'yüksek' düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenlere oranla OMY yaklaşımını daha çok benimsemektedirler.
- Genel Liselerde; 'yüksek' düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenler, 'orta' ve 'düşük' mesleki tutuma sahip öğretmenlere oranla OYY yaklaşımını daha çok benimsemektedirler.

14. Mesleki tutum alt boyutları ile yönetim yönelimleri alt boyutları arasındaki ilişki:

- Kız Meslek Liselerinde genel mesleki tutum düzeyleri ile OMY yaklaşımı 'demokratiklik' alt boyutu arasında negatif yönde bir farklılaşma bulunurken; Genel Liselerde OYY yaklaşımı ile OYY yaklaşımı 'üyeler', 'öğretim' ve 'demokratiklik' alt boyutlarında pozitif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır.
- Kız Meslek Liselerinde, 'Mesleki Formasyon' mesleki tutum alt boyutu ile OYY yaklaşımı ve OYY yaklaşımı 'üyeler' alt boyutu arasında pozitif yönde bir farklılaşma bulunurken; Genel Liselerde yalnızca OYY yaklaşımı 'üyeler' alt boyutunda pozitif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır.
- Kız Meslek Liselerinde, 'İletişim Becerileri' mesleki tutum alt boyutu ile yönetim yönelimleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; Genel Liselerde, OYY yaklaşımı ile OYY yaklaşımı 'yapı', 'öğretim', 'demokratiklik' ve OMY yaklaşımı 'üyeler' alt boyutlarında pozitif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır.
- Kız Meslek Liselerinde, 'Mesleki Doyum' mesleki tutum alt boyutu ile OYY yaklaşımı 'üyeler' ve OMY yaklaşımı 'demokratiklik' alt boyutları arasında negatif yönde bir farklılaşma bulunmakta iken; Genel Liselerde bu mesleki tutum alt boyutu ile yönetim yönelimleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.
- Kız Meslek Liselerinde, 'Karara Katılma' mesleki tutum alt boyutu ile OMY yaklaşımı ile OMY yaklaşımı 'yapı', 'öğretim' ve 'demokratiklik' alt boyutu arasında negatif yönde bir farklılaşma bulunmakta iken; Genel liselerde, bu mesleki alt boyut ile OMY yaklaşımı ve OMY yaklaşımı 'öğretim' alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.

4.2. ÖNERİLER

- 1- Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımının temeli oluşturan diğer öğeler için de (yöneticiler, öğrenciler, veliler, yerel yönetimler) benzeri araştırmalar yapılmalıdır.
- 2- Okulda Yerinden Yönetimin Türkiye’de uygulanabilirliğini tartışabilmek için arka planında yer alan sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasi durumu çözümleyecek araştırmalar yapılmalıdır.
- 3- Meslek Liseleri için, okul dışındaki kuruluşların eğitimi etkileme dereceleri üzerine bir araştırma yapılmalıdır.
- 4- Farklı okul türleri için de öğretmenlerin mesleki tutumlarını belirleyecek araştırmalar yapılmalıdır.
- 5- Öğretmenlerin mesleki tutumları ile örgüt arasındaki ilişki araştırılmalıdır.
- 6- Öğretmenlerin mesleki tutumlarını artırıcı alternatif modeller araştırılmalıdır.
- 7- Halen görev yapmakta olan öğretmenler hizmet içi eğitimlerle mevcut yönetimler ve yeni gelişmeler hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir.

4.3. TARTIŞMA

Toplumsal ve teknolojik gelişmelerin olanca hızıyla yaşanmakta olduğu günümüz koşullarında eğitim kurumlarının da bu gelişmelere paralel bir gelişme sağlayabilmesi zorunluluğu mevcuttur. Eğitim sisteminin yapısı ve yönetimi okul etkililiğinin sağlanması açısından önemli bir yere sahiptir. Eğitim kurumlarında yaygın olarak uygulanan, geleneksel yönetim de denen merkezi yönetim biçimi, toplumun değişmekte olan ihtiyaçlarına etkili ve uygun bir şekilde cevap verilmesini güçleştirmektedir. Eğitim sisteminde ve okul örgütlerinde yenileşmeye gidilmesinin gerekliliği araştırmalarla da vurgulanmaktadır.

