

145222

OKUL MÜDÜRLERİNİN ETKİLİLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN KARARA KATILMA DÜZEYLERİ

Selma AKIL KARALLI

145222

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman

Prof. Dr. Kemal AÇIKGÖZ

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
olarak hazırlanmıştır.

İzmir

2003

Doktora tezi olarak sunduğum;

“Okul m¼d¼rlerinin etkililiği ile ¼đretmenlerin karara katılma d¼zeyleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve gelenekler aykırı d¼şecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada g¼sterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak, yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

... / / 2003

Selma AKIL KARALLI



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

İşbu çalışmada, j¼rimiz tarafından, Eğitim Y¼netimi ve Denetimi, Anabilim Dalında, DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Kemal AđIKG¼Z

¼ye Prof. Dr. M¼nevver YALÇINKAYA

¼ye Yrd. Doç. Dr. Mustafa METİN

¼ye Yrd. Doç. Dr. Yunus R. ZARIFLILAR

¼ye Yrd. Doç. Dr. Yazar. YAVUZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

17.11.2003


Enstit¼ M¼d¼r¼

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No :

Konu Kodu :

Üniv. Kodu :

* Not : Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır

Tezin yazarının

Soyadı : KARALLI (AKIL)

Adı : Selma

Tezin Türkçe Adı : Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmenlerin karara katılma düzeyleri

Tezin Yabancı Dildeki Adı : The school directors efficiency and the level of the teachers' participation in decision making in their schools.

Tezin yapıldığı

Üniversite : DOKUZ EYLÜL

Enstitü : EĞİTİM BİLİMLERİ

Yılı : 2003

Diğer kuruluşlar:

Tezin Türü:

Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

Dili

: Türkçe

Sayfa sayısı

: 119

Referans Sayısı :70

Tez Danışmanlarının

Ünvanı: Prof. Dr.

Adı: Kemal

Soyadı: AÇIKGÖZ

Ünvanı:

Adı:

Soyadı:

Türkçe anahtar kelimeler:

1. Yönetim
2. Karara katılma
3. Katılnalı yönetim
4. Okul yönetimi

İngilizce anahtar kelimeler:

1. Management
2. Participation in decision making
3. Participative management
4. School management

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri etkili ya da yeterli olmalarına bağlıdır. Bir örgüt olarak okulların da, varlıklarını sürdürebilmeleri ve amaçlarına ulaşabilmeleri, etkili ve yeterli olmaları ile olanaklıdır.

Okul örgütleri diğer örgütlerden farklıdır. Bu farklılığın nedeni, okulun malzemesinin insan olmasıdır. Okullar çocuk ve gençlere olumlu davranış kazandırma sürecinin gerçekleştirildiği kurumlardır.

Okulların etkili olmaları, gerçekleşmesi istenilen hedeflere ulaşılabilmesi, büyük ölçüde okul müdürlerinin etkili olmasına bağlıdır.

Etkili okul müdürleri, öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarını sağlayarak, okullardaki demokratik, katılımcı ve etkili yönetim biçiminin gelişmesine katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin, karara katılımı onların güdülenmesinde etkili olabileceğinden, başarıları arttıracaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin okullarını daha çok sahiplenmelerine ve iş doyumunu elde etmelerini sağlayacaktır.

Bu nedenlerle, çalışmamda, okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmenlerin karara katılmaları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Araştırmanın hazırlanma sürecinde bir çok insanın emeği ve katkıları olmuştur.

Araştırmanın uygulandığı okullardaki anketi yanıtlayan ve uygulayan öğretmen arkadaşlarıma, tezin hazırlanmasındaki çeşitli aşamalarda dostluk ve emeklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Fusun Dursun'a, Sevinç Karasu'ya ve Aliye Bağcı'ya katkıları için çok teşekkür ederim.

Araştırmalarım sırasında, arkadaşlığını ve işbirliğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Yaşar Yavuz'a teşekkür ederim.

Zamanlı, zamansız arayarak yardımını ve desteğini aldığım arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız'a katkısı için teşekkür ederim.

“Sevgi emektir ve paylaşımdır” sözlerini davranışa dönüştürerek tezin hazırlanma sürecinin her aşamasında emeği ve sevgisi bulunan sevgili eşim Reşat'a sonsuz teşekkür ederim.

Sabırla çalışmalarımızın bitmesini bekleyen kızım Mısra'ya ve hep yanıbaşında bulunan, hiç bitmeyen sevgisi ve enerjisi ile bana sürekli çalışma ortamı hazırlayan sevgili Anneme teşekkürlerim sonsuzdur.

Bitmez tükenmez pozitif enerjisi ile beni sürekli motive eden hocam Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz'e katkıları için teşekkür ederim.

Yaşam içerisindeki bilimsel ve kişisel ahlak duruşuna hep saygı duyduğum danışmanım Prof. Dr. Kemal Açıkgöz'e çalışmalarım sürecindeki önemli katkıları ve destekleri nedeniyle en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Selma AKIL KARALLI

Buca, Eylül 2003

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	
TUTANAK	
YÖK DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU	
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	vi
ÖZET	x
YABANCI DİLDE ÖZET	xi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Etkililik ve Yeterlilik	2
1.3. Yönetimsel Etkililik ve Müdür Etkililiği	4
1.4. Karar Verme	11
1.5. Karara Katılma	13
1.6. Yönetim Kuramları ve Karara Katılma	15
1.6.1. Klasik Yönetim Kuramı	15
1.6.2. Davranışçı Kuramlar	16
1.6.3. Sistem Kuramları	16
1.7. Okullarda Karara Katılma	17
1.8. Problem Cümlesi	20
1.8.1. Alt Problemler	20
1.8.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	21
1.8.3. Sayılılar	21
1.8.4. Sınırlılıklar	21
1.8.5. Tanımlar	22

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR	23
2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	23
2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	29

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Evren	33
3.3. Örneklem	34
3.4. Veri Toplama Araçları	40
3.4.1. “Washington Müdür Değerlendirme Envanteri” Ölçeği	41
3.4.2. Karara Katılma Ölçeği	42
3.5. Verilerin Çözümlemesi	44

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM	45
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	45
a) Öğretmenlerin yönetimsel ve öğretimsel alanlarda okullarda alınmakta olan kararlara katılma düzeyine ilişkin algıları nasıldır?	48
b) Öğretmenlerin yönetimsel ve öğretimsel alanlarda okullarda alınmakta olan kararlara katılma istekleri düzeyine ilişkin algıları nasıldır?	51
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	53
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	54
a) Öğretmenlerin karara katılma istekleri, kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	55
b) Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri, kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?	67
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	79
a) Öğretmenlerin okul müdürlerinin insan ilişkileri beceri düzeyine ilişkin algıları nasıldır?	84
b) Öğretmenlerin okul müdürlerinin kavramsal beceri düzeyine ilişkin algıları nasıldır,	86
c) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknik beceri düzeyine ilişkin algıları nasıldır?	88
4.5. Beşinci alt probleme ilişkin ilişkin bulgular ve yorum	90
4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorum	106

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	109
5.1. Sonuçlar	109
5.2. Öneriler	112
5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler	112
5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler	113
KAYNAKÇA	114

EKLER

Anket	120
-------------	-----



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1 : Örnekleme yer alan okullar	34
Tablo 3.2 : Örneklemin okullara göre dağılımı	36
Tablo 3.3 : Örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı	36
Tablo 3.4 : Örneklem grubunun mesleki kıdemine göre dağılımı	37
Tablo 3.5 : Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımı	37
Tablo 3.6 : Örneklem grubunun buldukları okuldaki kıdemine göre dağılımı	38
Tablo 3.7 : Örneklem grubunun branşlarına göre dağılımı	39
Tablo 3.8 : Örneklem grubunun mezun oldukları okullara göre dağılımı	39
Tablo 3.9 : Örneklem grubunun çalıştıkları okullara göre dağılımı	40
Tablo 3.10 : “Washington Müdür Değerlendirme Envanteri” ölçeği Alpha Güvenilirlik çözümlemesi sonuçları	42
Tablo 3.11 : “Karara Katılma” ölçeği Alpha Güvenilirlik çözümlemesi sonuçları	43
Tablo 4.1 : Öğretmelerin karara katılma düzeyleri ve karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları	45
Tablo 4.2 : Öğretmenlerin öğretimsel karar konularına katılma düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları	48
Tablo 4.3 : Öğretmenlerin yönetsel karar konularına katılma düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları	49
Tablo 4.4 : Öğretmenlerin öğretimsel karar konularına katılma isteğine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları	51
Tablo 4.5 : Öğretmenlerin yönetsel karara katılma isteğine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları	52
Tablo 4.6 : Öğretmenlerin, öğretimsel ve yönetsel kararlara katılma düzeylerine ve karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin dağılımları ve “t” testi sonuçları	53
Tablo 4.7 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, cinsiyete göre ortalama, standart sapma ve “t” testi sonuçları	55
Tablo 4.8 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, kıdeme göre ortalama ve standart sapma sonuçları	56
Tablo 4.9 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin kıdeme göre varyans analizi sonuçları	56
Tablo 4.10 : Öğretmenlerin karara katılma istekleriyle kıdemleri arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları	57

Tablo 4.11 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları	58
Tablo 4.12 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre varyans analizi sonuçları	59
Tablo 4.13 : Öğretmenlerin karara katılma istekleriyle, yaşları arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları	59
Tablo 4.14 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları	60
Tablo 4.15 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları	61
Tablo 4.16 : Öğretmenlerin karara katılma istekleriyle çalıştıkları okuldaki kıdemleri arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları	61
Tablo 4.17 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları	62
Tablo 4.18 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre varyans analizi sonuçları	63
Tablo 4.19 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okula göre ortalama ve standart sapma sonuçları	64
Tablo 4.20 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okullara göre varyans analizi sonuçları	64
Tablo 4.21 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları	65
Tablo 4.22 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre varyans analizi sonuçları	65
Tablo 4.23 : Öğretmenlerin karara katılma istekleriyle, çalıştıkları okullarla arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları	66
Tablo 4.24 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, cinsiyetlerine göre dağılımları ve “t” testi sonuçları	67
Tablo 4.25 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları	68
Tablo 4.26 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları	69
Tablo 4.27 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları	70

Tablo 4.28 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre varyans analizi sonuçları	70
Tablo 4.29 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları	71
Tablo 4.30 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları	71
Tablo 4.31 : Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdemleri arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları	72
Tablo 4.32 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları	73
Tablo 4.33 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin branşlarına göre varyans analizi sonuçları	74
Tablo 4.34 : Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile branşları arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları	74
Tablo 4.35 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları	76
Tablo 4.36 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okullara göre varyans analizi sonuçları	76
Tablo 4.37 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları	77
Tablo 4.38 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre varyans analizi sonuçları	77
Tablo 4.39 : Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile, çalıştıkları okullar arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları	78
Tablo 4.40 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları	79
Tablo 4.41 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin insan ilişkileri beceri düzeylerine, ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları	84
Tablo 4.42 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin kavramsal beceri düzeylerine ilişkin, görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları	86
Tablo 4.43 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknik beceri düzeylerine ilişkin, görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları	88
Tablo 4.44 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, cinsiyetlerine göre dağılımları ve "t" testi sonuçları	91

Tablo 4.45 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları	92
Tablo 4.46 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları	93
Tablo 4.47 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları	94
Tablo 4.48 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre varyans analizi sonuçları	95
Tablo 4.49 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları	96
Tablo 4.50 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları	97
Tablo 4.51 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları	97
Tablo 4.52 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre varyans analizi sonuçları	99
Tablo 4.53 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları	99
Tablo 4.54 : Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, mezuniyetine göre varyans analizi sonuçları	100
Tablo 4.55 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları	101
Tablo 4.56 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre varyans analizi sonuçları	102
Tablo 4.57 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullar ile arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları	103
Tablo 4.58 : Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ve istekleri ile okul müdürünün etkililiğine ilişkin görüşleri ile ilgili korelasyon istatistiği sonuçları	107

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen algılarını saptayarak, okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma düzeyleri ve kararlara katılma isteklerini saptamaktır.

Araştırmanın örnekleme, İzmir ili sınırları içerisinde yer alan 19 ilköğretim, 8 meslek lisesi, 3 Anadolu lisesi, 3 özel lise ve 7 genel lisede çalışan 409 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Washington Müdür Değerlendirme Envanteri” ile “Karara Katılma” ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, gruplar arası algı farklarını belirlemek için “t” istatistiği ile tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizine göre farkın anlamlı olduğu durumlarda ise farkın kaynağını belirleyebilmek için Scheffé testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

1. Öğretmenler, okullarda alınan kararlara “çok az” düzeyinde katıldıklarını, “çok” düzeyinde katılmak istediklerini belirtmektedirler.
2. Öğretmenler, öğretimsel karar konularına “biraz”, yönetsel karar konularına “çok az” düzeyinde katıldıklarını ve hem öğretimsel, hemde yönetsel kararlara “çok” düzeyinde katılmak istediklerini belirtmektedirler.
3. Öğretmenlerin, karara katılmalarına ve isteklerine ilişkin görüşleri ile bazı kişisel değişkenleri arasında anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır.
4. Öğretmenler, okul müdürlerini “genellikle” düzeyinde etkili bulmaktadırlar.
5. Öğretmenler, okul müdürlerini, teknik ve insansal beceri boyutunda “ara sıra” ve kavramsal beceri boyutunda “genellikle” düzeyinde etkili bulmaktadırlar.
6. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kavramsal, teknik ve insansal becerilerine ilişkin algıları ile, bazı kişisel değişkenler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmıştır.
7. Okul müdürleri ne kadar etkili olursa, öğretmenlerin karara katılmaları ve katılma isteklerinin o kadar arttığı saptanmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this research is to discern the perception of the teachers about the school directors' effectiveness and to identify the level of the teachers' participation in school management and their wishes to participate in decision making.

409 teachers working at 19 primary schools, 8 vocational high schools, 3 Anatolian Lycee's, 3 private high schools, 7 general high schools in the province of İzmir Metropolitan Municipality constitute the sample for the research.

"Washington Principal Evaluation Inventory" and participation in Decision-Making Scale were used to collect the data for the research.

T-Test and One-Way Variance Analysis have been used to discern the difference among the groups. When in some situations the difference was significant based on One-Way Variance Analysis, Scheffé Test has been used to find out its reason.

The findings of the research are as follows:

1. Teachers point out that they participate in decision-making in their schools "*rarely*" and they would like to participate "*much more*"
2. Teachers participate "*little*" in management and "*rarely*" in educational decision making fields and would like to participate "*much more*"
3. A significant difference has been determined among the teachers' participation and their wishes to participate in decision-making and their personal characteristics.
4. Teachers, find their school directors "*usually*" effective.
5. Teachers find their school directors in a dimension of, conceptual and human skills "*sometimes*" and technical skills "*usually*" effective.
6. A significant difference has been determined between the teachers' perception concerning their school directors' conceptual, technical, human skills and their personal characteristics.
7. It has been determined that the more the school director is efficient the more the teachers participate in decision-making in their schools and they would like to participate.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu araştırmada, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri alınmış ve aynı zamanda öğretmenlerin okullarda alınan kararlara ne kadar katıldıkları ve ne kadar katılmak istedikleri incelenmiştir.

Bu bölümde, araştırmanın dayanağını oluşturan alan yazın incelemesine, problem ve alt problemlere, araştırmanın amacı ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara, tanımlara yer verilmektedir.

Araştırmanın problem durumu ortaya konulurken, konuyla ilgili eldeki kaynaklara dayanarak, yönetim, etkililik, müdür etkililiğine ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Ayrıca karar verme ve karara katılma kavramları tartışılarak, öğretmenlerin okullarda karara katılmalarının önemi vurgulanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bir örgütün amacını gerçekleştirebilmek için insanların birbiriyle işbirliği ve eşgüdümüne gereksinimi vardır. Örgüt denildiğinde ilk aklı gelen insandır. Çünkü ortak amacın gerçekleştirilebilmesi için birden fazla bireyin, güçlerini birleştirmesi zorunlu görülmektedir. İş birliği toplumsal yaşamın kendisidir. Çağdaş toplum, örgütlü toplumdur. Aydın'a (1991) göre örgüt, iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikler sistemidir.

Bush (1986) ise, okullardaki demokratik modeller çalışmasında örgütle ilgili şu görüşlere yer vermiştir: Demokratik modeller, bir örgüte bağlı üyelerin amaçları konusunda hem fikir olduklarını varsayar. Örgüt üyeleri, amaçlar konusunda herkesçe paylaşılan bir görüşe sahiptir. Amaçlar etkinliklerin genel yönlendirilmesini sağlar, bir örgütün o örgüte ait amaçlar hakkında bilgi sahibi olan üyesi amaca ulaşmak için etkinliklerini uygun hale getirebilir. Etkinlikler eğer amaca ulaşmada yeterli başarıyı sağlayamamışlarsa uygunlukları kanıtlanmamış olur. Amaçlar başarıyı değerlendirmede birer araçtır. Bir örgüt eğer amaçlarına ulaşabilmişse etkilidir.

Yönetimin en genel tanımı, bir örgütün amacını gerçekleştirebilmek için insanların işbirliği ve eşgüdümünü sağlama sürecidir. Yönetici ise bu işbirliği ve eşgüdümü sağlayan kişidir. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinde en önemli etken, yönetici ve yönetim anlayışıdır. Nitelikli bir yönetici doğru işleri zamanında en doğru bir şekilde yaparak, örgütün amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

Kaya (1991), yönetici niteliklerini kişisel ve mesleki nitelikler olarak ayırmaktadır.

1. Kişisel nitelikler, yöneticinin başarısı, örgüt içi ve dışı etkenlerle sürdürdüğü ilişkilerin etkililiğine bağlıdır. Bu yüzden; eğitim yöneticisi güvenilir bir lider, bilgili ve becerikli, örgütleyici bir yönetici, akıllı bir denetleyici olabilmelidir.
2. Mesleki nitelikler, gereksinimleri ve sorunları doğru saptama, işbirliği sağlama, adil ve tutarlı olma, yönetim süreçleri konusunda bilgi sahibi olma ve bu bilgilerden uygulamada yararlanabilecek yetenekte olabilmektir.

Eğitim yönetimi ve onun bir alt ögesi olan okul yönetiminin, eğitim politikalarının uygulanmasında başarılı yönetsel eylemlerde bulunabilmesi için örgütteki insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanması gerekir. Bu da eğitim yöneticisinin bazı niteliklere, yönetim kuram ve süreçleri konusunda temel bilgilere, yani yöneticilik yeterliliklerine sahip olmasını gerektirir.

Yönetsel etkililik ve müdür etkililiği konusuna değinmeden önce, etkililik ve yeterlilik kavramlarını irdelemek yararlı olacaktır.

1.2. Etkililik ve Yeterlilik

Örgütler etkili ve yeterli oldukları sürece varlıklarını devam ettirirler. Barnard'a göre, amacın gerçekleştirilme derecesi etkililiğin ölçütüdür. Yeterlilik ise bireysel gereksinimlerin doyumudur (Aydın, 1991). Bir örgütün varlığını koruyabilmesi için yeterli sayıda işbirliğine istekli bireylerin sağlanması yeterliliğin ölçütü iken, örgütün amacının istenilen ölçüde gerçekleştirilmesi etkililik ölçütüdür. Etkililik doğru işlerin yapılması, yeterlilik ise işlerin doğru yapılması anlamını taşıyan birbirleri ile ilişkili iki kavramdır (Açıkgöz, 1994).