Yerinden Yönetim yaklaşımı yenileşme için gündemde olan reform önerilerinden biridir. Eğitim ile ilgisi olanların eğitim sürecine dahil edilmesini, yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin kararlara katılımını öneren yaklaşım, bu katılımların etkililiği, memnuniyeti ve başarıyı beraberinde getireceğini savunmaktadır. Yenileşme çalışmaları içerisinde uygulanabilecek her model için geçerli olan avantaj ve dezavantajlar yerinden yönetim yaklaşımı içinde geçerliliğini korumaktadır. Ancak uygulamaya geçirilecek model hakkında yapılacak iyi bir alt yapı çalışmasının dezavantajları azaltacağı da söylenebilir.

Yerinden yönetim yaklaşımına karşı geliştirilen tepkilerin mevcut olduğu bilinmektedir. Bu tepkilerin büyük bir kısmı yerinden yönetim yaklaşımında karar yetkisinin kime aktarılacağı sıkıntısından doğmaktadır. Yerel siyasal birimlere aktarılacak bir yetki ve sorumluluğun eğitim sistemine önerilen yönetim modeli olmadığını belirtmek gerekir. Eğitim hizmetini sunanların ve hizmeti alanların yetki ve sorumluluklarının artırıldığı bir eğitim sistemi sosyal bir sistem olan okul örgütlerinin başarısını beraberinde getirecektir.

Her bir eğitim kurumu kendine özgü özelliklere ve öneme sahiptir. Yenileşme eğitimin her aşamasında ve kurumunda gerçekleştirilmelidir. Ancak bazı okullarımızın yerinden yönetim yaklaşımının uygulanabilirliği açısından daha hazır bir çevre ilişkisine sahiptir. Meslek liseleri bu yönetim yaklaşımının ilk uygulanacağı okul örgütleri olabilir. Araştırmada da değerlendirilen kız meslek liselerinin günümüz teknolojilerini takip edebilen sektörle bağları kuvvetli ve aranan meslek elemanı yetiştiren kurumlar olma hedefleri kalkınma planlarında da yer almakta ancak hedeflere ulaşamadığı görülmektedir.

Meslek okullarının etkinliklerini ve yaşamlarını sürdürebilmek, kaliteli eğitim sunabilmek, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çevre ile sürekli iletişim içinde olması, yenileşmeyi istemesi, yenilikleri, teknolojik gelişmeleri takip etmesi daha da önemlisi çevrenin ihtiyaçlarının farkında olup bu ihtiyaçlara cevap vermesi gerekmektedir.

Çevre ile böylesi bir bağlılık içerisinde bulunan bu kurumların yetkilerinin, sorumluluklarının artırılması gerektiği düşüncesiyle merkezi yönetimden yerinden yönetime doğru bir geçişin bu kurumlarda; iş alanlarındaki uzmanlardan etkili destekler alma, eğitim personelinin sektörle işbirliği yaparak gelişimini sağlama, teknolojinin eğitim kurumlarına işletmelerle eşzamanlı gelmesini sağlama, yetiştirilecek bireylerin istihdamlarını sağlama gibi olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2000). **Etkili Öğrenme Ve Öğretme**, 3. Baskı, İzmir: Kanyılmaz Matbaası, ISBN: 975-95366-1-7
- AÇIKGÖZ, Kemal (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, 1. Baskı, İzmir:Kanyılmaz Matbaası.
- ALAYLIOĞLU, Ruşen; OĞUZKAN, A. Ferhan (1976). **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, 2. Baskı, İstanbul: İnkılap ve Anka Basımevi.
- ALKAN, Cevat; DOĞAN, Hıfzı; SEZGİN, İlhan (1994). **Mesleki Ve Teknik Eğitimin Esasları**, Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi. ISBN: 975-507-057-5
- AYDIN, Mustafa (1998). **Eğitim Yönetimi**, 5. Basım, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, ISBN 975-7527-38-6.
- AYDIN, Oktay (1993). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AYDIN, Oktay (1995). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki", **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 7, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi., [23-34].
- AYTAÇ, Tufan (2000), **Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Aş. ISBN: 975-591-150-2
- BALCI, Ali (1993). **Etkili Okul Kuram Uygulama Ve Araştırma**, Ankara: Yavuz Dağıtım, ISBN: 975-95682-0-9.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1982). **Örgütsel Davranışın Yönetimi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No:111, Sevinç Matbaası.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1992). **Eğitime Giriş**, 9. Baskı, Ankara: Gül Yayınevi, Kadioğlu Matbaası.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1993). **Türkiye Eğitim Sistemi**, 1. Basım, Ankara: Kadioğlu Matbaası (tel:3118495).
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1996). **Eğitim Yönetimi**, 5. Basım, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- BAYRAK, Coşkun; YEMENCİ, Hüseyin (2001). "Okula Dayalı Yönetim", **Eğitim Araştırmaları**, Ekim, Sayı:5, Ankara: Anı yayıncılık, [21-28].
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1983). **Eğitim Yöneticiliği**, 3. Basım, Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- BROWNE, George Stephenson; CRAMER, John Francis (1982). **Çağdaş Eğitim**, Çev. Ferhan Oğuzkan, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- BURSALIOĞLU, Ziya (1976). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, 4. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:60.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları Ve Yorum**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CAN, Halil (1997). **Organizasyon ve Yönetim**, 4. Basım, Ankara: Siyasal Kitabevi (Cemal Gürsel Caddesi, Yeni Acun Sokak 3/D Cebeci).
- CHENG, Y. Cheong (1996). **School Effectiveness and School-based Management: A Mechanism for Development**, London: Washington D.C., The Falmer Press
- ÇINKİR, Şakir (Ağustos 2002). "Eğitim Yönetiminde Yerleşmenin Üstünlükleri ve Sakıncaları", **Eğitim Araştırmaları**, Sayı:8, Anı Yayıncılık, [101-110].
- DEMİRTAŞ, Abdullah (Şubat 1993). "Yerel Yönetimler Ve Eğitim", **Çağdaş Eğitim**, Sayı:185, Ankara: Tekişik Yayıncılık, [15-19].
- EREN, Erol (1998). **Yönetim ve Organizasyon**, 4. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, ISBN: 975-486-300-8.
- FİDAN, Nurettin (1996). **Eğitim Psikolojisi – Okulda Öğretme ve Öğrenme**, İstanbul: Alkım Yayınevi, ISBN: 975-337-043-1.
- GÜÇLÜ, Nezahat (2000). "Okula Dayalı Yönetim", **Milli Eğitim Dergisi**, sayı:148, Ankara
- GÜLER, Mediha (1987). **Kız Meslek Liseleri Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Liderlik Davranışları**, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- HALASZ, Gabor (Mar96). "Changes in the Management and Financing of Educational Systems", *European Journal of Education*, Vol31, Issue1, p57-15p, ISSN 0141-8211
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (1983). *İnsan ve İnsanlar*, 5. Baskı, İstanbul : Beta Basım Yayım Dağıtım, Cem Ofset Matbaacılık.
- KAPTAN, Saim (1998). *Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri*, 11. Baskı, Ankara: Tekişik Web Ofset.
- KARASAR, Niyazi (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 7.basım, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., ISBN: 975-954 32-1-6.
- KARSTEN, Sjoerd; MEIJER, Joost (1999). "School-Based Management in the Netherlands: The Educational Consequences of Lump-Sum Funding", *Educational Policy*, Vol.13, Issue 3, p421, 19p, ISSN: 0895-9048.
- KAYA, Yahya Kemal (1991). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, 4. Baskı, Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.
- KENNETH, Leithwood; TERESA, Menzies (1998). "Forms And Effects Of School-Based Management: A Review", *Educational Policy*, Vol.12, Issue:3, p325,22p, ISSN: 0895-9048
- KILIÇ, Figen Özdelek (1997). *İlköğretim Okullarına Sınıf Öğretmeni Olarak Atanmakta Olan Adayların Öğretmenlik Meslek Bilgisi Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KILINÇ, Mustafa (1997). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Kırşehir Örneği)*, Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KULAKSIZOĞLU, Adnan (1995). "Öğretmenlik Mesleğinin Ahlak İlkeleri Konusunda Bir Deneme", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:7, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, [185-188].
- LEVENT, Etem (1997). "Türk Eğitim Sisteminin Yapı Ve İşleyişi Üzerine Bir Araştırma", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:9, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, [263-283].
- MEB (1978). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*, Ankara: Yaykur Açık Yüksek Öğretim Dairesi Matbaası.
- MEB (1993). *Kız Teknik Öğretimde Gelişmeler II*, Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi.
- MORGAN, Clifford T. (1993). *Psikolojiye Giriş*, Çev: Hüsnü Arıcı, Orhan Aydın vd., 10. Baskı, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Yayınları, Yayın No:1.
- MYERS, Dorothy; STONEHILL, Robert (1993). "School-based Management", *Educational Research Consumer Guide*, Nummer:4
(<http://www.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/baseman.html>)
- Oswald, L. Jo (1995). "Scholl-based Management", *Eric Digest*, Nummer:99
(<http://ericae.net/edo/ED384950.HTM>)
- ÖZCAN, Harun (1996). *Liselerde Uygulanan Yönetim Biçimleri (Ankara İli Örneği)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ÖZDAYI, Nurhayat (1997). "Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:9, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, [311-319].
- ÖZGÜR, F. Nezihe (1994). *Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- PETERSON, David (1992). "School-Based Management and Student Performance", *Emergency Librarian*, Vol 19, Issue 4, p34-3p. ISSN 0315-8888
- SARACALOĞLU, Asuman Seda (2000). *Fen Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:100, ISBN 975-483-339-7
- SÖNMEZ, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 7. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, ISBN: 975-7251-03-8.
- SÜMBÜLOĞLU, Kadir; SÜMBÜLOĞLU Vildan (1998). *Biyoistatistik*, 8. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, ISBN: 975-7527-12-2.