Getzels ve Guba'ya göre, bir görevin yerine getirilmesi sırasında ortaya çıkan yönetsel davranış, bu konuma ilişkin rol beklentileri ile tutarlık gösteriyorsa, etkili olarak kabul edilebilir (Tanrıöğen, 1988).

Fied'e göre, etkililik; "Grubun temel görevlerinin yerine getirilme derecesi" olarak tanımlanır. Başka bir söyleşiyle "etkililik", belirlenen amaçların gerçekleştirilme derecesidir (Aydın, 1991).

Bir başka bakış açısına göre etkililik, örgüt amacının gerçekleştirilmesini sağlayan bir lider davranışı, etkili bir davranış olarak nitelenmektedir. En etkili liderlik davranışının ölçütü, örgüt amacının gerçekleştirilme derecesidir. Amacı gerçekleştiren lider, etkili liderdir. Etkililik, örgütün amacının gerçekleştirilmesini sağlayan bir lider davranışı, etkili bir davranış olarak nitelenmektedir. En etkili liderlik davranışının ölçütü, örgütün yada grubun amacının gerçekleştirilme derecesidir. Amacı gerçekleştiren lider, etkili liderdir.

Liderlik bizim zihnimizde yarattığımız ilk gerçeğimizdir. Eğer bu gerçeği iyi kavrayarak kendi değerlerimizi oluşturabilmişsek, ikinci adım olan yönetim kendiliğinden doğar. Liderlik olmadan, etkili bir yönetim zemini yoktur, faaliyetler havada kalır. Liderlik "neyin" yapılması gerektiği üzerinde durur. Yönetim, liderin amacının "nasıl" en etkili biçimde gerçekleştirebileceğini araştırır. Yönetim "başarı merdiveni" nin basamaklarının en hızlı nasıl çıkılabileceğini araştırır. Liderlik, "merdiven" in dayandığı "duvar" ın doğru duvar olup olmadığıyla ve ne kadar sağlam olduğuyula ilgilenir (Cüceloğlu, 1997). Günümüzde insanlar ve toplumlar birbirlerinden yalıtılmış ve bağımsız bir biçimde yaşamıyorlar, birbirlerine bağlı bir ağ oluşturuyorlar. Bu nedenle her atılan adımın doğru atılması, verimli atılmasından daha fazla önem kazanmış bulunuyor. Bundan dolayı birey, toplum ve ulus düzeyinde, önce liderlik, daha sonra yönetim gelmektedir.

Klasik anlayış liderliği, amaç ve anlamı ikinci plana iter, verimliliğe önem verir. Kişisel yaşamda olduğu kadar, kurumların yaşamlarında da bu böyledir. Bir yönetici, eğer yönetim ağırlıklı ise, verimliliği birinci plana alır ve "Nasıl daha verimli olunur?" konusunun dışında bir şey düşünmez. Eğer liderlik özelliğine sahip ise verimlilik sorularını kendi altındaki çalışanlara bırakıp "Toplum nereye gidiyor, yönettiğim örgütün geleceği ne olacak, örgütün kültürü nedir, İnsan ilişkileri nasıl işlemektedir, çalışanlar ne istemektedir ?" gibi sorularla ilgilenir (Cüceloğlu, 1997).

Katz ve Kahn'a göre, etkililik kavramı, verimlilik kavramını da kapsar. Örgütsel başarı etkililik ve verimlilik açısından değerlendirilmelidir. Etkililik, örgütün amacının başarıya ulaşma derecesidir. Verimlilik ise, örgütsel eylemlerin, en az harcama ile kar elde etme yeteneğidir (Aksu, 1994; Katz ve Kahn,1965).

Cheng (1996), bu konuda yaptığı çalışmada aşağıdaki araştırmacıların çalışmalarını saptamıştır. Oldman ve Hakman (1981), Hage ve Aiken'den (1967) uyarlanan ölçeklerle, örgütsel verimlilik derecesinin önemi üzerinde çalışmıştır.

Buna göre, verimlilik için;

1. Okulun algılanan örgütsel etkililiği ölçülmüştür. Burada etkililiğin, üretkenlik uyarlanabilirlik ve esneklik boyutları üzerinde ölçek geliştirilmiştir (Mott, 1972).
2. Müdürden hoşnut olma – öğretmen ilişkileri düzeyi, verimliliğin diğer bir boyutu olarak ölçülmüştür (Chan, Cheng ve Hau, 1991).
3. Örgütsel kültür; okuldaki örgütsel gücü saptamak için ayrıca bir ölçek geliştirilmiştir (Cheng, 1993).
4. Gelişme gereksinimini ölçmek için geliştirilmiş bir ölçektir. Veli desteği, alınan öğrenci niteliği, bilgi kaynakları, fiziksel çevre ve koşullar, çalışanların uzmanlık gelişimi, moral, öğrencinin verimi, karar paylaşımı, öğretmenlerin yükselmesi, yönetim işleri gibi, gelişme gereksinimini ölçen maddelerle verimlilik ölçülmüştür.

1.3. Yönetmel Etkililik ve Müdür Etkililiği

Eğitim yönetimi ve onun bir alt öğesi olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür. Eğitim yöneticisi, öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan farklı beklentileri olan öğelerle işbirliği yaparak, yönetimi sürdürmek zorundadır (Kaya, 1991).

Eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticilerinin başarılı yönetimsel eylemlerde bulunabilmesi için örgütteki insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanması gerekir. Bu da eğitim yöneticisinin, bazı niteliklere, yönetim kuram ve süreçleri konusunda temel bilgilere, yani yöneticilik yeterliliklerine sahip olmasını gerektirir.

Eğitim yöneticisi, hemen her konuda iyi bir örnek olmalı, sorunları zmelisi, belirsizlikleri ortadan kaldırmalı ve daha iyi bir gelecek için herkesi çalışmaya motive etmelidir. Yöneticinin nderliği alt düzeylerden, çok düzeyli nderliğe dönüşmelidir.

Sergiovanni'ye (1993) göre, ise eğitim yöneticisinin görevleri şöyle olmalıdır: Amaç geliştirici ve nder; bir insangücü başlatıcısı ve eşgdmc ve aynı zamanda bir kaynak geliştiricidir. Okulun durumu ve gereksinimlerine göre okul için yeni amaçlar geliştirirler ve okulun görevlerini yerine getirmede okul üyelerini tam bir işbirliği ve katılımla amaçlarına yönlendirirler.

Bir rgt olarak, okul yalnızca çocukların geleceği için hazırlık yeri değil, aynı zamanda öğretmenler, öğrenciler ve hatta yöneticilerin yaşadığı, geliştiği ve gelişmeyi izledikleri bir yerdir. Öğretmen ve yöneticilerin heyecanlı, istekli katılımı olmaksızın bir okul devamlı gelişemez ve büyüyemez ve öğrenciler zengin bir öğrenim yaşamına sahip olamaz. Bu nedenle, okul yalnızca ğrenci gelişiminin desteklendiği bir yer değil, aynı zamanda ğretmen ve yöneticilerin gelişiminin desteklendiği bir yerdir de (Cheng ve Tam, 1996).

Çağdaş eğitim sisteminde okul yöneticilerinin sadece okulu ve çevresiyle ilgili yenilikleri izlemeleri yeterli olmamaktadır, hızla değişen teknolojiyi, bilgiyi izlemeli ve bu değişimi çevrelerine taşımalıdır (Thierauf, 1977).

Burada yönetici etkililiğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Yönetici etkililiği, yöneticilerin diğer insanlara iş grdrerek istenilen amaçlara ulaşma derecelerini belirtir. Yönetsel etkililikte, insan unsuru ve insanlar arası işbirliği ve iletişim, vazgeçilmezdir (Koçel, 1998).

Manasse'ye (1982) göre; etkili müdürler mutlaka gündeme göre planlarını yaparlar ve gecikmeksizin planları uygularlar. Planların içeriğinde eğitim ve öğretime dönük yüksek beklentiler vardır ve bu beklentileri sürekli öğrencilere, öğretmenlere ve çalışanlara iletirler. Öğretmen ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurar, onların kararlarına ve uygulamalarına saygılı yaklaşırlar.

Blumberg ve Greenfield'e (1980) göre çeşitli kişisel özelliklerin iyi bir okul yöneticisinde bulunması gerekmektedir. Bu zellikler şöyle ifade edilmektedirler:

1. Örgütsel ve öğretimsel amaçlar hakkında kesin bir fikri olmalı,
2. Kendine güvenmeli ve gelişmiş, uygar insan niteliklerine sahip olmalı,
3. Olayları değerlendirirken adil ve hoşgörülü olmalı, sorunlardan kaçmamalı, sorunların üzerine istekli ve kararlı gitmeli,
4. Sorunlara yaklaşma ve çözümede analitik bir bakış açısına sahip olmalı ve okulun kendi dinamik gücüne inanmalı.
5. Mesleğini sevmeli, mesleği için çalışmalı, mesleğin kendisi için bir araç olduğunu düşünmeli.
6. İnsan ilişkilerinde açık, hoşgörülü ve etkili davranmalıdır. İnsanlarla iletişime açık olmalı.
7. Sorunları çözerken projeleri ve önerileri olmalı. Diğer insanların karara katılmasına destek vermelidir.

Etkili okul müdürlerinin yönetsel etkililiğe de sahip olması gerekir. Yönetsel etkililiği olan okul müdürü şu özelliklere sahiptir. İnsanlar arası işbirliği, iletişim, girişimcilik, beceri, önsezi ve kaynakların kullanımında karar verme, planlı olma, personeli ile olumlu ilişkiler kurabilme. Bu özelliklere sahip okul müdürü hedeflenen amaçlara daha kolay ulaşacaktır.

Blumberg ve Greenfield'e (1980) göre ise, etkili müdürlerin üç genel özelliği vardır: Girişimcilik, beceri ve önsezi. Bu özellikler, bir yöneticinin mutlaka sahip olması gereken önemli kurallardır. Etkili müdürler, okul kaynakları dışında, karar verme yetkilerini kullanarak okul çevresinden kaynak geliştirirler. Bu kaynakları öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısını, öğretimin gelişmesi için kullanırlar.

Eğitim yöneticilerinin kişisel özelliklerinin yönetime katkısını araştıran çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bununla beraber Manasse'ye (1982) göre, bir yöneticiye anahtar olabilecek kişisel özellikler şunlardır;

1. Etkili bir yöneticinin neleri başarmak istediği ile ilgili görüşleri vardır ve bu imajı ile etkili ve iyi bir yöneticidir.
2. Bir işi başarmakta ve yönetmekte bu görüşleri ve imajı yönetici için genel bir rehberdir.
3. Etkili bir yöneticinin etkinliklerin odak noktasında öğretmenlerin sınıf içi performansı ve bilgi düzeyi ile ilgili çalışmaları olmalıdır.

Etkili bir okul müdürünün, eğitimi, kültür düzeyi ve olumlu kişisel özellikleri, birbirleriyle örtüşmelidir. Müdürün yaşama bakış açısı, uygar ve olumlu tutumu, kendine güveni, adil ve hoşgörülü olması, mesleğini sevmesi ve kararlı olması, örgütün amacını gerçekleştirebilecek etkili bir müdür modeli oluşturacaktır.

Greenfield (1987), çalışmalarında etkili yöneticilik için öğretimsel liderlik üzerinde de durmuştur. Öğretimsel liderlik, öğretmenlerin üretici ve zevk alarak işini yapabilecekleri alanlar yaratma ve aynı zamanda öğrenciler için de, arzu edilen öğrenme ortamları sağlamadır. Bu çeşit yöneticilik etkili yöneticiliktir.

Etkili okul müdürlüğü için öğretimsel liderlik gözardı edilemez. Yönetici, beraber çalıştığı öğretmenler ve öğrenciler için keyifli, olumlu, üretici çalışma ortamları hazırlamalıdır. Okul müdürünün, bütün bunları gerçekleştirirken öğretimsel liderlik için gerekli olan insan ilişkileri ve insanlar arası yeterliği ön planda olmalıdır.

Öğretimsel liderliğin etkili olabilmesi için, bazı kavramlar ön plana çıkmalıdır. Yöneticinin etik anlayışı; olayların nasıl olduğunu ve nasıl olması gerektiği arasındaki farkı görebilme yeteneği ve insanlar arası yeterlilik. Etkili müdürler, kararları alırlar ve uygulamaya geçerler. Etkili müdürler insanlarla birlikte uyum içinde çalışabilirler ve insanlarla etkili iletişim kurarlar.

Bossert ve arkadaşları (1982), etkili okul müdürlerinin yönetsel liderlik rollerine ilişkin olarak şu görüşlerini ifade etmişlerdir. Etkili okul müdürleri; okulu iyi örgütlemişlerdir, öğretmenlerini izler ve denetler, okul çevresiyle sıkı bir iletişim içerisindedir, Karar verme, program geliştirme konularında daha yetkindirler ve insan ilişkilerinde etkilidirler. Öğretmenlerine her konuda yardımcıdırlar ve onların yaptıkları iyi işleri desteklerler.

Demeko, Eğitim yöneticilerinin, yönetsel becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirdiği araçta etkili bir müdürün şu alanlarda da yeterli olması gerektiğini vurgular (Tanrıöğen, 1988).

1. Eğitim – öğretim programının düzenlenmesi.
2. Personel yöneticiliği,
3. Rehberlik ve özel eğitim hizmetlerinin koordinasyonu,
4. Okul ve çevre ile iletişim kurma,
5. Destek hizmetleri yönetimi,
6. Eğitim yönetimi mesleğini bilme becerileri.

Yine aynı araştırmada, yöneticinin kişisel özelliklerinin önemi üzerinde durulmuştur. Kişisel özellikleri olumlu bir okul müdürü; okul ve okul dışı kültürünün geliştirilmesinde aracı olan öğretmenlerin, sosyal bir grup olarak yönlendirilmesini sağlar.

Müdürün çalışma dünyası oldukça çok ve değişik insan topluluğu ile ilgilidir. Sözlü alışverişler, öğretmenle yüz yüze iletişim, öğrenciler, veliler, müfettişler, kafeterya çalışanları, güvenlik elemanları, hizmetliler ve daha birçok kişi ile yüz yüze görüşmelerde bulunurlar. Bir müdürün örgütsel ve eğitsel düzenlerde etkili olabilmesi, o kişinin insanlarla etkili bir ilişkide bulunabilme ve insanlarla birlikte çalışabilme yeteneğine bağlıdır.

Okul düzeni tam bir sosyal durum içerir. Okuldaki etkileşimlerde bir aracı olan müdürün görevi, öğretmenler ve diğerleri ile birlikte uyum içerisinde çalışmaktır. İnsanlar arası yeterlilik şu anlamı taşımaktadır. Birisinin görüşünü diğerine aktarırken birleştirme ve etkileme yeteneğidir. İstenilen yönde öğretmenlerin ve diğerlerinin etkilenmesinde bilgi ve beceri yeteneğidir. Bir okulun iyi yönetilebilmesi için, müdürün gelişebilecek olayları önceden tahmin ederek, harekete geçme yeteneği olmalıdır (Greenfield, 1987).

Donley ve Burch'a göre; etkili öğretimsel liderin göstermesi gereken üç tane beceri vardır (Tanrıöğen, 1988).

A- Etkili öğretimsel liderlerin "kişisel özellikleri ve becerileri";

1. Doğru ve dürüst davranışları ile insanların güvenlerini kazanırlar.
2. İletişime açıktırlar.
3. Öğretmenlerin fikirlerine saygı duyar, onları ilgiyle dinler, ve bu fikirlerden uygulayabileceklerini uygularlar.
4. Öğretmenlere ve öğrencilere karşı ilgilidirler ve onlara davranışlarıyla, sen varsın ve önemlisin mesajları verirler.
5. Çalışanlarına açık ve arkadaşça davranırlar.
6. Öğretmenlere ilişkin beklentileri gerçekçi ve esnekler.

B- Etkili öğretimsel liderlerin "mesleki özellikleri ve becerileri";

1. Gündemi takip ederler, güncelliklerini korurlar.
2. Öğretmenler için hizmetiçi eğitim olanakları sağlarlar.

3. Öğretmenlerini yeni öğretim metodları uygulaması konusunda teşvik ederler, düzenli olarak sınıfları ziyaret ederler.
4. Öğretmen ve öğrencilerin sorunlarına ilgisiz kalmaz, çözüm önerileri bulurlar.
5. Öğretmenlerin gelişmesini ve yeni fikirlerini destekler, yapıcı eleştirilerde bulunurlar.

C- Etkili öğretimsel liderlerin “yönetimsel özellikleri ve becerileri” ;

1. Sorumluluğu, iş paylaşımını adil ve eşit dağıtırlar.
2. Öğretmenlerin devamlarını sağlamak için, onların ders programlarını iyi düzenlerler.
3. Öğretmenlerle iletişim kanallarının açık tutmak için düzenli toplantılar yaparlar.
4. Öğretmenlerin karara katılmasını sağlarlar.
5. Politikaları uygulamada tutarlı ve kararlı davranırlar.

Can'a (1992) göre de yöneticilerin etkili olabilmesi için şu becerilere sahip olması gerekmektedir. Teknik beceri, iletişim becerisi, insan ilişkileri becerisi, analitik beceri ve kavramsal beceri.

Baykal'a (1974) göre etkili yönetici özellikleri diğer araştırmalarla örtüşmektedir. Buna göre etkili yönetici;

1. Geniş bir bakış açısına sahip olmalıdır.
2. Dürüst ve adil olmalı, duygularını işine karıştırmamalıdır.
3. İnsan ilişkilerinde ve iletişimde iyi olmalıdır.
4. İkna edici olmalıdır.
5. Teknik yönden yeterli olmalıdır.

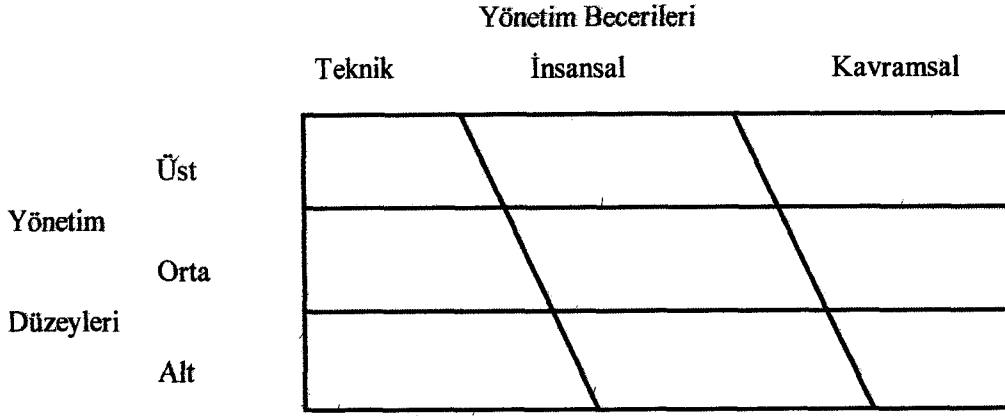
Ayrıca French ve Raven' e göre etkili yönetim güç kullanımından kaçmamalıdır. Gücü beş kategori ile sınıflandırmışlardır. Ödül, ceza, yasalar, bilgi ve başvuru kaynağı. Uzmanlık gücü genellikle gözardı edilir. Yönetici niteliği üzerinde, çalışma yapmış Argyris ve Schon'a göre ise, yönetici niteliği gereksinimi, eğitim yönetiminde çok yüksektir. Eğitim yöneticileri yalnızca çağdaş yönetim bilgisi ve insan gücü ve insan kaynaklarını geliştirme teknikleriyle donanmış olmalı ve bununla yetinmeyip aynı zamanda öğrenme ve sürekli kendini geliştirme, okul gelişimi için sorunları keşfetme ve çözüme ihtiyacı duymalıdır (Cheng, 1996).