- ŞENEL, E. Aysin (1999). **Öğretmenlik Sertifikası Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Öğretim Uygulamalarının Etkisi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ŞİMŞEK, Hasan (1997). **Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye**, İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş., ISBN: 975-322-040-5.
- ŞİŞMAN, Mehmet; TURAN, Selahattin (Bahar 2003). “Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları Teorik Bir Çözümleme”, **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:9, Sayı:34, Ankara: Pegem Yayınları, [300-315].
- TAVŞANCI, Ezel (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ISBN : 975-591-378-5.
- USLU, Yasemin Koçak (1995). **Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- YAVUZ, Yaşar (2001). **Lise Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim Ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri**, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- YAVUZ, Yaşar (2003). “Üniversite Çalışanlarının Mesleki Tutumları İle Kamu Emekçileri Sendikalarına İlişkin Görüşleri”, **Bilim Eğitim Toplum**, Sayı: 2/3, Ankara, [80-107], ISSN:1303-9202

4.5. EK: Veri Toplama Araçları

Sayın Katılımcı,

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Yönetimi Programı'nda yüksek lisans tezi olarak hazırlanmakta olan "öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul yönetimine ilişkin algıları" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen bu form, sizlerin okul yönetimine ve mesleki tutumunuza ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla taşımaktadır.

Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Sizden istenen, önce I. bölümde sunulan kişisel durumunuza ilişkin soruları yanıtlamanız; sonrada II. bölümde sunulan okul yönetimi özelliklerine ilişkin görüşlerinizi, daha sonra III. bölümde sunulan mesleki tutumunuza ilişkin görüşlerinizi belirtmenizdir.

Araştırmanın başarısı, sizin içtenlikli yanıtlarınıza bağlıdır. Vereceğiniz her yanıt araştırmayı etkileyecektir. Yanıtlarınız araştırma kapsamında sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecek, bilgiler gizli kalacaktır. Katılımınız ve içtenliğiniz için teşekkür ederim.

Gülbin Şenol

I. BÖLÜM

Kişisel Durumunuz

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

1. **Cinsiyetiniz**
 - a) Erkek
 - b) Kadın
2. **Yaşınız**
 - a) 25 yaş ve daha küçük
 - b) 26 - 35 yaş
 - c) 36 ve daha fazla
3. **Branşınız**
 - a) Eğitim Bilimleri (EYD, EPÖ, PDR, ...)
 - b) Fen Bilimleri (Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji, ...)
 - c) Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, ...)
 - d) Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, El Sanatları, ...)
 - e) Yabancı Diller (İng., Frn., Alm., ...)
 - f) Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı
 - g) Mesleki Eğitim (Hangi?
 - h) Diğer (Yazınız:
4. **Öğretmenlikteki toplam hizmet süreniz**
 - a) 1-5 yıl
 - b) 6- 10 yıl
 - c) 11-15 yıl
 - d) 16-20 yıl
 - e) 21 yıl ve üstü
5. **Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz**
 - a) 1-5 yıl
 - b) 6-10 yıl
 - c) 11 yıl ve daha fazla
6. **Çalıştığınız Okul : (Yazınız)**

II. BÖLÜM

Aşağıdaki çizelgede birinci sütunda okul yönetimi özellikleri, ikinci sütunda bu özelliklere ilişkin uyum düzeyleri verilmektedir. Sizden istenen, birinci sütunda verilen okul özelliklerini okuduktan sonra, bu yönetim özelliklerinin, sizin kendi düşüncenizdeki okul yönetimi özelliklerine uyum düzeyini belirleyip, ikinci sütunda X işareti ile işaretlemenizdir.

Uyum Düzeyleri

- (TU).....Tümüyle Uyumlu
(ÇU).....Çoğunlukla Uyumlu
(KU).....Kısmen Uyumlu
(AU).....Az Uyumlu
(UD).....Uyumlu Değil

Yönerge:

Görüşlerinizi aşağıdaki örnekte olduğu gibi belirtebilirsiniz:

etimin hedefi, edilgen, katılım için dikkate alınmayan öğrenci	(TU) (ÇU) (KU) (AU) (UD)
--	--------------------------

Birinci sütunda verilen okul yönetimine ilişkin özellik sizin düşündüğünüz okul yönetimine ilişkin görüşünüzle ÇÜNLÜKLA UYUMLU ise sizden istenen, ikinci sütunda verilen katılma derecelerinden (ÇU) seçeneğini işaretlemenizdir.

ağıda belirtilen okul yönetimi özellikleri <u>sizin okul yönetimi görüşünüzle</u> hangi reyde uyumlu ise, sağ sütunda belirtilen seçeneklerden biri ile işaretleyiniz.	Tümüyle Uyumlu	Çoğunlukla Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Az Uyumlu	Uyumlu Değil
kulun eğitimsel amaçlarında çeşitlilik	TU	ÇU	KU	AU	UD
kulun kendi kendini yönetim ilkesi	TU	ÇU	KU	AU	UD
ısit ve değişmeyen eğitim ortamı	TU	ÇU	KU	AU	UD
ulu öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı bir yer olarak da görme	TU	ÇU	KU	AU	UD
ğretmenlerin karara katılan, geliştirici ve uygulayıcı olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
ıtı, yönlendirici ve denetleyici merkezi yetke (otorite)	TU	ÇU	KU	AU	UD
ulun güçlü ve özgün bir örgütsel kültüre sahip olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
ğretimin hedefi, edilgen, katılım için dikkate alınmayan öğrenci	TU	ÇU	KU	AU	UD
anı çalışkan, işbirliğine yatkın, yaratıcı, paylaşımcı olarak görme	TU	ÇU	KU	AU	UD
ğitimsel ve öğretimsel uygulamada esneklik	TU	ÇU	KU	AU	UD
alışanları emirle değiştirmeye zorlama	TU	ÇU	KU	AU	UD
almazca verilen kararları izleyen, emir alan ve uygulayan öğretmen	TU	ÇU	KU	AU	UD
ğretmenleri, velileri ve öğrencileri okuldaki kararlara katma	TU	ÇU	KU	AU	UD
ğrencilerin kendi gelişiminden sorumlu, etkin ve katılımcı olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
addi kaynakları, okulun somut gereksinimlerinden çok, merkezi yönetimin yönergelerine göre kullanma	TU	ÇU	KU	AU	UD
ğretimsel görevlerin geliştirilmesinde üyelerin (öğretmen, veli, öğrenci) katılımını sağlama	TU	ÇU	KU	AU	UD
ulun, çalışanların mesleksel gelişimine olanak sunması	TU	ÇU	KU	AU	UD
ulda dış kontrollü bir örgütsel iklimin varlığı	TU	ÇU	KU	AU	UD
ğdaş yönetim anlayış ve tekniklerine sahip yönetici	TU	ÇU	KU	AU	UD