Açıkgöz'e (1994) göre etkili bir eğitim yöneticisinin taşıması gereken beceriler üçe ayrılmaktadır. Bunlar teknik, insansal ve kavramsal becerilerdir.

- Teknik beceri; uzmanlık ve yeterlilik becerisi gerektirir. Öğretim yöntem teknikleri, süreçleri ve işlemleri içeren belirli bir alanda uzmanlık gerektirir. Teknik beceri, öğretmenlerinin uzmanlık gerektiren eylemler için eğitilmesi ve onların yönlendirilmesi için gereklidir.
“Okul yöneticisinin program geliştirmesi, hizmetiçi eğitim programlarına katılmada öğretmenleri güdülemek, okul yönetiminin günlük görevlerini başarılı bir biçimde yerine getirmek” gibi beceriler, teknik becerilerdir.
- İnsansal beceri; yöneticinin grup olarak ya da bire bir insanlarla etkili ve uyumlu bir biçimde çalışabilme yeteneğidir. Bu beceri için yöneticinin personelini güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan kaynakları, moral, örgüt iklimi hakkında yetkin olması gerekir. İnsansal beceriler, örgüt içindeki çalışanlar ve örgüt dışındaki insanlarla, okuldaki eğitim, öğretim faaliyetlerini olumlu yönde etkileyebilecek ilişkiler kurmak için gereklidir.
“Okul yöneticisinin; okul personeline içten bir saygı göstermek ve onların takdirini kazanmak, okulun çevresi ile, derneklerle, sivil örgütlerle, iyi ilişkiler kurmak, öğrenciler arasında dostluk ve dayanışmaya dayalı bir örgüt iklimi sağlamak”, gibi beceriler insansal becerilerdir.
- Kavramsal beceri; Okul yöneticisinin bulunduğu toplumu, eğitim sistemi ve evrensel ölçüler içinde görebilme, örgütü bir bütün olarak algılayabilme, örgütteki çeşitli parçaların birbiriyle ilişkisini ve bu parçaların bir bütün içinde görüp değerlendirebilme yeteneğidir. “Okuldaki öğrenci yaşantılarının tümünün, eğitimin bir parçası olduğunu düşünmektir.” gibi beceriler kavramsal becerilerdir.

Kavramsal beceriler örgütlenme, planlama, sorun çözme ve karar verme için gereklidir (Yukl, 1982).

Yönetimsel konum yükseldikçe yönetici becerileri içindeki teknik boyutun ağırlığı azalır.



Şekil 1.1 : Yönetim Düzeyleri ve Yönetim Becerileri İlişkisi - Açıkgöz (1994)'den alınmıştır.

Açıkgöz'e (1994) göre, etkili yöneticilik için okul yöneticilerine önemli sorumluluk düşmektedir. Tüm örgütlerde yöneticilerin izledikleri ortak politikalar vardır. Bunlar amaçlara ulaşma, örgütsel sistemi yaşatma, örgütün dış çevresine uyumunu sağlamak ve kültürel örüntülerini yaşatma. Bu dört ortak etkinlik farklı alt öğelerden oluşur. Bunlar planlama, örgütlenme, kontrol etme, eşgüdümleme, öğretme, iletişimde bulunma ve değerlendirme gibi alt etkinliklerdir.

Örgütün amacına ulaşması için eğitim yöneticisinin sorumluluklarını iyi anlaması, hedefleri tanımlaması ve kaynakları harekete geçirmesini gerektirir.

1.4. Karar Verme

Yönetim farklı süreçlerden oluşmaktadır. Gregg'e göre, yönetim süreci yedi öğeden oluşan bir eylemler bütünüdür. Bu öğeler şunlardır; Karar verme, Planlama, Örgütlenme, İletişim kurma, Etkileme, Eşgüdümleme ve Değerlendirme (Aydın, 1991). Bu öğeler yönetim sürecini oluştururlar. Yönetim süreç öğeleri birbirleri ile zorunlu olarak ilişkilidir. Her biri diğerleri ile içiçe geçmiş durumdadır. Biz bu bölümde kısaca karar verme öğesi üzerinde durarak karara katılma konusunu irdedeceğiz.

Kaya'ya (1991) göre, karar verme, bir eyleme yol açan çeşitli seçenekler arasından birini seçme sürecidir. Aydın'a (1991) göre ise; bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesidir.

Griffiths, karar vermeyi yönetimin temel süreci olarak görür. Buna göre, karar verme şu aşamalardan oluşur (Aydın, 1991).

1. Problemin tanınması ve sınırlandırılması,
2. Problemin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi,
3. Çözümlerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler,
4. Bilginin toplanması,
5. Seçilen çözümün test edilmesi,
6. Seçilen çözümün uygulanmaya konulması

Tüm yöneticilerin örgütsel nitelikli karar verme durumu bütün örgütlerde vardır. Demokratik bir örgüt yapısında, alınan kararlarda örgütteki üyelerin de söz sahibi olmaları gerekir. Çünkü alınan kararlar olumlu ya da olumsuz örgüt üyelerini doğrudan etkilemektedir.

Kaya'ya (1991) göre, eğitim yöneticileri, insan ilişkilerinin yoğun olduğu eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin karara katılmalarını sağlamalıdır. Bu, yalnızca örgütün sağlıklı işlemesi açısından değil, onlara değer verildiği mesajının iletilmesi açısından da büyük yararlar sağlayacaktır. Örgüt üyelerini karara katmanın faydaları şöyle sıralanabilir:

1. Kararların sorumluları açıkca ortaya çıkar.
2. Üst yönetimin işi hafifler.
3. İşler daha hızlı yürür, üyeler belirli konularda karar vermede uzmanlaşır, bu da kararlar da rasyonellik sağlar.
4. Karara katılan üyeler, motive edilir.
5. İletişim artar.

Tüm yöneticilerin örgütsel nitelikli karar vermeleri zorunludur; Çünkü örgütler amaçlarını gerçekleştirmek ve örgütlerini etkili kılmak için çeşitli konularda kararlar vermek durumundadırlar. Kararlar örgütün geleceği ile ilgilidir. Bu da belirsizlik anlamına gelir, bu yüzden karar verme yöneticiye risk yükler. Riskin derecesi alınacak karar durumları ile ilgilidir. Riskin derecesi, yapılacak harcamayla, belirlenen zamanda, örgütün büyüklüğü ya da küçüklüğü, ulaşılan bilgi ve iletişim kaynaklarının durumuyla ilişkilidir.

Örgütlerde bir karar hiyerarşisi bulunmaktadır. Kararlar, üst düzey, orta düzey ve alt düzey olmak üzere farklı hiyerarşi içinde alınmaktadır. Üst düzey kararlar, amaç ve politikalarla ilgilidir. Orta düzey kararlar, biçimlendirici, yönlendiricidir. Alt düzey kararlar ise, alınan bu kararların uygulanış biçimiyle ilgilidir.

Lipham, Rankin ve Hoeh'e göre (1985), karar verme üç boyut içinde ele alınmaktadır:

1. Kararın içeriği: Alınan kararların ne ile ilişkilendirildiği, insan kaynakları, finansal harcamalar, toplantılar, öğretimsel programlama.
2. Karar verme süreci: Sorunu ortaya koymak, neler yapılabileceğini saptayıp, belirlemek, çözüm önerileri ve seçenekler sunmak, kararları oluşturmak.
3. Karara katılma: Alınan kararların içeriğinin yanında, karara kimlerin katılacağını saptamak.

Karar verme sürecinde yöneticinin aklı, mantığı, duyguları ve sezgileri önemlidir. Karar verme sürecinde olabildiğince geniş bir katılımcı örgüt üyesiyle birlikte karar üretmek, kararın uygulanabilirlik derecesini olumlu yönde etkiler (Açıkgöz, 1994).

Demokratik örgütlerde alınacak kararlardan etkilenecek, örgüt üyelerinin alınan kararlara katılımı sağlanmalıdır. Bu örgütün amaçlarına etkili bir biçimde ulaşmasında üyelerin kararları olumlu yönde etkilemelerine neden olacaktır. Çünkü insanlar, örgütteki karşılıklı olumlu ve olumsuz insan ilişkilerinden etkilenmektedirler.

1.5. Karara Katılma

Katılma kavramı tanımlanırken, iki kavramdan yararlanır. Bunlar "etki" ve "güç" kavramlarıdır. Etki, kararı etkileme durumu için kullanılır. Güç, kararın sonucunu belirlemek için kullanılır. Katılmayı, kararları etkileme süreci olarak tanımlayan Mc Gregor'a göre, katılma, insanların kendilerini etkileyecek kararlarda etkili olma fırsatını yaratmadır. Bu etki, azdan çoğa değişkenlik gösterebilir. Astların yöneticilere kararlar hakkında soru sorabildikleri durumlarda az katılım söz konusudur. Çok katılım ise, yöneticilerin astlarına birkaç seçenek sunarak, astlarının seçim yapabildiği durumdur (Açıkgöz, 1984).

Frenc, Israeli ve Aas'a göre, "Katılma, iki ya da daha çok grubun plan yapma, politika saptama ya da karar vermede birbirlerini etkileme sürecidir" (Açıkgöz, 1984). Bu tanıma göre, karar verme örgüt üyelerinin alınan kararlarda bire bir fikirlerinin alınması ve etkili olarak karar verme eylemine katılmasının sağlanmasıdır. Karar alma sürecinde yalnızca ortamda bulunmak, toplantıya katılmak, alınacak kararlar hakkında kişiye bilgi verilmesi karara katılma sayılmamaktadır.

Karar vermeye katılmanın tartışılmasında verilen kararın niteliği önemlidir. Verilen karar örgütün politikasıyla mı, yoksa politikanın uygulanması ile mi ilişkilidir. Demokratik bir okul yönetiminde herkes politikaya ilişkin fikir söyleyebilir. Fakat politikanın uygulanması yönetsel bir sorumluluktur. Uygulama işini grupların yürütmesi örgütün etkililiğini engeller (Aydın, 1991).

Mc Pike, kararın sonuçlarından etkilenen, o konuda uzmanlığı ve kararları uygulamada sorumluluğu olan herkesin, karara katılmasını önermektedir. Blumberg ise katılmalı yönetimin etkili olarak uygulandığında eğitim örgütlerinde, işten doyum ve diğer bazı olumlu tavırların geliştiğini gösteren pek çok araştırmanın olduğuna dikkat çekmektedir. (Blumberg, 1980).

Karara katılma, karara evet ya da hayır demek değildir. Katılım geniş bir alandan, sınırlı bir alana kadar uzanan bir süreçte farklılık gösterebilir. Karar vermeye geniş katılım, bireyin karar verme sürecine olabildiğince, işlemin başından ve uzun bir süre katılımını ifade eder (Celep, 1996).

Karara katılma eğitim yönetiminde uygulandığında, öğretmenlerin güdülenme düzeyini arttırarak iş doyumunu sağlayabilecektir. Bu da eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen düzeyde olmasında etkili bir faktör olacaktır.

Wood'a göre, eğitim yönetiminde, öğretmenlerin etkili bir biçimde karara katılmalarını sağlayacak değişiklikler yapılmalıdır. Bu değişiklikler değer, yapı ve süreç üzerinde yoğunlaşmalıdır.

Değer: karara katılacak öğretmenlerin, mesleğine karşı sorumluluk duyması, mesleğini sevmesi gerekmektedir. Karara katılacak öğretmenlerin ve personelin alınacak kararların kalitesini olumlu bir biçimde etkileyecek uzmanlığa ve yeterliliğe sahip olmaları gereklidir. Öğretmenlerin güdülenme düzeyi ve mesleki gelişimleri alınan kararların etkili olmasında oldukça önemlidir.

Yapı: karara katılanları sınırlayan okul yöneticisi ile öğretmen arasındaki hiyerarşik kural ve düzenlemeler karar sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle karara katılanlar için; yeni konuları gündeme getirme, tartışmayı yönlendirme gibi daha geniş yetkilerle karar alma birimleri oluşturulmalıdır.

Süreç: Karara katılanlar arasında sağlıklı bir iletişim kurulmalıdır. Öğretmenler ve diğer personel birbirlerine açık ve dürüst olmalıdır. Özellikle eğitim yöneticileri açık iletişime önem vermeli, aşırı gizlilikten kaçınmalıdır. Karar sürecinde çatışma çıkabilir, okul müdürü çatışmayı iyi yönlendirebilirse, örgüte önemli kazanımlar sağlayabilir. Örgütteki tüm personelin kendini ilgilendiren konularda karar sürecine katılmaları sağlanmalıdır (Özdemir ve Cemaloğlu, 1991).

Karara katılmayı sağlama, yönetici ile doğrudan ilgilidir. Yöneticinin dünyaya ve yönetim biçimlerine bakış açısı çok önemlidir. Bu açıdan yönetim kuramlarına değinmekte yarar vardır.

1.6. Yönetim Kuramları ve Karara Katılma

1.6.1. Klasik Yönetim Kuramı

Klasik yönetim yaklaşımında, verimlilik ve etkililik ön plana çıkmıştır. Bu görüşe göre belirli işin en az masrafla, en az enerji harcayarak, en kısa zamanda yapılmasına verimlilik denir. Buna göre örgütsel verimliliğin yönetici yeterliliğine bağlı olduğu görülüyor.

Etkililik ise, örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesidir. Yani bir örgütün kendisini yenileyebilme ve amacını en az kayıplarla gerçekleştirebilme gücüdür (Kaya, 1991). Üretim ve verimliliği temel ölçüt alan klasik yönetim yaklaşımının, örgütteki insanların duygularını, insanca isteklerini tamamen ihmal ettiği kabul edilmektedir (Mihçioğlu, 1970).

Genel görüşe göre, klasik yönetim kuramı, insana makina gözüyle bakmaktadır. İnsan yalnızca maddi araçlarla motive edilir, insanlar arası iletişim göz ardı edilir. Çalışan, örgütün ihtiyacına göre, işe alınan ve işten çıkarılan bir araç olarak görülür (Hellriegel ve arkadaşları, 1975).

Klasik görüş eğitim yönetimini de etkilemiştir. Eğitim yöneticisi bir verim uzmanı olarak düşünülmüştür. Bu anlayışa göre, okullar birer fabrika, öğrenciler hammadde durumuna getirilmiştir. Bu anlayış da okulun psikolojik ve sosyolojik yanlarının önemszenmemesine neden olmuştur (Bursalıoğlu, 1978).

Gulick ve Urwick'in geliştirmiş oldukları tek adam yönetimi; örgütsel demokrasinin ve karar sürecine katılmanın büyük önem taşıdığı eğitim örgütlerinde, sınırlayıcı bir anlam taşımaktadır (Açıkgöz, 1984).

1.6.2. Davranışçı Kuramlar

Davranışçılar, örgütteki insan ilişkileri boyutunun önemi üzerine yönelmişlerdir. İnsanların örgütten beklentileri, örgütte çalışan insanların birbirleriyle iletişimi, insan ilişkileri, çalışmaları, iş doyumunu, liderlik, yetki ve işe katılmanın psikolojik temelleri, karar verme gibi konular üzerinde çalışmışlardır (Kaya, 1991).

Davranışçı kuramlar eğitim yönetimini de olumlu bir şekilde etkilemişlerdir. Bu etkiler şöyledir; Okulun çıktısı, bir fabrikanın çıktısı kadar kolay değerlendirilemez. Bu nedenle verimin değerlendirilmesi üzerine yoğunlaşma azalmıştır. Okuldaki personelin, öğrencinin, okul ile ilgili kişilerin yönetime katılmasının sağlanması savunulmuştur (Lane, 1970).

Davranışçı kuram, insanı öne çıkarmıştır. Demokratik ortamlarda ve demokratik okullarda personelin morali ve motive edilmesinin verimi arttıracığı düşünülmüştür. Bu bağlamda örgüt üyelerini alınan kararlara katma, klasik kurama göre, davranışçı kuramda daha ön plana çıkmaktadır.

1.6.3. Sistem Kuramları

Bu anlayışa göre, örgüt denilen toplumsal sistem, insan, biçimsel örgüt, doğal örgüt, rol gibi birbiriyle bağımlı alt sistemlerden oluşur (Kaya, 1991). Örgüt ve yönetim çeşitli üst sistemlerle de sürekli etkileşim içerisindedir. Buna göre, örgüt içinde alttan üste, üstten alta doğru sürekli etkileşim oluşmaktadır. Örgütün, amaçlarına ulaşabilmesi için sürekli bir değişme içinde olmak zorundadır. Bunun için de, sistem kuramlarında karar, iletişim ve denge süreçleri önemlidir (Bursalıoğlu, 1978).

Eğitim yönetimi alanında da sistem yaklaşımı etkili olmuştur. İnsanlar tarafından kurulan örgütler birer toplumsal sistemdir. Buna göre, Bakanlık örgütünden, il, ilçe milli eğitim müdürlüğünden, okula kadar olan tüm eğitim örgütleri birer toplumsal sistemdir. Bu eğitim

sisteminin iyi işlemesi, alt ve üst sistemleriyle ve çevresiyle yeterli bir etkileşimi gerçekleştirmesine bağlıdır.

Okulu ve eğitim örgütünü çevresindeki ilişkilerle ele almak, sistemin içinde yer alan örgüt üyelerinin kararlara katılımını sağlamak, örgüt içinde çalışanların morali, işe karşı güdülenmesi gibi görüşler eğitim alanına bu kuram aracılığı ile girmiştir.

Ayrıca, diğer kuramlara göre, katılma şu biçimlerde tanımlanmıştır. İnsan büyümesi ve gelişimi kuramında katılma, insan gelişiminin bir aracı olarak görülmektedir. Ayrıca bu kuramda karara katılma; bilgiyi, düşünceyi ve duyguları paylaşma, örgüte sahip çıkma gibi farklı kavramları da içermektedir (Açıkgöz, 1984; Dachler ve Wilpert, 1974).

Demokratik kuramda katılma; her insanın, toplumsal yaşamın her alanına katılması görüşü önemlidir. Demokratik bir sistemin gelişmesi için yaşamın her alanında, ailede, okulda, işyerlerinde, tüm toplumsal sivil örgütlerde, ekonomik ve siyasal örgütler gibi pek çok alanda katılımın sağlanması gerekir (Pateman, 1970).

1.7. Okullarda Karara Katılma

Okullarda alınacak kararları iç ve dış etkenler etkilemektedir. İç etkenler, okulda çalışan öğretmenler, personel, okulun fiziki yapısı ve donanımı ve öğrencilerdir. Dış etkenler, veliler, demokratik sivil örgütler, yerel yönetim, üst yönetim, okulun çevresi ve okulun bulunduğu bölgenin ekonomik ve sosyal yapısıdır (Açıkalın, 1997).

Öğretmenlerin okullarda alınacak kararlara birebir katılması, onların güdülenme düzeyi ve mesleki gelişimlerinde etkili olacaktır. Okullarda karar vermeye katılmanın, eğitim programlarına daha içten katılmayı ve öğretmeni motive ettiğine ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (Aydın, 1991).

Yüksek moral ile öğretmene saygı arasında anlamlı ilişki bulunduğunu gösteren çalışmalar da vardır.

Öğretmen moralini yükselten etkileri saptamak amacıyla öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre moral yükseltici etkenler olarak şunlar sıralanmıştır (Napier, 1966).

1. Yönetimin öğretmenlere gösterdiği saygı ve anlayış.
2. Disiplin sorunları ile ilgili olarak öğretmenin aldığı destek.
3. Öğretmenin karara katılması.