ağda belirtilen okul yönetimi özellikleri <u>sizin okul yönetimi görüşlerinizle</u> hangi zeyde uyumlu ise, sağ sütunda belirtilen seçeneklerden biri ile işaretleyiniz.	Tümüyle Uyumlu	Çoğunlukla Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Az Uyumlu	Uyumlu Değil
Okul yönetiminin, sadece basit yönetim tekniklerine ya da deneyimlere dayandırılması	TU	ÇU	KU	AU	UD
İnsan ilişkilerinde, çalışanları hiyerarşinin bir parçası olarak görme	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okulda görevlerin tanımlanması, ortak geliştirilmesi ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştiriliyor olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okulda niteliğe önem veren eğitimin yapılması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okuldaki eğitimsel etkinliklerin standart ve değişmez biçimde olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okulda sadece yöneticilerin karar vermesi	TU	ÇU	KU	AU	UD
Velileri yabancı, işbirliği ve katılım hakkı olmayan biri olarak görme	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okulun bütçesinin merkezi yönetim tarafından kısıtlanarak yapılması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okul yönetiminin, merkezi yönetimin kontrolünde olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
İhtikili ve gereksinimlere uygun eğitim	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okulun insan kaynaklarını geliştiren yapıda olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
İriyelsel yönerge-emir veren yönetici	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okul üyeleri tarafından (belirlenmiş ölçütlere göre) seçilmiş yönetici	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okulda, amaçlara ulaşmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Çalışanların grup bilincinde, iletişime açık ve işbirliğine yatkın olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okulun üyeleri (öğretmen-yönetici-veli-öğrenci) arasında ortak sorumluluğun olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
İletişime ve değişime açık eğitim ortamının varlığı	TU	ÇU	KU	AU	UD
İnsan bencil, çıkarıcı, işbirliğini sevmeyen, işi sevmeyen olarak görme	TU	ÇU	KU	AU	UD
İnsan ilişkilerinde herkese ortak hakların tanınması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okul müdürünün gücünün sadece yasalardan kaynaklanması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okul merkezi otorite tarafından atanmış yönetici	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okul karar vermede merkezi yönetimin etkili olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okulda olası sorunlara karşı kontrolcü bir yaklaşımın olması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okul üyeleri nitelikli hizmetleri alan, olumlu işbirliği içinde ve kararlara katılan biri olarak görme	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okul müdürünün teknik ve yasal önderliğine ek olarak kültürel ve eğitimsel önderlik yapması	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okul ekteki kaynakları okulun somut gereksinime göre ve gerektiğinde kullanma	TU	ÇU	KU	AU	UD
Okulda amaçlara ulaşmak için standart yöntemlerin kullanılması	TU	ÇU	KU	AU	UD

MESLEK TUTUMU ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki çizelgede birinci sütunda mesleki tutuma ilişkin özellikler, ikinci sütunda bu özelliklere katılma düzeyleri verilmektedir. Sizden istenen, birinci sütunda verilen mesleki tutum özelliklerini okuduktan sonra, bu özelliklere katılma düzeyinizi belirleyip, ikinci sütunda X işareti ile işaretlemenizdir.