Öğretmenlerin karara katılması ile morali arasındaki ilişkiyi araştıran diğer bir çalışma, Leiman (1961) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmaya göre

1. Karara katılan öğretmenler, katılmayanlara göre daha yüksek morale sahiptirler.
2. Karara katılan öğretmenler, okul içinde daha olumlu davranışlar geliştirmektedirler.
3. Yönetimsel karar konularına katılmak, öğretmende kendisine karşı güven duygusu geliştirmektedir.

Bu araştırmalar ışığında diyebiliriz ki, karara katılan öğretmen, moralinin ve motivasyonunun yüksek olması dolayısıyla öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Kavra (1963), tarafından yapılan bir çalışmaya göre; öğretmenin moralinin yükseldikçe, öğrenci başarısının arttığı, öğretmenin morali düştükçe, öğrenci başarısının azaldığı ortaya konulmuştur.

Yine öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren önemli konulardaki karara katılmalarından dolayı elde edilen olumlu sonuçların, rol performansına yansıdığı görülmektedir (Aydın, 1993).

Gregg tarafından kararlara etkin olarak ve sürekli bir biçimde katılan öğretmenlerin daha olumlu bir eğilim içinde oldukları saptanmıştır. Eğitim örgütlerinde, özellikle de okullarda katılımın geniş bir biçimde sağlanması ile okulun başarısında farklı yararlar elde edilebilir (Aydın, 1991).

Okullarda karar vermeye katılmanın eğitim öğretime katkısını bire bir olarak okulda yerinden yönetim anlayışında görmekteyiz. Okulda yerinden yönetim anlayışı; okulun gereksinimlerine ve özelliklerine göre belirlenen ve okulun tüm üyelerinin katılımıyla (öğretmen, veli, öğrenciler, personel) okul ile ilgili bütün kararları alan, (okulun gelişimi, sorunların çözümü, eğitim, öğretim kararları, vb.) merkezi yönetimden görece bağımsız ve sorumluluğa sahip yönetim anlayışıdır. Okulların kendi özel koşullarına göre eğitim öğretim amaçlarını geliştirme bağımsızlığına sahip olduklarında, insan gücü ve madde kaynaklarını geliştirme, sorunları çözme, amaçlara ulaşmada başarılı olmaları beklenmektedir.

Okulda yerinden yönetim yaklaşımı ile yönetilen okullarda, merkezden belirlenen politikaları ve emirleri uygulayan, dışarıdan denetlenen bunun sonucunda sorumluluk almayan, yetki kullanmayan merkezi yönetim anlayışına göre yönetilen okullarda karşılaşılan olumsuzluklarla karşılaşmayacağı düşünülmektedir (Yavuz, 2001; Cheng, 1996).

Okulda yerinden yönetim anlayışına göre karar verme biçimi şöyledir:

Karar verme biçimi : Merkezi yetkinin sıkı denetimi altında, geleneksel okulların karar vermesi genellikle yöneticiler ya da merkezi yetke tarafından yapılır ve sonra kararlaştırılan yükümlülükler öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Karar vermeye öğretmenlerin katılımı genellikle çok azdır ya da gereksiz olarak düşünülür. Bununla birlikte, eğitim görevi ve dış çevre günden güne daha karmaşık hale geldikçe, okul yönetimleri okul düzeyinde karar verme biçiminden, güç paylaşımı ve katılıma önem vermek zorunda kalmaktadırlar.

Okulun amaçları değişik ve bir okulun görevi karmaşıktır. Bu amaçlar elde edilmek için daha fazla insanın zekası, imgelemi ve çabası gerekir. Öğretmen, veli ve öğrencilerin karar vermeye katılımı, okula önemli bir katkıdır. Karar vermeye katılım, üyeler ve yöneticiler için öğrenme, gelişme ve hatta okulu anlama ve yönetme fırsatlarını sunar. Karar vermeye katılım, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin okula katılımını yüreklendirme sürecidir. Bu nedenler okul kaynaklı yönetimin karar vermede dış denetim yönetiminden neden daha iyi olması gerektiğini de açıklar (Cheng, 1996).

Okulda öğretmen, öğrenci, veli ve personelin karara katılması sağlandığında, insan ve madde kaynakları gelişecek, sorunlar daha kolay çözülecektir. Bu da istenilen amaca ulaşmayı sağlayacaktır.

1.8. Problem Cümlesi

İlköğretim ve Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara katılma düzeyleri, karara katılma istekleri ile okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkiler nasıldır ?

1.8.1. Alt Problemler

- 1) Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma istekleri ve kararlara katılma düzeyine ilişkin algıları nasıldır?
 - a) Öğretmenlerin yönetsel ve öğretimsel alanlardaki kararlara katılma düzeyleri,
 - b) Öğretmenlerin yönetsel ve öğretimsel alanlardaki kararlara katılma istekleri düzeyine ilişkin algıları nasıldır ?
- 2) Öğretmenlerin okulda alınan öğretimsel kararlara katılma düzeyi ve katılma istekleri ile yönetsel kararlara katılma düzeyi ve katılma istekleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin okulda alınan öğretim ve yönetim alanlarındaki,
 - a) Karara katılma isteklerine,
 - b) Karara katılma düzeylerine,
 ilişkin görüşleri, kişisel değişkenlerine (cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, çalışılan okuldaki kıdem, brans, mezun olunan okul, çalışılan okul türü) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin etkililik düzeyine ilişkin algıları nasıldır.?
 - a) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin insan ilişkileri beceri düzeyi,
 - b) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kavramsal beceri düzeyi,
 - c) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknik beceri düzeyine ilişkin, algıları nasıldır ?
- 5) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kavramsal, teknik, insansal becerilerine ilişkin algıları, kişisel değişkenlerine (Cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, yaşlarına, çalıştıkları okuldaki

kıdemlerine, branşlarına, mezun oldukları okullara ve çalıştıkları okul türüne) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6) Öğretmenlerin, okulda alınan kararlara katılma düzeyleri ve karara katılma istekleri ile okul müdürünün etkililiğine ilişkin insansal, kavramsal ve teknik becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.8.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma;

1. Okulların etkili ve başarılı olmasında belirleyici role sahip okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini;
2. Bu görüşlere göre, okul müdürlerinin hangi beceri düzeyinde (teknik, insansal, kavramsal) daha etkili olduğunun belirlenmesini;
3. Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara, öğretimsel ve yönetsel alanda ne kadar katıldıklarının ve ne kadar katılmak istediklerinin belirlenmesini;
4. Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile okul müdürünün etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini;
5. Eğitim sistemi içerisinde etkili, yeterli okul müdürlerinin eğitim, öğretim faaliyetlerinin başarısını arttırmadaki önemini belirlenmesi ve aynı zamanda katılımcı anlayışın, öğretmen güdülenmesinde ve öğretmenlerin potansiyellerini kullanma olanakları yaratılarak, eğitim, öğretim başarısının artırılabilirliğinin belirlenmesi açısından önemlidir.

1.8.3. Sayıtlar

1. Ölçeklerden elde edilecek veriler var olan durumu yansıtmaktadır.

1.8.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın kapsamı, İzmir Büyük Şehir Belediyesi sınırları içinde yer alan genel, özel, meslek, Anadolu liseleri ve ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

2. Araştırma, öğretmenlerin, okul müdürlerinin etkililiğine ve karara katılma sürecine ilişkin algı ve beklentileriyle sınırlıdır.

1.8.5. Tanımlar

Etkililik: Grubun temel görevlerinin yerine getirilme derecesidir (Aydın, 1991).

Karar verme: Bir eyleme yol açan, çeşitli seçenekler arasında birini seçme sürecidir (Kaya, 1991).

Karara katılma isteği: Öğretmenlerin okullarında alınmakta olan kararlara katılma istekleridir (Açıkgöz, 1984).



BÖLÜM II

2. İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Bu bölümde eğitim yöneticilerinin etkililiği ve karara katılma ile ilgili olarak, yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalar özetlenerek verilmiştir.

2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Açıkalın (1977), “Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlilikleri” konulu araştırmasında, Milli Eğitim müdürlerinin saptanabilen yeterliliklerinin davranışa dönük tanımlarını yapmaya, var olan duruma göre, yeterliliklerin hangi düzeyde veya hangi yöntemlerle kazanıldığını saptamaya yarayacak veriler elde etmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucundaki bulgulara göre, milli eğitim müdürlerinin görevlerinin gerektirdiği birçok yeterlilikleri alanlarında görevlerini yaparken kendi kendilerini sınama yanılma yoluyla kazanmaya çalıştıkları sonucuna varmıştır.

Bursalıoğlu (1978), eğitim yöneticisinin yeterlilikleri üzerine yaptığı araştırmada ilköğretim okulları müdürleri, denetmenler, diğer okul müdürleri ve öğretmenler araştırmanın kapsamına alınmıştır.

1. Personeli değerlendirirken tarafsız olabilme,
2. Okulun çevresi ile iyi ilişkiler kurarak çevre güçlerinden yararlanabilme,
3. Araştırma geliştirme çalışmalarında rehberlik yapabilme,
4. Liderlik davranışları gösterebilme,
5. Gruplar ve bireyler arası sorun çözümlerinde tarafsız olabilme,
6. Madde ve insan kaynaklarını amaçlara dönük olarak olumlu kullanabilme.

Açıkgöz (1984), “Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı” adlı doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde bulunan 4 Özel ve 43 resmi lise ile 3127 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi 15 lise ve 412 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin karara katılmalarını ölçmek amacıyla “Karara katılma ölçeği” (Decision Involment Questionnaire) kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

1. Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri “çok az” seçeneğinde toplanmaktadır.
2. Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşleri “biraz” seçeneğinin üzerinde yer almaktadır.
3. Öğretimsel kararların ortalamaları, yönetsel karar konularının ortalamalarından yüksektir.
4. Öğretmenlerin en çok “öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi” konusuna ilgi duydukları ve katıldıkları, en az “okulun gelir ve harcamalarının planlanması” konusuna katıldıkları saptanmıştır.
5. Aynı okulda 5 yıl ve daha çok çalışmış olan öğretmenler, daha az çalışmış olanlara göre, Felsefe gurubu, Edebiyat ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Fen Bilgisi öğretmenlerine göre kararlara daha çok katıldıkları kanısındadırlar.

Alıç (1985), “Okul Müdürünün Liderlik Davranışları ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler” konulu doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir ili merkez ilkokullarında çalışan 59 resmi ilkokulda görevli olan 1395 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 17 ilkokul ve bu okullarda çalışan 381 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

1. Okul müdürlerinin sistemdeki kuramsal boyuta daha çok önem verdikleri, üst kademelerden gelen emir, genelge ve yönetmelikleri uygulamayı yönetsel davranışlarının odak noktası olarak gördükleri, sistemin insan yönüne ve insan ilişkilerine gereken önemi vermedikleri: öğretmenlerin sorun ve gereksinmelerini göz önüne almadıklarını gösteren kanıtlar olarak ifade edilebilir.
2. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarını erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar. Bunun nedeni, okul müdürlerinin çoğunun erkek olması ve kadın öğretmenlerin sorunlarına uzak olması, beklentilerine uygun bir anlayış göstermemeleridir.
3. Aynı okulda daha uzun süre çalışan öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin beklentileri artmakta ve bu beklentilerin doyurulması zorlaşmaktadır. Bu durum

öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını olumsuz algılamalarına neden olmaktadır.

Tanrıoğen (1988) yılında, “Okul Müdürünün Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler” adlı doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmanın evrenini 1986 – 1987 öğretim yılında Elazığ il merkezindeki 12 orta dereceli okulda görev yapan 28 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 12 orta dereceli okulda görev yapan 110 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Washington Müdür Değerlendirme Envanteri” ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetle aşağıdaki gibidir:

1. Okul müdürünün etkililiği ile öğretmen morali arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.
2. Okul müdürünün teknik, insansal ve kavramsal becerileri ile öğretmen moralinin toplumsal baskı boyutu arasındaki ilişkiler anlamsız bulunmuştur.
3. Okul müdürünün teknik, kavramsal, insansal becerileri ile öğretmenin okul müdürü ile uyumu, öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, meslektaşları ile uyumu, eğitim, öğretim programına ilişkin problemleri, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, eğitimin toplumdaki gördüğü destek ve okulun olanakları ve hizmetleri arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.

Özdemir ve Cemaloğlu (1991), “Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma” isimli makalesinde, yenileşme ve karara katılma konusunu irdelemiştir. Sonuç ve öneriler bölümünde saptananlar şunlardır:

Karara katılan öğretmenler, okullarında daha kaliteli eğitim ortamı sağlamaya yönelik çaba içerisine girebilir. Karara katılan öğretmenlerin moral düzeyi yükselir. Okulunda alınan kararlara katılan öğretmenler, alınan kararların amacına ulaşması için daha fazla çaba sarf edip alınan kararların savunuculuk rolünü üstlenebilir. Sonuç ve öneriler bölümünden alınan bazı maddeler şunlardır:

1. Öğretmenleri ilgilendiren tüm alanlarda öğretmenlerin kararlara katılımı sağlanmalıdır.
2. Öğretmenlerin katılımı ile alınan kararlı istikrarlı bir şekilde uygulanmalıdır.
3. Ast – üst ilişkileri karara katılım sürecinde, etkili karara katılmayı engellemesine izin verilmemelidir.

4. Öğretmenlerle açık iletişim kurulmalıdır.
5. Demokratik bir örgüt ortamı yaratılmalıdır.
6. Eğitim örgütlerinde yaşanan insan ilişkileri sorunları ortadan kaldırılmalıdır.

Açıkgöz (1994), "Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları" konulu çalışmasında, eğitim yöneticisinin yönetim işini yaparken gereksinim duyacağı bilgi ve beceriler özellikle insan ilişkilerine ağırlık vererek ele alınmaktadır. Kitabın içeriğini, kurumsal bilgilerin yanında, insan ilişkilerini olumlu yönde kurma ve yönlendirme becerileri ile etkili biçimde yönetilen bir okulda bazı yönetim süreçlerini işletme becerilerine ilişkin öneriler oluşturmaktadır. Bu öneriler şu alt başlıklarda toplanmaktadır:

- Yönetim becerileri
- İletişim
- Görüşme
- Planlama
- Karar verme ve problem çözme
- Toplantı yönetimi
- Zaman yönetimi

Aksu (1994), tarafından yapılan "Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi" adlı doktora tezinde, okul müdürlerinin etkililiği tartışılmıştır.

Araştırma, tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Malatya il merkezindeki 22 orta dereceli okulda görev yapan 1058 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 17 orta dereceli okul ve 338 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

1. Öğretmenlerin algılarına göre; okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerileri arasında anlamlı farklılıklar vardır.
2. Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin algılar, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
3. Okul müdürlerinin etkililiği, öğretmenlerin mesleki kıdemine, buldukları okullardaki kıdemlerine, branşlarına ve bitirdikleri okula göre anlamlı fark göstermektedir.

4. Okul müdürlerinin etkililiği ile okulların iklim tipi arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin etkililik puanları arttıkça, okul iklimi açık iklim özelliğine yönelmektedir.

Sarpkaya (1996), tarafından yapılan araştırmanın amacı, liselerde yönetime katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında öğretmen ve yöneticilerinin algı ve beklentilerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Manisa merkezinde 9 lisedeki 199 öğretmen, 44 yöneticiden oluşmaktadır. Veriler, 47 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Ölçek, yönetsel kararlar, eğitim – öğretim kararları, çalışma koşulları, okul – çevre ilişkisi, öğretmenler kurulunun işleyişi, toplantı ve zaman yönetimi ve demokratik işleyiş boyutları ile sınırlıdır. Araştırma bulguları aşağıdaki gibidir:

1. Liselerde yönetime katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında öğretmenlerle yöneticilerin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin, yöneticilere göre algıları düşük, beklentileri yüksektir.
2. Öğretmenlerin algılarının en düşük olduğu boyut “okul – çevre ilişkisi”, en yüksek olduğu boyut “demokratik işleyiş” boyutudur. Öğretmenlerin beklentilerinin en düşük olduğu boyut “yönetsel kararlara katılma”, en yüksek olduğu boyut “demokratik işleyiş” boyutudur.
3. Yönetime katılma açısından, öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında, öğretmenlerin algılarının en düşük olduğu düzey “öğretmenlerin meslekteki yükselmelerine karar verme” konusunu içeren maddedir.
4. Yönetime katılma açısından, öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında, öğretmenlerle yöneticilerin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin beklentileri, yöneticilerin beklentilerinden daha yüksektir.

Demirtaş (1997), “Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları” adlı yüksek lisans tezinde, etkili eğitim yönetici davranışları, yeterlilik, verimlilik, kavramları içerisinde tartışılmıştır.

Araştırmada eğitim yöneticisinin etkili olabilmesi için sergilemesi gereken davranışlar okul ve çevre düzeylerinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada etkili bir eğitim yöneticisinin davranışları konusunda elde edilen bulgular, şöyle özetlenmektedir:

Etkili bir eğitim yöneticisi;

1. Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlar ve uygulamaya koyar.
2. Öğretmen ve öğrencilerden eğitim öğretime ilişkin yüksek beklentiler içindedir.
3. Öğrenci başarısı için kendini ve personeli sorumlu tutar.
4. Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.
5. Yönetim süreçlerine personeli katar.
6. Demokratik yönetim ve liderliği geliştirir.
7. Personelin gelişimi için gerekli olanakları yaratır.
8. Sorumluluğu eşit olarak dağıtır.

Yavuz (2001), "Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda 'Yerinden Yönetim' ve 'Merkezden Yönetim' yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri" konulu doktora tezi hazırlamıştır.

Araştırmanın evrenini, İzmir ilinde bulunan 73'ü genel, 18'i Anadolu lisesi olmak üzere 91 lisede çalışmakta olan 4165 lise öğretmeni ile bu liselerde çalışmakta olan 91 müdür ve 250 müdür yardımcısı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme 1997 – 1998 öğretim yılı İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan 91 liseden, 23 lise evreni temsil edecek oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

1. Lise yöneticileri ve öğretmenleri okulda "yerinden yönetim" yaklaşımını "çok önemli" düzeyinde önemli görmektedirler.
2. Lise yöneticilerinin okulda karar verme davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretmenleri karara katılma düzeyinde "biraz", öğretmenleri karara katılma isteğinde "pek çok" düzeyindedir.
3. Lise yöneticilerinin yönetim yönelimleri, onların karar vermeye ilişkin davranışlarını etkilememektedir. Yani, lise yöneticilerinin araştırmada belirlenen yönetim yönelimleri, kendilerinin hem öğretmenleri karara katma durumu ve hem de karara katma isteğine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır.
4. Lise öğretmenlerinin okulda karar verme davranışlarına ilişkin görüşleri, okulda karara katılma düzeyinde "biraz", karara katılma isteğinde "çok" düzeyindedir.

5. Lise öğretmenlerinin karara katılma düzeyinde önem sırasına göre en çoktan en aza doğru "Öğretim, öğrenci, komisyon, işleyiş, öğretmen" alt boyutlarında yer alan karar konularında karara katıldıkları ve karara katılma isteğinde ise yine önem sırasına göre "Öğretim, öğrenci, komisyon, öğretmen, işleyiş" alt boyutlarında yer alan karar konularında kararlara katılmak istedikleri belirlenmiştir.
6. Lise öğretmenlerinin karar verme davranışlarına ilişkin görüşlerinde bağımsız değişkenlerine (cinsiyet, branş, kıdem, vb.) göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre;
 - a. Lise öğretmenlerinden kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okuldaki kararlara daha çok katılmaktadırlar.
 - b. Güzel sanatlar branşında olan lise öğretmenleri, sosyal bilimler ve dil bilimleri branşında olan öğretmenlere göre okuldaki kararlara daha az katılmaktadırlar.
 - c. Sosyal bilimler, güzel sanatlar, beden eğitimi ve dil bilimleri branşındaki öğretmenler, fen bilimleri branşında olan öğretmenlere göre okuldaki kararlara daha fazla katılmak istemektedirler.

Akdağ (2002), "Eğitim Örgütlerinde Yönetim Süreçlerine Katılma" konulu makalesinde, karar verme süreci ve katılma, karara katılmanın faydaları, planlama süreci ve katılma, örgütlenme süreci, eşgüdümleme süreci, iletişim süreci ve katılma konularını irdeleyerek şu sonuca ulaşmıştır:

Demokrasiyi yaşamının ve yaşatmanın temeli insan ilişkilerinden geçtiğine göre, okul örgütlerinin yönetilmesi sürecinde "karar verme"den "değerlendirme"ye kadar her aşamada katılımcılık, çok seslilik, eşitlik, özgürlük, bilimsellik, öngörülülük, insan haklarına saygı, gelişme ve yenilemeye açıklık gibi niteliklere sahip çıkan eğitim yöneticilerinin çoğalması gerekmektedir.

2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Leiman (1961), moral ile karara katılma değişkenleri arasındaki ilişkiyi arttıran çalışmada şu saptamaları yapmıştır:

1. Karara katılan öğretmenler, katılmayanlara göre daha yüksek morale sahiptirler.
2. Karara katılan öğretmenler, okul müdürüne, öğretmen arkadaşlarına ve öğrencilere karşı daha hoşgörülü ve olumlu davranışlar göstermektedirler.

3. Yönetimsel karar konularına katılan öğretmenler, kendisine ve mesleğine karşı daha çok saygı duymaktadır.
4. Karara katılma, kadın öğretmenlere göre, erkek öğretmenlerin daha yüksek morale sahip olmalarına neden olmaktadır.

Gibb (1967), etkili liderlik çalışmasında yöneticinin etkili olabilmesi için liderlik davranışları göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Etkili liderliği ise otoriter ve katılımcı liderlik olarak ikiye ayırmaktadır.

Otoriter liderlik, korku ve güvensizlik temeline dayanır ve sıkı kontrolü öngörür. Yönetici ile personel arasında iletişim yolları kapalıdır. Sevgi ve saygı ilişkisi zayıftır. Örgüt iklimi hoşgörüsüz ve sıkıcıdır.

Katılımcı liderlik, diğer personele güven duyan, onlara sorumluluk veren katılımı sağlayan anlayıştan kaynaklanır. Yönetici; personelin yeterliliğine güvenir, iletişim kanalları açık tutar, örgüt ikliminde anlayışlı olur ve karşılıklı sevgi saygı ortamı yaratır.

Blumberg ve Greenfield (1980), yaptıkları araştırmalarında müdür etkinliğini üç madde de toplamışlardır. Önsezi, kişisel girişkenlik ve beceriklilik. Bu araştırma etkili sekiz okul müdürü ile yapılmıştır ve bu okul müdürlerinin gelişmiş bir kişiliğe ve özgün bakış açlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu okul müdürlerinin saptanan belirgin özellikleri ise çalışkan olmaları ve hızlı karar verebilmeleri, görevlerini gerçekleştirirken beceriklilik göstermeleri ve okulu daha iyi bir düzeye getirmek gibi düşünsel hedeflerinin olmasıdır.

Flannery, "Wisconsin'de Öğretmenlerin Karara Katılmaları ve İş Doyumları" üzerine yapmış olduğu araştırmada şu sonuçlara ulaşmıştır (Açıkgöz, 1984).

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

Greenfield (1982), müdürlerin kişisel özellikleri ile ilgili yaptığı araştırmada; etkili müdürlerin, çok fazla enerjiye sahip, insan ilişkilerinde gelişmiş ve insanlara karşı hoşgörülü, insanları dinleyen ve onları önemseyen, iyi bir bilgi aktarıcı ve gözlemci olduklarını saptamıştır.

Leithwood ve Montgomery (1982), etkili ve etkili olmayan müdürler üzerinde yaptıkları çalışmalarında, etkili müdürlerin bazı konuları çok önemsediklerini belirlemişlerdir. Bu konular, amaçları açık iyi bir program yapabilme ve bu programın başarılı olmasını sağlamaktır. Etkili okul müdürlerine ilişkin şu saptamaları yapmışlardır:

1. Önemli konularda personelin görüşlerini alırlar.
2. Etkili mesleki gelişme etkinlikleri düzenlerler.
3. Karar verme yetkisini öğretmenlerine dağıtırlar ve kullanımını teşvik ederler.
4. Öğretmenin program geliştirme çalışmalarına katılmasını sağlarlar.
5. Öğretmen ve öğrenci gelişmesini izlerler.

Nottingham (1985), etkili bir eğitim liderinin sahip olması gereken becerilere ilişkin şu saptamalarda bulunmuştur:

1. Teknik beceriler; dil becerisine sahip olmayı, öğretim yöntemlerini bilmeyi, uzmanlık bilgisine sahip olmayı gerektirir.
2. İnsana ilişkin beceriler; personel ile ilişki becerisini, başkalarının duygularını anlayabilme becerisini, bağlılığı, olgunluğu ve mizah duygusuna sahip olmayı içerir.
3. Kavramsal beceriler; önsezili olmayı, amaçları açık olarak benimsemeyi, doğru yargılarda bulunmayı içerir.

Psencik (1989), yönetici etkinliğinin nasıl arttırılacağına ilişkin araştırmasında şu bulguları saptamıştır:

1. Etkin yöneticinin aşağıdaki şu davranışları, öğrenci başarısını etkilemektedir ;
 - a- Etkili iletişim
 - b- Dinlemek
 - c- Uzman ve güvenilir olmak
2. Değişik okullardaki öğretmenlere göre önemli eğitimsel liderlik özellikleri şöyledir;
 - a- Eğitimsel lider olmak
 - b- İklim belirleyici olmak
 - c- Bireyler arası becerileri yönetmek

Schoenbeck (1991), ilkokul müdürlerinin değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki bulguları elde etmiştir:

1. Yönetici etkililiğinde en yüksek sonuç, öğretmen algısına göre tek liderlik biçimi değildir.
2. Bazı eğitsel liderlik biçimlerinin etkililiğini algılamak, okulun büyüklüğü ile ilgilidir.
3. Okul büyüklüğü; yöneticinin eğitimi, kıdemi ve öğretmen kıdemi, yönetici etkililiği hakkındaki öğretmen algısını etkilemektedir.

Bolman, Deal ve Sergiovanni'den geliştirilen, müdürün önderlik ilkeleri aşağıdaki boyutlarda belirtilmiştir (Cheng, 1996).

1. İnsan önderliği: Müdürün destekleyicilik ve katılımı geliştirme ölçütünü belirtir.
2. Yapısal önderlik: Müdürün açıklıkla ve mantıkla düşünme, açık amaç ve politikalar geliştirme ve insanları sonuçlardan sorumlu tutma düzeyidir.
3. Politik önderlik: Müdürün anlaşmalar ve destek oluşturma ve sorunları çözmede ikna edici ve etkili olma düzeyidir.
4. Sembolik önderlik: Müdürün yaratıcı ve etkili olma düzeyidir.
5. Eğitim önderliği: Müdürün, uzmanlık gelişimini ve öğretim gelişimini yöreklendirme ve vurgulama önderliğidir.

Yönetici niteliği üzerinde, çalışma yapmış Argyris ve Schon'a göre ise, yönetici niteliği gereksinimi eğitim yönetiminde çok yüksektir. Eğitim yöneticileri yalnızca çağdaş yönetim bilgisi ve insan gücü ve insan kaynaklarını geliştirme teknikleriyle donanmış olma özelliğine sahip olmalı ve bununla yetinmeyip aynı zamanda öğrenme ve sürekli kendini geliştirme, okul gelişimi için sorunları keşfetme ve çözüme ihtiyacı duymalıdır. Örgütün amacını gerçekleştirmede ve verimliliğini sağlamada, yöneticinin ve eğitim yöneticisinin başarısı, etkililik ve yeterlilik düzeyleri ile yakından ilgilidir (Cheng, 1996).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi açıklayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1991). Araştırmanın amacı, çok sayıda obje ya da insana ilişkin bazı betimlemelerde bulunmak ise, tarama modeli en uygun modeldir (Balcı, 1995). Kaptan'a göre ise tarama modeli; betimleme – alan araştırması, olay, olgu, örgüt, grup vb. çeşitli alanların ne olduğunu açıklamaya, betimlemeye çalışan araştırma yöntemidir (Kaptan, 1995).

Bu araştırmada, okul müdürünün etkililiği ile öğretmenlerin karara katılımı arasındaki ilişki saptanıp, bu ilişkilerin bazı değişkenlere göre betimlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada şu bağımsız değişkenler dikkate alınmıştır: Öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, yaşı, çalışılan okuldaki kıdemi, branşı, mezun oldukları ve çalıştıkları okulun türü.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2000 – 2001 öğretim yılında, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan, 46 genel, 10 kız meslek, 14 ticaret meslek, 13 endüstri meslek, 3 imam hatip lisesi , 15 özel lise, 175 ilköğretim okulu ve bu okullarda çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örnekleme 2000 – 2001 öğretim yılında İzmir il sınırları içerisinde yer alan, beş ayrı okul türünden 40 adet okul, evreni temsil edecek biçimde, oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerini açıklamak için, yoklanacak bağımsız değişkenler farklı büyüklükteki gruplardan oluştuğundan, okullardaki örneklem seçiminde oranlı küme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, beş ayrı türdeki okulda çalışan 4.514 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tüm evrendeki öğretmenlerin 450'sine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Okullar örnekleminde 500 adet kişi, tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Seçilen okullara veri toplamak amacı ile toplam 500 adet ölçek gönderilmiş ve bunlardan 453 tanesi geri dönmüştür. Dönen ölçeklerden 44 tanesi, geçersiz sayılmıştır. Toplam 40 okulda çalışan 409 öğretmene ait ölçekler değerlendirmeye alınmıştır.

Aşağıdaki tabloda, örnekleme yer alan okulların listesi görülmektedir.

Tablo 3.1 : Örneklemde yer alan okullar

#	OKUL ADI
1	Balçova lisesi
2	Hayrettin Duran lisesi
3	Karataş lisesi
4	Kız lisesi
5	Mehmet Seyfi Eraltay lisesi
6	Salih Dede lisesi
7	Selma Yiğitalp lisesi
8	İzmir Özel Fatih lisesi
9	İzmir Özel Türk lisesi
10	Özel Fen lisesi
11	60. Yıl Anadolu lisesi
12	Bornova Anadolu lisesi
13	İzmir Özel Türk Anadolu lisesi

Tablo 3.1' in devamı**# OKUL ADI**

-
- 14 Atatürk Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek lisesi
 15 Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek lisesi
 16 Balçova Ticaret Meslek lisesi
 17 İzmir Çıraklık Eğitim Merkezi
 18 İzmir İmam Hatip lisesi
 19 Nene Hatun Kız Meslek lisesi
 20 Rasim Önel Ticaret Meslek lisesi
 21 Ticaret Meslek lisesi
 22 Gültepe Ortaokulu
 23 Tülay Aktaş Anadolu ilkokulu ve Sanat ortaokulu (İşitme Engelliler)
 24 Asil Nadir ilköğretim okulu
 25 Balçova Başöğretmen ilköğretim okulu
 26 Balçova Yusuf Uz ilköğretim okulu
 27 Dumlupınar ilköğretim okulu
 28 Ertuğrul Gazi ilköğretim okulu
 29 Hakimiyet-i Milliye ilkokulu
 30 İnönü ilköğretim okulu Narlıdere
 31 Kocatepe Mehmet Lütfiye Dönmez ilköğretim okulu
 32 Mustafa Şık ilköğretim okulu
 33 Narlıdere ilköğretim okulu
 34 Oğuzhan ilköğretim okulu
 35 Orhan Gazi ilköğretim okulu
 36 Reşat Nuri Güntekin ilköğretim okulu
 37 Kılıçaslan ilköğretim okulu
 38 Vali Kutlu Aktaş ilköğretim okulu
 39 Yapıcıoğlu ilköğretim okulu
 40 Ziya Gökalp ilköğretim okulu
-

Tablo 3.1'de örneklem alınan okulların sayıları ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin dağılımı görülmektedir. Örnekleme 19 adet ilköğretim, 8 adet meslek lisesi, 3 adet Anadolu lisesi, 3 adet özel lise ve 7 adet genel lise ve bu okullarda çalışmakta olan 409 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 3.2 : Örneklemin okullara göre dağılımı

	Okullar		Öğretmenler	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Belirtilmemiş			17	4,16
İlköğretim okulu	19	47,50	190	46,45
Meslek lisesi	8	20,00	51	12,47
Anadolu lisesi	3	7,50	36	8,80
Özel lise	3	7,50	30	7,33
Genel lise	7	17,50	85	20,78
Toplam	40	100,00	409	100,00

Tablo 3.2 incelendiğinde, örneklemin, % 47,50'sini ilköğretim okullarının, % 20,00'sini meslek liselerinin, % 7,50'sini Anadolu liselerinin, % 7,50'sini özel liselerin, % 17,50'sini genel liselerin oluşturduğu görülmektedir.

Örneklemin, % 46,45'ini ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, % 12,47'sini meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, % 8,8'ini Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, % 7,33'ünü özel liselerde görev yapan öğretmenlerin, % 20,78'ini genel liselerde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.3'de araştırmanın örneklemini oluşturan deneklerin cinsiyetine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.3 : Örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı

	Sayı	Yüzde
Belirtilmemiş	5	1,22
Kadın	262	64,06
Erkek	142	34,72
Toplam	409	100,00

Tablo 3.3 incelendiğinde örneklemin % 64,06'sını kadın öğretmenlerin, % 34,72'sini erkek öğretmenlerin oluşturduğu ve % 1,22'sinin ise cinsiyetini belirtmediği görülmektedir.

Bu sonuca göre İzmir ilinde daha çok kadın öğretmenlerin çalıştığı söylenebilir.

Tablo 3.4'de araştırmanın örneklemini oluşturan deneklerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.4 : Örneklem grubunun mesleki kıdemine göre dağılımı

	Sayı	Yüzde
Belirtilmemiş	8	1,96
0 - 5 yıl	48	11,74
6 – 10 yıl	66	16,14
11 – 15 yıl	66	16,14
16 – 20 yıl	120	29,34
21 yıl ve yukarısı	101	24,69
Toplam	409	100,00

Tablo 3.4 incelendiğinde örneklemin % 11,74'ünü 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, % 16,14'ünü 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, % 16,14'ünü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, % 29,34'ünü 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, % 24,69'unu 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, oluşturduğu ve % 1,96'sının ise kıdeminin bilinmediği görülmektedir. Tablodaki verilere göre İzmir' de çalışmakta olan öğretmenlerin yaklaşık % 55'inin onbeş yıldan daha fazla kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.5'de araştırmanın örneklemini oluşturan deneklerin yaşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.5 : Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımı

	Sayı	Yüzde
Belirtilmemiş	8	1,96
25 ve aşağısı	17	4,16
26 – 30 yaş	42	10,27
31 – 35 yaş	73	17,85
36 – 40 yaş	98	23,96
41 – 45 yaş	122	29,83
46 ve yukarısı	49	11,98
Toplam	409	100,00

Tablo 3.5 incelendiğinde örneklemin % 4,16'sını 25 ve daha aşağı yaşa sahip öğretmenlerin, % 10,27'sini 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin, % 17,85'ini 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin, % 23,96'sını 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin, % 29,83'ünü 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin, % 11,98'ini 46 yaş ve daha yaşlı öğretmenlerin, oluşturduğu ve % 1,96'sının ise yaşının bilinmediği görülmektedir. İzmir'de çalışmakta olan öğretmenlerin yaklaşık % 55'ini 35-45 yaş arasındaki orta yaş grubu öğretmenlerin oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 3.6'da araştırmanın örneklemini oluşturan deneklerin buldukları okulda kaç yıldır çalışmakta olduklarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.6 : Örneklem grubunun buldukları okuldaki kıdemine göre dağılımı

	Sayı	Yüzde
Belirtilmemiş	6	1,47
0 - 5 yıl	255	62,35
6 - 10 yıl	69	16,87
11 - 15 yıl	45	11,00
16 - 20 yıl	29	7,09
21 yıl ve yukarısı	5	1,22
Toplam	409	100,00

Tablo 3.6 incelendiğinde örneklemin % 62,35'ini 0-5 yıldır çalışan öğretmenlerin, % 16,87'sini 6-10 yıldır çalışan öğretmenlerin, % 11'ini 11-15 yıldır çalışan öğretmenlerin, % 7,09'ünü 16-20 yıldır çalışan öğretmenlerin, % 1,22'sini 21 yıl ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenlerin oluşturduğu ve % 1,47'sinin ise çalışma süresinin bilinmediği görülmektedir. İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin % 62' sinin buldukları okulda 5 yıldan fazla görev yapmadıkları görülmektedir.

Tablo 3.7'de araştırmanın örneklemini oluşturan deneklerin branşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.7 : Örneklem grubunun branşlarına göre dağılımı

	Sayı	Yüzde
Belirtilmemiş	9	2,20
Türkçe	46	11,25
Biyoloji/Sağlık	13	3,18
Matematik	41	10,02
Fen Grubu	45	11,00
Sosyal Grup	45	11,00
Resim/Müzik	37	9,05
Yabancı Dil	48	11,74
Beden Eğitimi	19	4,65
Din Kltr. ve Ahlak	11	2,69
Diğer	95	23,23
Toplam	409	100,00

Tablo 3.7 incelendiğinde örneklemin % 11,25'ini Türkçe öğretmenlerin, % 3,18'ini biyoloji veya sağlık, % 10,02'sini matematik, % 11'ini fen grubu, % 11'ini sosyal grubu, % 9,05'ini resim veya müzik, % 11,74'ünü yabancı dil, % 4,65'ini beden eğitimi, % 2,69'ünü din kültürü ve ahlak öğretmenlerinin, % 23,23'ünün diğer branş öğretmenlerin oluşturduğu ve % 2,2'sinin ise branşının bilinmediği görülmektedir.

Tablo 3.8'de araştırmanın örneklemini oluşturan deneklerin mezun oldukları eğitim kurumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.8 : Örneklem grubunun mezun oldukları okullara göre dağılımı

	Sayı	Yüzde
Belirtilmemiş	1	0,24
Üniversite	218	53,30
Y. Öğ. Okulu	12	2,93
Eğt. Enst.	100	24,45
Yüksek okul	60	14,67
Diğer	18	4,40
Toplam	409	100,00

Tablo 3.8 incelendiğinde örneklemin % 53,3'ünü üniversite bitirmiş öğretmenlerin, % 2,93'ünü yüksek öğretmen okulunu bitirmiş öğretmenlerin, % 24,45'ini eğitim enstitüsünü bitirmiş öğretmenlerin, % 14,67'sini yüksek okul bitirmiş öğretmenlerin, % 4,4'ünü diğer eğitim kurumlarını bitirmiş öğretmenlerin oluşturduğu ve % 0,24'ünün ise bitirdiği eğitim kurumunun bilinmediği görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9'da araştırmanın örneklemini oluşturan deneklerin çalıştıkları okullara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.9 : Örneklem grubunun çalıştıkları okullara göre dağılımı

	Sayı	Yüzde
Belirtilmemiş	17	4,16
İlköğretim	190	46,45
Meslek lisesi	51	12,47
Anadolu lisesi	36	8,80
Özel lise	30	7,33
Genel lise	85	20,78
Toplam	409	100,00

Tablo 3.9 incelendiğinde örneklemin % 46,45'ini ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, % 12,47'sini meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin, % 8,8'ini Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin, % 7,33'ünü özel liselerde çalışan öğretmenlerin, % 20,78'ini genel liselerde çalışan öğretmenlerin oluşturduğu ve % 4,16'sinin ise çalıştığı okulun bilinmediği görülmektedir. Okulların dağılımına göre, öğretmen dağılımı sonuçlarının normal olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. İlk ölçek Washington Müdür Değerlendirme Envanteri, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen algı düzeylerini ölçmektedir. İkinci ölçek ise, Karara Katılma Ölçeği'dir ve okullarda çalışan öğretmenlerin, karara katılması ve karara katılma isteklerini ölçmektedir.