Yönerge:

Görüşlerinizi aşağıdaki örnekte olduğu gibi belirtebilirsiniz:

Mesleğimle ilgili özel bilgi ve becerilere (uzmanlığa) sahibim.	(TK) (ÇK) (KK) (AK) (HK)
---	--------------------------

Birinci sütunda verilen mesleki tutuma ilişkin özelliğe KISMEN KATILYORUM düzeyinde katılıyorsanız, ikinci sütunda len katılma derecelerinden (KK) seçeneğini işaretlemelisiniz.

Katılma Düzeyleri

TKTümüyle Katılıyorum

ÇK.....Çoğunlukla Katılıyorum

KK.....Kısmen Katılıyorum

AK.....Az Katılıyorum

HK.....Hiç Katılmıyorum

İçinde belirtilen mesleğinize ilişkin özelliklere katılma derecenizi, sağ sütunda belirtilen eneklerden biri ile işaretleyiniz.	Tümüyle Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
Mesleğimin, diğer mesleklerden farklı, belirgin ve tanımlanmış özellikleri olmadığını düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimle ilgili özel bilgi ve becerilere (uzmanlığa) sahibim.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimin kendine özgü değerlerini, kurallarını ve simgesel özelliklerini taşıyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Sadece diplomam, mesleğimi etkili yapmamda yeterli olmadığını düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimin gerektirdiği işleri kendi kuralları içinde eksiksiz yaparım.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimle ilgili bir örgüte (dernek yada sendikaya) üye olmak gerektiğini düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimin toplum içinde saygın bir meslek olarak algılanmadığını düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olduğunu düşünüyorum	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimdeki çalışma koşulları mesleğime uygun olarak düzenlenmediğine inanıyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimde sorumlu olduğum işleri yapmaktan zevk alıyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerime isteksiz ve zorunlu olarak geliyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimin ekonomik getirisinin (koşullar içinde) yeterli olduğunu düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimdeki diğer çalışanlarla işe dönük iletişimi yetersiz görüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimdeki diğer çalışanlarla ilişkilerim her zaman olumlu yönde gerçekleştiğini düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimde, diğer çalışanlarla işe dönük işbirliği yapmak için olanaklar sağlanmadığını düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimdeki diğer çalışanlara her zaman değer veririm.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimdeki diğer çalışanların bana yeterince değer vermediklerini düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK

ağda belirtilen mesleğinize ilişkin özelliklere katılma derecenizi, sağ sütunda belirtilen seçeneklerden biri ile işaretleyiniz.	Tümüyle Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
İşyerimde hizmet verdiğim insanlarla (öğrenci-veli) iyi düzeyde iletişim kurarım.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimde işimle ilgili yönetsel düzeydeki kararlara yeterince katılabiliyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimdeki yöneticilerle ilişkilerim yeterli ve olumlu düzeyde olduğunu düşünmüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimdeki diğer çalışanlarla iş dışında da birlikte olurum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğime ilişkin olumlu bir bakış açısına sahibim.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğime diğer insanlarca gıpta ile bakıldığını düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimin, yeteneklerimi geliştirmek için elverişli olmadığını düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimle ilgili yaptığım bir iş olumlu sonuçlandığında sevinirim.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Hizmet verdiğim insanlar arasında siyasal, dinsel, ırksal, cinsel, vb. ayırım yapmadığıma inanıyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşyerimde çalışanlar arasında siyasal, dinsel, ırksal, cinsel, vb. ayırım yapmadığıma inanıyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimin kişisel özelliklerime uygun olduğunu düşünüyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
İşimi monoton buluyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Okulumda işimle ilgili öğretimsel kararları kendim alabiliyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Branşımın ve mesleğimle ilgili gelişmeleri yakından izliyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK
Mesleğimle ilgili terfi/yükselme olanaklarını yetersiz buluyorum.	TK	ÇK	KK	AK	HK