3.4.1. “Washington Müdür Değerlendirme Envanteri” Ölçeği

Araştırmada kullanılan okul müdürlerinin etkililiğini ölçen Washington Müdür Değerlendirme Envanterin ilk şekli “Washington Principal Evaluation Inventory” ismiyle 1967 yılında Griffiths, Clark, Wynn ve Iannaconne tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 1970 yılında Richard L. Andrews tarafından gözden geçirilerek, ölçeğe yeni boyutlar eklenmiştir. Bu araç, okul müdürlerinin genel etkinliklerini ölçerken, aynı zamanda da müdürlerin “teknik”, “insan ilişkileri” ve “kavramsal” düzeydeki becerilerini de ölçmektedir.

Hacettepe Üniversitesinde Tanrıoğen (1988) ve İnönü Üniversitesinde Aksu (1994) tarafından yapılan doktora tezlerinde kullanılan “Washington Müdür Değerlendirme Envanteri gözden geçirilerek, bu araştırmada da ölçek olarak kullanılmıştır.

Ölçek, Altmış maddeden oluşmaktadır. Ölçek, ön deneme amacı ile evreni oluşturan bir grup öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda tüm maddelerin işlediği görülmüştür. Uzmanların görüşü alındıktan sonra, gerekli istatistiksel çözümlenmeleri yapılarak, ölçeğe son biçimi verilmiş ve örneklem grubunda uygulanmıştır. Örneklem sayısı ile tablolardaki yanıt sayılarının toplamı zaman zaman tutmamaktadır. Bunun nedeni, ölçekdeki bazı maddelerin, denekler tarafından boş bırakılmasıdır. Bu durum tablolarda “Belirtilmemiş” satırında görülecektir.

Ölçek beşli Likert tipi ölçektir. Değerlendirme kriterleri aşağıdaki aralıklar arasında dağılmıştır.

- 1 : (1.00– 1.79) => Asla
- 2 : (1.80 - 2.59) => Nadiren
- 3 : (2.60 – 3.39) => Ara sıra
- 4 : (3.40 – 4.19) => Genellikle
- 5 : (4.20 – 5.00) => Daima

Ölçeğin güvenilirlik katsayısıyla ilgili istatistiksel çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 3.10 : “Washington Müdür Değerlendirme Envanteri” ölçeği Alpha Güvenilirlik çözümlemesi sonuçları

	İnsan İlişkileri	Kavramsal beceri	Teknik Beceri	Genel
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	0.97	0.97	0.97	0.99

Ölçekte kullanılan maddeler okul müdürlerinin etkililiğini üç farklı beceri boyutunda ölçmektedir. Aşağıda bu beceri boyutlarını kapsayan maddeler verilmiştir.

İnsan ilişkilerini belirleyen soru numaraları :

1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 13, 15, 21, 25, 27, 29, 35, 36, 44, 45, 50, 52, 56, 57

Kavrama becerilerini belirleyen soru numaraları :

6, 9, 14, 18, 20, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 39, 42, 43, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 58

Teknik becerileri belirleyen soru numaraları :

5, 7, 11, 16, 17, 19, 22, 26, 28, 34, 37, 38, 40, 41, 46, 53, 59, 60

3.4.2. Karara Katılma Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin karara katılma düzeylerini ve isteklerini ölçmek amacıyla “Karara Katılma Ölçeği” (Decision Involvement Questionnaire) kullanılmıştır.

Karara Katılma Ölçeği, özgün olarak Wisconsin Üniversitesi Bireysel Öğretim Araştırma ve Geliştirme Merkezi’nden James M. Liphon tarafından geliştirilmiştir.

Bu araştırmada, kullanılan karara katılma ölçeği (Decision Involvement Questionnaire) bu konuda Hacettepe Üniversitesinde Açıkgöz (1984), tarafından yapılan “Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı” konulu doktora tezinde kullanılan karara katılma ölçeği, gözden geçirilerek, bu araştırmada da ölçek olarak kullanılmıştır. Karara katılma ölçeğiyle Buca Eğitim Fakültesi’nde çalışmakta olan öğretim elemanlarından görüş alınarak kapsam geçerliliği çalışması yapılmıştır. Ayrıca değişik okullarda çalışan ve evreni temsil eden bir grup öğretmene ön deneme amacıyla uygulanmıştır.

Ölçek yirmiyük maddeden oluşmaktadır. Uygulanan yirmiyük maddelik ölçekten elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak madde ve test istatistikleri ile ilgili analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda tüm maddelerin işlediği görülmüştür. Uzmanların görüşü de alındıktan sonra, gerekli istatistiksel çözümler yapıldıktan sonra, son biçimi verilerek, araştırma sürecinde oluşturulan örneklem grubunda uygulanmıştır.

Ölçek dörütlü Likert tipi ölçektir. Değerlendirme kriterleri aşağıdaki aralıklar arasında dağılmıştır.

1 : (1.00– 1.74) => Hiç

2 : (1.75 - 2.49) => Çok az

3 : (2.50 – 3.24) => Biraz

4 : (3.25 – 4.00) => Çok

Ölçeğin güvenilirlik katsayısıyla ilgili istatistiksel çözümler sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 3.11 : “Karara Katılma” ölçeği Alpha Güvenilirlik çözümler sonuçları

	Öğretimsel	Yönetimsel	Genel
	Karar	Karar	Karar
	Konuları	Konuları	Konuları
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	0.79	0.90	0.92

Karara katılma ölçeğinde yer alan yirmiyük karar konusundan dokuzu, öğretimsel; ondördü ise yönetimsel karar konuları olarak belirlenmiştir. Karar konularının maddeleri aşağıda verilmiştir.

Öğretimsel karar konularını belirleyen maddeler :

1, 2, 3, 8, 13, 15, 17, 18, 21

Yönetimsel karar konularını belirleyen maddeler :

4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 19, 20, 22, 23

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Ölçekler aracılığı ile öğretmenlerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayarda SPSS paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Alt problemlerin çözümü amacıyla yapılan istatistiksel analizler aşağıda verilmiştir.

Her alt problemle ilgili frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (O veya Ort.) ve standart sapma (SS) değerleri bulunarak, ayrı tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmada iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık testi için, bağımsız grupların ortalamalarının karşılaştırılmasında “t” istatistiği kullanılmıştır. Bağımsız iki grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde gruplar homojen olduğunda iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testinden (t istatistiği) yararlanılır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1987).

Üç veya daha fazla grubun arasındaki farkın test edilmesinde ise “Varyans Analizi”nden yararlanılmıştır.

Varyans istatistiği bulguları sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığı oluşturan ilişkinin, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi kullanılmıştır.

İki yada daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığı ve ilişki varsa yönünü ve gücünü incelemede Pearson korelasyon istatistiği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ile ilgili olarak belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, istatistiksel çözümlenmelerle elde edilen tablolar kullanılarak verilmiştir.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt problemi;

Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma istekleri ve kararlara katılma düzeyine ilişkin algıları nasıldır?

- Öğretmenlerin yönetimsel ve öğretimsel alanlardaki kararlara katılma düzeyleri,
- Öğretmenlerin yönetimsel ve öğretimsel alanlardaki kararlara katılma isteklerine ilişkin algılama düzeyleri nasıldır? biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ve karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.1 : Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ve karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları

Madde	Karara Katılma Düzeyi		Karara Katılma İsteği	
	O	SS	O	SS
	1- Dersinizdeki ünitelerin hedeflerinin saptanması.	2,85	1,15	3,57
2- Anne, babalara, öğrencilerin durumlarının bildirilme yollarının geliştirilmesi.	2,97	0,96	3,49	0,78
3- Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi.	3,00	0,97	3,58	0,74

Tablo 4.1'in devamı

Madde	Karara Katılma		Karara Katılma	
	Düzeyi		İsteği	
	O	SS	O	SS
4- Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması.	2,48	1,04	3,42	0,82
5- Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi.	2,03	1,13	3,29	0,93
6- Okulunuzdaki öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi.	1,83	1,07	3,21	0,89
7- Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması.	2,14	1,08	3,22	0,89
8- Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması.	1,49	0,86	2,53	1,11
9- Ders dağıtımının yapılması.	1,88	1,08	3,19	0,94
10- Okul – çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi.	2,11	1,00	3,13	0,87
11- Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi.	2,06	1,02	3,34	0,81
12- Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi.	1,74	1,02	3,32	0,89
13- Öğrenciye ilişkin bilgilerin elde edilmesi, korunması ve kullanılmasının (ruhsal dosya vb.) planlanması.	2,63	1,09	3,24	0,88
14- Haftalık ders çizelgelerinin (program) hazırlanması.	1,79	1,09	3,21	0,96
15- Ders kitabı ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi.	3,02	1,08	3,54	0,81
16- Öğretim araç ve gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi.	2,55	1,12	3,29	0,93
17- Not verme kurallarının belirlenmesi.	2,54	1,23	3,44	0,87
18- Derslerde izlenecek öğretim ve sınav yönteminin belirlenmesi.	2,92	1,11	3,49	0,82
19- Zümre başkanlarının seçilmesi.	2,67	1,27	3,25	0,97

Tablo 4.1'in devamı

Madde	Karara Katılma		Karara Katılma	
	Düzeyi		İsteği	
	O	SS	O	SS
20- Dersleri daha etkili işleyebilmek için çevre olanaklarından yararlanması.	2,41	1,09	3,42	0,82
21- Zümrenizin işleyişinin değerlendirilmesi.	2,93	1,05	3,39	0,85
22- Öğretmenlerin sınavlarda ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi.	2,26	1,12	3,16	0,97
23- Okulunuzun işleyişinin değerlendirilmesi.	2,22	1,08	3,39	0,83
Genel ortalama	2,37		3,31	

Yukardaki tablo incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumu ölçek maddelerine göre “çok az” düzeyindedir. Öğretmenler, kendileri ve okul işleyişi ile ilgili kararlara çok az katıldıklarını düşünmektedirler.

Bu bulgu, Özdemir ve arkadaşının yaptığı çalışmadaki görüşleri ile örtüşmektedir. “Yenileşme sürecinde karara katılma ile ilgili olarak, öğretmenlerin çoğu sorun çözme aşamalarına davet edilmiş olmalarına rağmen bununla ilgilenmemekte, çünkü kararın okul yöneticisi tarafından önceden alındığını düşünmekte, yöneticinin aldığı kararları değiştirmenin mümkün olmadığını, zamanlarının boşa harcandığını ileri sürerek, kararlara katılmak istememektedirler.” (Özdemir ve Cemaloğlu, 1991).

Ayrıca elde edilen bu bulgu, Cheng’in görüşleri ile de örtüşmektedir. Merkezi yetkenin sıkı denetimi altındaki, geleneksel okulların karar vermesi genellikle yöneticiler ya da merkezi yetke tarafından yapılır ve sonra kararlaştırılan yükümlülükler öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Karar vermeye öğretmenlerin katılımı genellikle çok azdır yada gereksiz olarak düşünülür. (Cheng, 1996)

Tablo 4.1’deki bulgulara bakıldığında, öğretmenler en yüksek ortalama ile, “Ders kitabı ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi” (O : 3,02) ve “Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi” (O : 3,00), en düşük ortalama ile, “Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması” (O : 1,49) maddelerine katıldıkları görülmektedir.

Yine, tablo 4.1'deki bulgulara göre öğretmenlerin kararlara katılma isteği "çok" düzeyindedir. Öğretmenler, okullarda alınan kararlara "çok az" katıldıklarını düşünürlerken, bu kararlara "çok" düzeyinde katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma konusunda istekli oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında, öğretmenler en yüksek ortalama ile, "Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi." (O : 3,57), "Dersinizdeki ünitelerin hedeflerinin saptanması." (O : 3,56), en düşük ortalama ile, "Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması" (O : 2,53) maddelerine katılmak istedikleri görülmektedir.

Bu bulguyu Açıkğöz'ün çalışmasındaki bulgu desteklemektedir. "Öğretmenlerin gelir ve harcamaların planlanması" konusunda düşük düzeyde istek, ilgi ve yeterlilik göstermeleri konunun spekülasyona uygun oluşundan da kaynaklanabilir." (Açıkğöz, 1984: 97).

Tablo 4.1' deki bulgulara göre öğretmenlerin kendilerini doğrudan ilgilendiren kararların alınmasına hiç katılmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kararlara katıldıkları konular daha çok, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve ders ünitesindeki hedeflerin saptanması konularıdır.

a) Öğretmenlerin yönetimsel ve öğretimsel alanlardaki kararlara katılma düzeyine ilişkin algıları nasıldır?

Öğretmenlerin öğretimsel karar konularına katılma düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.2 : Öğretmenlerin öğretimsel karar konularına katılma düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları

Madde	Karara Katılma	
	Düzeyi	
	O	SS
15- Ders kitabı ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi.	3,02	1,08
3- Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi.	3,00	0,97
2- Anne, Babalara, öğrencilerin durumlarının bildirilme yollarının geliştirilmesi.	2,97	0,96

Tablo 4.2' nin devamı

Madde	Karara Katılma	
	Düzeyi	
	O	SS
21- Zümrenizin işleyişinin değerlendirilmesi.	2,93	1,05
18- Derslerde izlenecek öğretim ve sınav yönteminin belirlenmesi.	2,92	1,11
1- Dersinizdeki ünitelerin hedeflerinin saptanması.	2,85	1,15
13- Öğrenciye ilişkin bilgilerin elde edilmesi, korunması ve kullanılmasının (ruhsal dosya vb.) planlanması.	2,63	1,09
17- Not verme kurallarının belirlenmesi.	2,54	1,23
8- Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması.	1,49	0,86
Genel ortalama	2,71	

Yukardaki tablonun bulgularına göre, öğretimsel kararlara katılma düzeyleri ile ilgili maddelere bakıldığında öğretmenlerin öğretimsel kararlara “biraz” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Öğretimsel karar maddelerinin ortalama puanlarına bakıldığında, öğretmenler en yüksek ortalama ile aşağıdaki maddelere katılmaktadırlar. “Ders kitabı ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi.” (O : 3,02), “Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi.” (O : 3,00), en düşük ortalama ile katıldıkları madde; “Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması.” (O : 1,49) dir.

Öğretmenlerin yönetimsel karar konularına katılma düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.3 : Öğretmenlerin yönetimsel karar konularına katılma düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları.

Madde	Karara Katılma	
	Düzeyi	
	O	SS
19- Zümre başkanlarının seçilmesi.	2,67	1,27
16- Öğretim araç ve gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi.	2,55	1,12

Tablo 4.3'ün devamı

Madde	Karara Katılma	
	Düzeyi	
	O	SS
4- Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması.	2,48	1,04
20- Dersleri daha etkili işleyebilmek için çevre olanaklarından yararlanılması.	2,41	1,09
22- Öğretmenlerin sınavlarda ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi.	2,26	1,12
23- Okulunuzun işleyişinin değerlendirilmesi.	2,22	1,08
7- Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması.	2,14	1,08
10- Okul – çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi.	2,11	1,00
11- Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi.	2,06	1,02
5- Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi.	2,03	1,13
9- Ders dağıtımının yapılması.	1,88	1,08
6- Okulunuzdaki öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi.	1,83	1,07
14- Haftalık ders tablolarının (program) hazırlanması.	1,79	1,09
12- Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi.	1,74	1,02
Genel ortalama	2,16	

Yukardaki tablonun bulgularına göre, öğretmenler yönetsel karar konularına “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. En yüksek ortalama ile katıldıkları maddeler; “Zümre başkanlarının seçilmesi.” (O : 2,67), “Öğretim araç ve gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi.” (O : 2,55), en düşük ortalama ile katıldıkları maddeler; “Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi.” (O : 1,74), “Haftalık ders tablolarının (program) hazırlanması.” (O : 1,79), dir.

Bu bulgulara göre diyebiliriz ki; öğretmenler okulun işleyişi ile ilgili konulara “çok az” düzeyinde de olsa katılırken, kendileri ile ilgili karar konularına “hiç” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin varlıkları, yok sayılmaktadır denilebilir. Öğretmene verilen mesaj, “İşini yap git, gerisine karışma!” dır. Oysa eğitim kurumları, demokratik kurumlardır. Demokrasinin de en önemli özelliği, katılımıcılıktır. Demokrasi kültürünün oluşup

yerleşmediği bir eğitim sisteminde, öğretmenden sınıf içinde, demokratik, katılımcı bir eğitim öğretim yöntemi davranışı beklemek ancak hayalcilik olabilir.

Hussey'e (1997) göre de öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları, okullarda demokratik yönetim biçiminin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Böylece öğretmenler okullarını daha çok sahiplenerek, iş doyumunu elde edeceklerdir.

b) Öğretmenlerin yönetsel ve öğretimsel alanlardaki kararlara katılma istekleri düzeyine ilişkin alguları nasıldır?

Öğretmenlerin öğretimsel karar konularına katılma isteğine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.4 : Öğretmenlerin öğretimsel karar konularına katılma isteğine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları.

Madde	Karara Katılma İsteği	
	O	SS
3- Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi.	3,57	0,74
1- Dersinizdeki ünitelerin hedeflerinin saptanması.	3,56	0,79
15- Ders kitabı ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi.	3,54	0,81
2- Anne, babalara, öğrencilerin durumlarının bildirilme yollarının geliştirilmesi.	3,49	0,78
18- Derslerde izlenecek öğretim ve sınav yönteminin belirlenmesi.	3,49	0,82
17- Not verme kurallarının belirlenmesi.	3,44	0,87
21- Zümrenizin işleyişinin değerlendirilmesi.	3,39	0,85
13- Öğrenciye ilişkin bilgilerin elde edilmesi, korunması ve kullanılmasının (ruhsal dosya vb.) planlanması.	3,24	0,88
8- Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması.	2,53	1,11
Genel ortalama	3,36	

Yukardaki tablonun bulgularına göre, öğretmenler öğretimsel kararlara “çok” düzeyinde, katılmayı istemektedirler. Öğretimsel karar konularına en yüksek ortalama ile “Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi.” (O : 3,57), “Dersinizdeki ünitelerin

hedeflerinin saptanması.” (O : 3,56), en düşük ortalama ile “Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması.” (O : 2,53), maddelerine, katılmak istedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yönetsel karara katılma isteğine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.5 : Öğretmenlerin yönetsel karara katılma isteğine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları.

Madde	Karara Katılma İsteği	
	O	SS
4- Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması.	3,42	0,82
20- Dersleri daha etkili işleyebilmek için çevre olanaklarından yararlanılması.	3,42	0,82
23- Okulunuzun işleyişinin değerlendirilmesi.	3,39	0,83
11- Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi.	3,34	0,81
12- Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi.	3,32	0,89
5- Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi.	3,29	0,93
16- Öğretim araç ve gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi.	3,29	0,93
19- Zümre başkanlarının seçilmesi.	3,25	0,96
7- Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması.	3,22	0,89
6- Okulunuzdaki öğretmenler için hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesi.	3,21	0,89
14- Haftalık ders tablolarının (program) hazırlanması.	3,21	0,96
9- Ders dağıtımının yapılması.	3,19	0,94
22- Öğretmenlerin sınavlarda ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi.	3,16	0,97
10- Okul – çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi.	3,13	0,87
Genel ortalama	3,27	

Yukarıdaki tablonun bulgularına göre, öğretmenler yönetsel karar konularına “çok” düzeyinde katılmak istedikleri görülmektedir. En yüksek ortalama ile “Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması.” (O : 3,42), “Dersleri daha etkili

işleyebilmek için çevre olanaklarından yararlanılması.” (O : 3,42), en düşük ortalama ile, “Okul–çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi.” (O : 3,13), maddelerine katılmak istedikleri görülmektedir.

Öğretmenler okullarda alınan öğretimsel kararlara “biraz”, yönetsel kararlara ise “çok az” düzeyinde katılırlarken, hem öğretimsel, hemde yönetsel kararlara katılma istekleri “çok” düzeyindedir. Bu bulgulara göre, öğretmenler okullarda alınan, kararlara birebir katılmayı istemektedirler. Karara katılan öğretmen, moralinin ve motivasyonunun yüksek olması dolayısıyla, öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyecektir.

Gregg tarafından kararlara etkin olarak ve sürekli bir biçimde katılan öğretmenlerin daha olumlu bir eğilim içinde oldukları saptanmıştır. Eğitim örgütlerinde, özellikle de okullarda katılımın geniş bir biçimde sağlanması ile okulun başarısında farklı yararlar elde edilebilir (Aydın, 1991).

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probemi “Öğretmenlerin okulda alınan öğretimsel kararlara katılma düzeyi ve katılma istekleri ile yönetsel kararlara katılma düzeyi ve katılma istekleri anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, öğretimsel ve yönetsel kararlara katılma düzeylerine ve karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin dağılımları ve “t” testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.6 : Öğretmenlerin, öğretimsel ve yönetsel kararlara katılma düzeylerine ve karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin dağılımları ve “t” testi sonuçları

Karar Konuları	Karar durumu	Sayı (N)	O	SS	t Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Katılım	292	2.73	0.68	33.01	Fark
	İstek	292	4.05	0.42		Önemli
Yönetsel	Katılım	282	1.96	0.70	28.92	Fark
	İstek	282	3.25	0.47		Önemli

Tablo 4.6'daki bulgulara göre, öğretmenlerin öğretimsel ve yönetimsel kararlara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinde $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Tablodaki verilere göre öğretmenlerin, öğretimsel kararlara (O : 2.73), yönetimsel kararlara (O : 1.96) göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma isteği (O : 4.05), yönetimsel kararlara katılma isteğinden (O : 3.24) daha fazladır. Öğretmenler öğretimsel kararlara "biraz" düzeyinde katılırken, yönetimsel kararlara "çok az" düzeyinde katılmaktadırlar. Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma istekleri ile, yönetimsel kararlara katılma istekleri "çok" düzeyindedir.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin öğretimsel kararlara daha çok katıldıkları ve katılmak istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılmaları ve bu kararlara katılmaya istek duymaları, kendilerini bu konuda daha yeterli hissetmeleri ve öğretimsel konuların kendilerini doğrudan ilgilendirdiğini düşünmeleridir.

Öğretmenler, öğretim kararlarna, yönetim kararlarna oranla daha çok katılmakta ve daha çok katılmak istemektedir. Elde edilen bu bulgu, Speed'in elde etmiş olduğu bulgu ile örtüşmektedir. "Öğretmenler öğretimsel kararlara, yönetimsel kararlara göre çok daha fazla katılmaktadırlar." (Açıkgöz, 1984).

Ayrıca, araştırmanın bu bulgusu Açıkgöz'ün "Öğretmenler; öğretim kararlarna, yönetim kararlarna oranla daha çok katılmakta, daha çok katılmak istemekte, daha çok ilgi duymakta ve kendilerini bu konularda daha yeterli bulmaktadırlar." yorumu ile örtüşmektedir (Açıkgöz, 1984: 84).

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin okulda alınan öğretim ve yönetim alanlarındaki,

- a) Karara katılma isteklerine,
- b) Karara katılma düzeylerine,

ilişkin görüşleri, kişisel değişkenlerine (cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, çalışılan okuldaki kıdem, brans, mezun olunan okul, çalışılan okul türü) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenmiştir.

a) Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin bulgular ve yorum

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, cinsiyete göre ortalama, standart sapma ve “t” testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.7 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, cinsiyete göre ortalama, standart sapma ve “t” testi sonuçları.

Karar Konuları	Cinsiyet	Sayı (N)	O	SS	t Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Kadın	262	30.08	5.43		Fark
	Erkek	142	30.87	5.57	-1.38	Önemli
	Toplam	404				Değil
Yönetimsel	Kadın	262	45.49	9.01		Fark
	Erkek	142	46.79	8.82	-1.39	Önemli
	Toplam	404				Değil

Yukarıda görülen tabloda yer alan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetine göre karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerin bulgusu şöyledir.

Öğretimsel karar konularına katılma isteklerinde, ortalama puanlara bakıldığında kadın deneklerin ortalama puanı (O : 30.08), erkek deneklerin ortalama puanı (O : 30.87)' dir.

Yönetimsel karar konularına katılma isteklerinde, ortalama puanlara bakıldığında kadın deneklerin ortalama puanı (O : 45.49), erkek deneklerin ortalama puanı (O : 46.79)' dir.

Her iki grubun da ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan “t” testi sonucunda aradaki fark önemsiz çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşleriyle, cinsiyetleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, kıdeme göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.8 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, kıdeme göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Kıdem	Sayı (N)	O	SS
Öğretimsel	00 - 05 yıl	48	28.23	5.89
	06 - 10 yıl	66	30.89	4.38
	11 - 15 yıl	66	30.88	5.08
	16 - 20 yıl	120	30.63	5.42
	21 yıl ve yukarısı	101	29.99	6.34
	Toplam		401	30.26
Yönetimsel	00 - 05 yıl	48	40.46	10.07
	06 - 10 yıl	66	46.88	7.35
	11 - 15 yıl	66	46.91	8.82
	16 - 20 yıl	120	46.85	8.33
	21 yıl ve yukarısı	101	45.68	9.71
	Toplam		401	45.81

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşleri ile kıdem grupları arasında önemli farklılık olup, oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.9 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin kıdeme göre varyans analizi sonuçları

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	273.10	4	68.27	2.24	Fark
	Gruplar İçi	12058.88	396	30.45		Önemli
	Genel	12331.98	400			Değil
Yönetimsel	Gruplar Arası	1661.27	4	415.32	5.30	Fark
	Gruplar İçi	31009.56	396	78.31		Önemli
	Genel	32670.83	400			

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre öğretmenlerin, öğretimsel karar konularındaki görüşleri ile kıdemleri arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Buna karşılık, yönetimsel öğretimsel karar konularındaki görüşleri ile kıdemleri arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Bu farklılığın hangi düzeyde olduğunu tespit edebilmek için uygulanan Scheffé testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.10 : Öğretmenlerin karara katılma istekleriyle kıdemleri arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları.

Kıdem		A	B	C	D	E
Öğretimsel Karar Konuları	A-) 00 - 05 yıl					
	B-) 06 - 10 yıl					
	C-) 11 - 15 yıl					
	D-) 16 - 20 yıl					
	E-) 21 yıl ve yukarısı					
Yönetimsel Karar Konuları	A-) 00 - 05 yıl		*	*	*	*
	B-) 06 - 10 yıl	*				
	C-) 11 - 15 yıl	*				
	D-) 16 - 20 yıl	*				
	E-) 21 yıl ve yukarısı	*				

Yukarıda görülen tablodaki sonuçlara göre yönetimsel karar konularında, öğretmen görüşleri ile kıdemleri arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Bu bulgulara göre;

00 - 05 yıl, kıdemi olan öğretmenler ile,

06 - 10 yıl

11 - 15 yıl

16 - 20 yıl

21 yıl ve yukarısı kıdemi olan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

00 - 05 yıl kıdemi olan öğretmenlerin öğretimsel karar konularına katılma isteklerinin oranı, diğer kıdemlerdeki meslektaşları ile aynı iken, bu gruptaki öğretmenler yönetimsel karar konularına diğerlerinden daha az katılmak istemektedirler.

Bu farklılık aşağıdaki nedenler ile yorumlanabilir. Meslekte yeni olma, ilk yıl stajyer öğretmen konumunda olma, mesleğe uyum sağlama (özellikle farklı mesleklerden öğretmenliğe

atananlar – Ziraat, İşletme, vb.), yönetim ile ters düşmeme, gelecekte farklı meslekle uğraşma düşüncesi. Henüz mesleğe devam edip etmeme konusunda kararsız olma.

Bu nedenlerden dolayı 00 - 05 yıl, kıdemi olan öğretmenler diğer meslektaşlarından farklı düşüncede olabilirler. Bu bulgu, Şahin'in çalışmasındaki bulgu ile örtüşmemektedir.

Şahin'in "İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri" çalışmasına göre, öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyum düzeyleri arasında bir ilişki vardır. Buna göre; 0-1 yıl ile 25 ve daha fazla yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, diğer kıdemlere göre daha yüksektir (Şahin, 2002).

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.11 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Yaş	Sayı (N)	O	SS
Öğretimsel	25 ve aşağısı	17	25.76	5.12
	26 - 30 yaş	42	30.05	5.46
	31 - 35 yaş	73	30.84	4.74
	36 - 40 yaş	98	31.08	4.76
	41 - 45 yaş	122	30.36	5.84
	46 ve yukarısı	49	29.47	6.63
	Toplam		401	30.29
Yönetimsel	25 ve aşağısı	17	35.88	9.34
	26 - 30 yaş	42	43.88	9.19
	31 - 35 yaş	73	46.95	7.75
	36 - 40 yaş	98	47.63	8.28
	41 - 45 yaş	122	46.23	8.77
	46 ve yukarısı	49	44.92	10.18
	Toplam		401	45.86

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşleri ile yaş grupları arasında önemli farklılık olup oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.12 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre varyans analizi sonuçları

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	467.35	5	93.47	3.16	Fark Önemli
	Gruplar İçi	11700.67	395	29.62		
	Genel	12168.02	400			
Yönetimsel	Gruplar Arası	2310.93	5	462.19	6.06	Fark Önemli
	Gruplar İçi	30105.97	395	76.22		
	Genel	32416.90	400			

Yukarıdaki tablodaki bulgulara baktığımızda hem öğretimsel hem yönetimsel karar konuları ile öğretmenlerin yaşı arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark görülmektedir. Bu farklılığın hangi düzeyde olduğunu tespit edebilmek için uygulanan Scheffé testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.13 : Öğretmenlerin karara katılma istekleriyle, yaşları arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları.

Karar konuları	Yaş	A	B	C	D	E	F
Öğretimsel	A-) 25 ve aşağısı			*	*		
	B-) 26 - 30 yaş						
	C-) 31 - 35 yaş	*					
	D-) 36 - 40 yaş	*					
	E-) 41 - 45 yaş						
	F-) 46 ve yukarısı						
Yönetimsel	A-) 25 ve aşağısı			*	*	*	*
	B-) 26 - 30 yaş						
	C-) 31 - 35 yaş	*					
	D-) 36 - 40 yaş	*					
	E-) 41 - 45 yaş	*					
	F-) 46 ve yukarısı	*					

Yukarıdaki tablodaki bulgulara göre, öğretimsel karar konularına katılma isteği konusunda 25 yaş ve altındaki yaşlarda olan öğretmenler ile 31 - 35 yaş ile 36 - 40 yaş gruplarındaki öğretmenler arasında anlamlı fark görülmektedir.

25 yaş ve altındaki yaşlarda olan öğretmenlerin daha az öğretimsel kararlara katılmak istedikleri görülmektedir. Bunun nedeni; Meslekte yeni ve tecrübesiz olmaları, uyum sağlama çabaları, ilerde meslek değiştirme düşünceleri, (Özellikle farklı meslek gruplarından öğretmenliğe atanmış olanlar) gibi nedenlerden dolayı, okullarda alınan kararlara katılma konusunda daha az istekli olabilirler. Oysa 31 - 35 yaş ve 36 - 40 yaş arasında bulunan öğretmenler artık bu meslekte karar vermiş, tecrübe kazanmış ve bu işi en iyi biçimde yapmaya istekli öğretmen gruplarıdır. Bu nedenle genç meslektaşlarına oranla, okuldaki alınan kararlarla daha ilgili oldukları söylenebilir.

Yönetimsel karar konularındaki bulgulara göre ise, 25 ve aşağısındaki yaşlarda olan öğretmenler ile, 31-35 yaş, 36-40 ve 41-45 yaş arasında bulunan öğretmen görüşleri ile yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.14 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Okuldaki	Sayı	O	SS
	Çalışma Süresi	(N)		
Öğretimsel	00 - 05 yıl	255	30.24	5.41
	06 - 10 yıl	69	31.51	4.23
	11 - 15 yıl	45	31.78	5.56
	16 - 20 yıl	34	26.97	7.47
	Toplam	403	30.28	5.55
Yönetimsel	00 - 05 yıl	255	45.78	8.88
	06 - 10 yıl	69	47.81	7.77
	11 - 15 yıl	45	46.67	8.93
	16 - 20 yıl	34	41.12	11.12
	Toplam	403	45.83	9.03

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşleri ile buldukları okuldaki kıdem grupları arasında önemli farklılık oluşup, oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.15 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	513.08	3	171.03	5.75	Fark Önemli
	Gruplar İçi	11864.68	399	29.74		
	Genel	12377.75	402			
Yönetimsel	Gruplar Arası	1058.19	3	352.73	4.44	Fark Önemli
	Gruplar İçi	31726.34	399	79.52		
	Genel	32784.53	402			

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre, hem öğretimsel karar konularına hem yönetimsel karar konularına katılma istekleri ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdemleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark görülmektedir. Bu farklılığın hangi düzeyde olduğunu tespit edebilmek için uygulanan Scheffé testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.16 : Öğretmenlerin karara katılma istekleriyle çalıştıkları okuldaki kıdemleri arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları.

Karar konuları	Çalışma Süresi	A	B	C	D
Öğretimsel	A-) 00 - 05 yıl				*
	B-) 06 - 10 yıl				*
	C-) 11 - 15 yıl				*
	D-) 16 - 20 yıl	*	*	*	
Yönetimsel	A-) 00 - 05 yıl				*
	B-) 06 - 10 yıl				*
	C-) 11 - 15 yıl				
	D-) 16 - 20 yıl	*	*		

Tablo 4.16'daki bulgular değerlendirildiğinde, buldukları okulda 16-20 yıl arası çalışmış öğretmenler ile, 00-05 yıl, 06-10 yıl ve 11-15 yıl çalışmış öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar gözükmemektedir. 16-20 yıl çalışmış öğretmenler, yönetsel ve öğretimsel karar konularına daha az katılmak istemektedirler. Öğretmenlerin iş doyumuna ulaşamaması, ideallerinden uzaklaşması, tükenmişlik ve artık emekliliğe yaklaşmış olma, daha kıdemli öğretmenlerin isteksizliğine neden oluşturmaktadır.

Buna karşılık çalıştıkları okulda 5 yıldan fazla çalışmış (06-15 yıl arası) öğretmenlerin kararlara daha çok katılmak istedikleri görülmektedir. Bu bulgu Açıköz'ün bulgusu ile örtüşmektedir. "Çalıştıkları okulda 5 yıl ve daha kıdemli olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha çok kararlara katılmak istedikleri görülmektedir. Kıdemlilerin okuldaki işleyişi daha iyi bilmeleri, çevreyi, okulu, yöneticileri daha uzun süredir tanıyor olmaları, onların kararlar üzerinde daha etkili olmak istemelerine yol açmış olabilir." (Açıköz, 1984 : 116).

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.17 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Branş	Sayı (N)	O	SS
Öğretimsel	Türkçe	46	30.15	5.70
	Biyoloji / Sağlık	13	33.08	2.02
	Matematik	41	30.34	5.44
	Fen grubu	54	31.38	4.33
	Sosyal grup	45	30.11	5.82
	Resim / Müzik	37	28.00	7.43
	Yabancı Dil	48	29.75	5.69
	Beden Eğitimi	19	29.37	5.16
	Din Kült. Ve Ahl.	11	30.18	6.59
	Diğer	95	30.65	5.13
Toplam		400	30.24	5.56

Tablo 4.17' nin devamı

Karar konuları	Branş	Sayı (N)	O	SS
Yönetimsel	Türkçe	46	45.78	9.23
	Biyoloji / Sağlık	13	49.15	5.54
	Matematik	41	45.63	9.26
	Fen grubu	54	47.51	8.23
	Sosyal grup	45	45.38	8.90
	Resim / Müzik	37	43.00	11.62
	Yabancı Dil	48	46.25	8.43
	Beden Eğitimi	19	45.21	8.40
	Din Kült. ve Ahl.	11	47.55	9.99
	Diğer	95	45.52	8.86
Toplam		400	45.78	9.04

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşleri ile branşları arasında önemli farklılık oluşup, oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.18 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre varyans analizi sonuçları

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbest lik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	392.22	9	43.58		Fark
	Gruplar İçi	11901.69	390	30.52	0.17	Önemli
	Genel	12293.91	399			Değil
Yönetimsel	Gruplar Arası	634.61	9	70.51		Fark
	Gruplar İçi	31951.46	390	81.93	0.86	Önemli
	Genel	32586.08	399			Değil

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre öğretmenlerin karara katılma istekleri ile, branşları arasında anlamlı ($p < 0.05$ düzeyinde) bir fark görülememiştir.

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mezuniyetine göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.19 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okula göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Mezuniyet	Sayı (N)	O	SS
Öğretimsel	Üniversite	218	29.92	5.54
	Yük. Öğr. Okulu	12	32.42	3.63
	Eğitim Enstitüsü	100	30.44	5.66
	Yüksek Okul	60	30.83	5.50
	Diğer	18	30.17	6.30
	Toplam	408	30.27	5.55
Yönetimsel	Üniversite	218	45.11	9.34
	Yük. Öğr. Okulu	12	48.67	6.77
	Eğitim Enstitüsü	100	46.35	8.79
	Yüksek Okul	60	47.05	8.68
	Diğer	18	45.44	8.93
	Toplam	408	45.82	9.03

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşleri ile mezun oldukları okullara göre önemli farklılık oluşup, oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.20 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okullara göre varyans analizi sonuçları

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbest lik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	103.82	4	25.95		Fark
	Gruplar İçi	12446.06	403	30.88	0.84	Önemli
	Genel	12549.88	407			Değil
Yönetimsel	Gruplar Arası	328.51	4	82.13		Fark
	Gruplar İçi	32894.07	403	81.62	1.01	Önemli
	Genel	33222.58	407			Değil

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre öğretmenlerin karara katılma istekleri ile, mezun oldukları okullar arasında anlamlı ($p < 0.05$ düzeyinde) bir fark görülememiştir.

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.21 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Çalışılan Okul	Sayı (N)	O	SS
Öğretimsel	İlköğretim	85	30.96	5.13
	Meslek lisesi	30	29.00	5.06
	Anadolu lisesi	36	29.44	6.20
	Özel lise	51	31.37	4.21
	Genel lise	190	29.86	5.89
	Toplam	392	30.19	5.53
Yönetimsel	İlköğretim	85	47.68	8.57
	Meslek lisesi	30	42.23	9.16
	Anadolu lisesi	36	44.61	9.29
	Özel lise	51	47.49	7.26
	Genel lise	190	45.13	9.34
	Toplam	392	45.72	9.01

Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları okullara göre önemli farklılık olup, oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.22 : Öğretmenlerin karara katılma isteklerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre varyans analizi sonuçları

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	205.12	4	51.28		Fark
	Gruplar İçi	11746.15	387	30.35	1.69	Önemli
	Genel	11951.27	391			Değil

Tablo 4.22' nin devamı

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
	Gruplar Arası	963.07	4	240.77		
Yönetimsel	Gruplar İçi	30768.06	387	79.50	3.03	Fark Önemli
	Genel	31731.13	391			

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre, öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma isteklerine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları okul arasında anlamlı bir fark ($p < 0.05$ düzeyinde) yoktur. Diğer taraftan, yönetimsel karar konularına katılma istekleri ile çalıştıkları okullar arasında ($p < 0.05$ düzeyinde) anlamlı bir fark vardır. Bu farklılığın hangi düzeyde olduğunu tespit edebilmek için uygulanan Scheffé testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.23 : Öğretmenlerin karara katılma istekleriyle, çalıştıkları okullarla arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları.

Karar konuları	Çalışılan Okul	A	B	C	D	E
Öğretimsel	A-) İlköğretim					
	B-) Meslek lisesi					
	C-) Anadolu lisesi					
	D-) Özel lise					
	E-) Genel lise					
Yönetimsel	A-) İlköğretim		*			*
	B-) Meslek lisesi	*			*	
	C-) Anadolu lisesi					
	D-) Özel lise		*			
	E-) Genel lise	*				

Yukarıda görülen tablodaki bulgular değerlendirildiğinde öğretimsel karar konuları ile çalışılan okul arasında anlamlı bir fark görülmezken, yönetimsel karar konularına baktığımızda, ilköğretimde çalışan öğretmenler (O : 47.68) ile, meslek liselerinde (O : 42.23) ve genel liselerde (O : 45.13) çalışan öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark görülmektedir. Ayrıca meslek liselerinde çalışan öğretmenler ile (O : 42.23) özel liselerde çalışan öğretmenler (O : 47.49) arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Bu bulgulara göre; ilköğretimde çalışan öğretmenler, meslek ve genel lisede çalışan öğretmenlere göre, yönetsel karar konularına daha çok katılmak istemektedirler. Bunun nedeni; ilköğretimin birinci kademesindeki sınıf öğretmenlerinin yönetmelik gereği, sınıfın tüm ihtiyaçlarının düzenlenmesinden sorumlu olmalarından dolayı, yönetim ile daha fazla iletişimde bulunmak zorunda kalmasıdır. Diğer taraftan, meslek ve genel liselerdeki öğretmenler, üniversiteye öğrenci hazırlama, meslek edindirme gibi daha çok akademik konular ile uğraşmalarından dolayı öğretimsel konularda daha çok yoğunlaşarak, yönetsel konuları idarecilere bırakmış olabilirler.

Tablo 4.23'deki bir diğer bulgu ise meslek lisesi ile özel lisede çalışan öğretmenler arasında görülen farklılıktır. Özel lisede çalışan öğretmenler, meslek lisesinde çalışan meslektaşlarına göre yönetsel karar konularına daha çok katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedenini, Tablo 4.57' deki okul müdürlerinin etkililiği ile çalışılan okullar arasındaki ilişkiyi araştıran Sheffe testi sonuçlarındaki bulguların yorumları ile örtüştürebiliriz. Bu bulgulara göre öğretmenler meslek liselerinde çalışan müdürleri teknik, insani ve kavramsal beceri boyutunda daha etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Müdürlerini daha etkili bulmalarından dolayı, müdür, öğretmenler üzerinde güven yaratmakta ve öğretmenler, yönetsel işleri daha çok okul müdürüne bırakmak eğilimine sahip olmaktadır, denilebilir. Özel liselerdeki öğretmenler ise, sözleşmeli personel konumunda olmalarından dolayı, kendisi ile ilgili konulara bire bir katılarak, yönetsel kararlarda söz sahibi olmak istemektedirler.

b) Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum.

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, cinsiyetlerine göre dağılımları ve "t" testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.24 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, cinsiyetlerine göre dağılımları ve "t" testi sonuçları

Karar konuları	Cinsiyet	Sayı (N)	O	SS	t Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Kadın	262	24.55	5.86	0.88	Fark Önemli Değil
	Erkek	142	24.02	5.72		
	Toplam	404				

Tablo 4.24' in devamı

Karar konuları	Cinsiyet	Sayı (N)	O	SS	t Değeri	Önem Denetimi
Yönetimsel	Kadın	262	30.63	10.13	1.15	Fark Önemli Değil
	Erkek	142	29.44	9.62		
	Toplam	404				

Yukarıdaki tabloda yer alan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetine göre karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin bulguları şöyledir:

Öğretimsel karar konularına katılma düzeylerinde, ortalama puanlara bakıldığında kadın deneklerin ortalama puanı (O : 24.55), erkek deneklerin ortalama puanı (O : 24.02)' dir. Yönetimsel karar konularına katılma düzeylerinde, ortalama puanlara bakıldığında kadın deneklerin ortalama puanı (O : 30.63), erkek deneklerin ortalama puanı (O : 29.44)' dir.

Her iki grubun da ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan "t" testi sonucunda, aradaki fark önemsiz çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşleriyle, cinsiyetleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.25 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Kıdem	Sayı (N)	O	SS
Öğretimsel	00 - 05 yıl	48	23.71	5.94
	06 - 10 yıl	66	23.64	5.46
	11 - 15 yıl	66	24.94	5.18
	16 - 20 yıl	120	24.85	5.90
	21 yıl ve yukarısı	101	24.27	6.22
	Toplam		401	24.38

Tablo 4.25'in devamı

Karar konuları	Kıdem	Sayı (N)	O	SS
Yönetimsel	00 - 05 yıl	48	29.54	9.99
	06 - 10 yıl	66	27.38	9.47
	11 - 15 yıl	66	30.11	9.86
	16 - 20 yıl	120	31.03	10.18
	21 yıl ve yukarısı	101	31.40	9.73
Toplam		401	30.19	9.92

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile kıdem grupları arasında önemli farklılık oluşup oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları

Tablo 4.26 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	106.59	4	26.65		Fark
	Gruplar İçi	13356.03	396	33.73	0.79	Önemli
	Genel	13462.62	400			Değil
Yönetimsel	Gruplar Arası	772.81	4	193.20		Fark
	Gruplar İçi	38626.79	396	97.54	1.98	Önemli
	Genel	39399.60	400			Değil

Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile kıdemleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde önemli bir fark görülmemiştir. Bu bulgu, Yavuz'un araştırmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. "Lise öğretmenlerinin, öğretmenlikteki toplam hizmet süreleri ile, karara katılma davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır." (Yavuz, 2001 : 128).

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.27 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Yaş	Sayı (N)	O	SS
Öğretimsel	25 ve aşağısı	17	22.12	6.36
	26 - 30 yaş	42	24.21	6.11
	31 - 35 yaş	73	24.26	5.08
	36 - 40 yaş	98	24.48	5.53
	41 - 45 yaş	122	24.86	5.99
	46 ve yukarısı	49	23.53	6.22
	Toplam		401	24.31
Yönetimsel	25 ve aşağısı	17	27.53	7.76
	26 - 30 yaş	42	29.43	11.05
	31 - 35 yaş	73	29.16	9.76
	36 - 40 yaş	98	29.55	9.52
	41 - 45 yaş	122	31.89	10.11
	46 ve yukarısı	49	29.63	9.82
	Toplam		401	30.10

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile yaş grupları arasında önemli farklılık olup oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.28 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre varyans analizi sonuçları.

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalama ması	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	151.85	5	30.37		Fark
	Gruplar İçi	13206.19	395	33.43	0.91	Önemli
	Genel	13358.04	400			Değil
Yönetimsel	Gruplar Arası	624.23	5	124.85		Fark
	Gruplar İçi	38616.58	395	97.76	1.28	Önemli
	Genel	39240.81	400			Değil

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre, öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile yaşları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Tablo 4.29 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Okuldaki	Sayı	O	SS
	Çalışma Süresi	(N)		
Öğretimsel	00 - 05 yıl	255	24.01	5.62
	06 - 10 yıl	69	25.99	5.62
	11 - 15 yıl	45	25.27	5.96
	16 - 20 yıl	34	23.03	7.01
	Toplam	403	24.41	5.83
Yönetimsel	00 - 05 yıl	255	29.35	9.73
	06 - 10 yıl	69	32.28	10.25
	11 - 15 yıl	45	30.96	10.17
	16 - 20 yıl	34	31.82	10.26
	Toplam	403	30.24	9.95

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları okuldaki kıdemleri arasında önemli farklılık oluşup oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.30 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbest lik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	309.54	3	103.18	3.09	Fark Önemli
	Gruplar İçi	13339.72	399	33.43		
	Genel	13649.26	402			

Tablo 4.30' un devamı

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbest lik Derecesi	Kareler Ortala ması	F Değeri	Önem Denetimi
	Gruplar Arası	598.35	3	199.45		
Yönetimsel	Gruplar İçi	39202.25	399	98.25	2.03	Fark Önemli
	Genel	39800.61	402			

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre, öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile çalıştıkları okuldaki kıdemleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Bu farklılığın hangi düzeyde olduğunu tespit edebilmek için uygulanan Scheffé testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.31 : Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kıdemleri arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları.

Karar konuları	Okuldaki Çalışma Süresi	A	B	C	D
Öğretimsel	A-) 00 - 05 yıl		*		
	B-) 06 - 10 yıl	*			*
	C-) 11 - 15 yıl				
	D-) 16 - 20 yıl		*		
Yönetimsel	A-) 00 - 05 yıl		*		
	B-) 06 - 10 yıl	*			
	C-) 11 - 15 yıl				
	D-) 16 - 20 yıl				

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre hem öğretimsel karar konularında, hem yönetimsel karar konularında 00 - 05 yıl arasında buldukları okulda çalışmış öğretmenlerin görüşleri ile 06 -10 yıl arasında çalışmış öğretmenlerin görüşleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir. Kıdemi daha az olan öğretmenler buldukları okulda 06 -10 yıl arasında çalışmış öğretmenlere göre daha az kararlara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni kıdemi fazla öğretmenlerin okulu, yöneticileri, çevreyi daha iyi tanımaları, okul kültürünü benimsemiş olmaları gibi nedenlerden dolayı alınan kararlarda etkili olmak istemeleridir.

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.32 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Branş	Sayı (N)	O	SS
Öğretimsel	Türkçe	46	23.89	5.80
	Biyoloji / Sağlık	13	26.77	6.18
	Matematik	41	23.61	5.74
	Fen grubu	54	22.24	5.40
	Sosyal grup	45	23.42	5.80
	Resim / Müzik	37	24.65	5.88
	Yabancı Dil	48	24.56	6.20
	Beden Eğitimi	19	23.74	4.57
	Din Kült. ve Ahl.	11	26.18	4.02
	Diğer	95	25.47	5.87
	Toplam		400	24.30
Yönetimsel	Türkçe	46	29.24	8.85
	Biyoloji / Sağlık	13	32.85	11.94
	Matematik	41	28.49	10.45
	Fen grubu	54	26.33	7.15
	Sosyal grup	45	27.93	8.76
	Resim / Müzik	37	31.11	10.08
	Yabancı Dil	48	31.19	11.28
	Beden Eğitimi	19	30.74	7.90
	Din Kült. ve Ahl.	11	34.36	11.23
	Diğer	95	31.96	10.29
	Toplam		400	30.07

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile branşları arasında önemli farklılık oluşup oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.34' ün devamı

Karar konuları	Branş	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Yönetimsel	Türkçe										
	Biyoloji / Sağlık				*						
	Matematik										
	Fen grubu		*							*	*
	Sosyal grup										*
	Resim / Müzik										
	Yabancı Dil										
	Beden Eğitimi										
	Din Kült. ve Ahl.					*					
	Diğer					*	*				

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre, öğretmenlerin yönetimsel karar konularına katılma düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. Yönetimsel karar konularına katılma düzeylerinde ise anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre biyoloji / sağlık branşı (O : 26.77) ile fen grubu (O : 22.24) arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Fen gurubundaki öğretmenler, diğer gruplara göre kararlara daha az katılmaktadırlar. Biyoloji / sağlık branşındaki öğretmenlerin fen grubundaki öğretmenlere göre daha çok kararlara katılmalarının nedeni, ders konularının daha yaşarla içiçe olması (Örn. üreme, ilk yardım, aşilar, hastalıklar, beslenme, vb.) bu dersin öğretmenlerini, fen gurubu öğretmenlerinden daha sosyal kılmaktadır, denilebilir. Bulgulara göre, fen grubundaki öğretmenlerin yönetimsel karar konularına en az katıldıklarını söyleyebiliriz. Bu bulguları Açıköz'ün araştırmasındaki bulgular da desteklemektedir. "Branşa göre, fen bilimleri alanındaki öğretmenler, sosyal bilimler alanındaki öğretmenlere göre daha az karara katılmaktadırlar." (Açıköz, 1984 : 117).

Tablodaki bulgulara göre, resim – müzik öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri, fen gurubundaki öğretmenlere göre daha çok kararlara katılmaktadırlar. Bu bulgular da Yavuz'un bulguları ile örtüşmektedir. "Güzel sanatlar ve dil bilimleri öğretmenleri fen bilgisi öğretmenlerinden daha çok kararlara katılmaktadırlar" (Yavuz, 2001 : 127). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, yönetimsel karar konularına, en çok katılan grup olduğu görülmektedir. Bu da, okul müdürlerinin çoğunluğunun din kültürü ve ahlak dersi öğretmenlerinden oluştuğu ve bu branşlardaki öğretmenlerin de kendilerini aynı branştan olan yöneticiye ve yönetime daha yakın buldukları için yönetimsel kararlara daha çok katıldıkları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, mezun oldukları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.35 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Mezuniyet	Sayı (N)	O	SS
Öğretimsel	Üniversite	218	23.90	5.81
	Yük. Öğr. Okulu	12	25.08	4.50
	Eğitim Enstitüsü	100	24.32	5.99
	Yüksek Okul	60	26.10	5.83
	Diğer	18	24.06	4.72
	Toplam	408	24.37	5.81
Yönetimsel	Üniversite	218	29.10	9.49
	Yük. Öğr. Okulu	12	31.50	10.54
	Eğitim Enstitüsü	100	31.23	10.67
	Yüksek Okul	60	32.33	10.34
	Diğer	18	29.22	8.04
	Toplam	408	30.17	9.93

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile mezun oldukları okullar arasında önemli farklılık oluşup oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.36 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okullara göre varyans analizi sonuçları

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbest lik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	235.12	4	58.78		Fark
	Gruplar İçi	13487.99	403	33.47	1.76	Önemli
	Genel	13723.12	407			Değil
Yönetimsel	Gruplar Arası	681.86	4	170.47		Fark
	Gruplar İçi	39454.13	403	97.90	1.74	Önemli
	Genel	40135.99	407			Değil

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre, öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile mezun oldukları okullar arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.37 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Karar konuları	Çalışılan Okul	Sayı (N)	O	SS
Öğretimsel	İlköğretim	85	23.12	5.46
	Meslek lisesi	30	24.83	9.99
	Anadolu lisesi	36	25.97	5.14
	Özel lise	51	24.16	5.54
	Genel lise	190	24.96	5.71
	Toplam	392	24.54	5.73
Yönetimsel	İlköğretim	85	26.74	8.39
	Meslek lisesi	30	29.63	11.86
	Anadolu lisesi	36	31.47	9.81
	Özel lise	51	28.84	9.44
	Genel lise	190	32.18	10.11
	Toplam	392	30.31	9.99

Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları okullar arasında önemli farklılık olup oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.38 : Öğretmenlerin karara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre varyans analizi sonuçları

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F Değeri	Önem Denetimi
Öğretimsel	Gruplar Arası	289.90	4	72.47		Fark
	Gruplar İçi	12541.45	387	32.41	2.24	Önemli
	Genel	12831.35	391			Değil

Tablo 4.38' in devamı

Karar konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F Değeri	Önem Denetimi
Yönetimsel	Gruplar Arası	1918.36	4	479.59	5.00	Fark Önemli
	Gruplar İçi	37120.91	387	95.92		
	Genel	39039.27	391			

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre, öğretmenlerin öğretimsel karar konularındaki kararlara katılma düzeyleri ile çalıştıkları okullar arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunamazken, yönetimsel karar konularındaki kararlara katılma düzeyleri ile çalıştıkları okullar arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Bu farklılığın hangi düzeyde olduğunu tespit edebilmek için uygulanan Scheffé testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.39 : Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile, çalıştıkları okullar arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları.

Karar konuları	Çalışılan Okul	A	B	C	D	E
Öğretimsel	A-) İlköğretim					
	B-) Meslek lisesi					
	C-) Anadolu lisesi					
	D-) Özel lise					
	E-) Genel lise					
Yönetimsel	A-) İlköğretim					*
	B-) Meslek lisesi					
	C-) Anadolu lisesi					
	D-) Özel lise					
	E-) Genel lise	*				

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre, ilköğretimde çalışan öğretmenler ile genel liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Genel liselerde çalışan öğretmenler, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre, yönetimsel kararlara daha çok katılmaktadırlar. Bunun nedeni, ilköğretimin birinci kademesinin programının farklı olmasıdır. Genel liselerde bazı yönetimsel karar konularının içeriğinden

dolayı örneğin, ders dağıtımının yapılması, haftalık ders programının hazırlanması, öğretim araç ve gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi, zümre başkanı seçimi gibi konularda öğretmenlerin söz sahibi olmak istemektedirler. Bundan dolayı yönetsel kararlara katılmaktadırlar.

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin, okul müdürlerinin etkililik düzeyine ilişkin algıları nasıldır?",

- Öğretmenlerin, okul müdürlerinin insan ilişkileri beceri düzeyine,
- Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kavramsal beceri düzeyine,
- Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknik beceri düzeyine, ilişkin, algıları nasıldır?" biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.40 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları.

Madde	O	SS
1- Okul personeline içten bir saygı göstererek onların takdirini kazanmaktadır.	3,33	1,23
2- Öğretmenler, büro personeli ve çevre ile anlaşılır bir iletişim kurmaktadır.	3,67	1,12
3- Mesleksel gelişme etkinliklerine sürekli ve etkin olarak katılmaları için, personeli özendirilmektedir.	3,21	1,28
4- Çevrede eğitim üzerine etkisi olan ileri gelen kişilerle iyi ilişkiler kurmaktadır.	3,35	1,32
5- Okuldaki eğitim etkinliklerini değerlendirmeleri için velilere, personele, öğrencilere olanak hazırlamaktadır.	3,35	1,25
6- Disiplini sadece cezalandırıcı değil, eğitici bir önlem olarak görmektedir.	3,69	1,18
7- Okul personelinin, okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmalarını kolaylaştırmaktadır.	3,27	1,27
8- Okul personeline görevlerini ve sorumluluklarını anlamada yardımcı olmaktadır.	3,49	1,25

Tablo 4.40' ın devamı

Madde	O	SS
9- Okul personelinin iyi örgütlenmesinin, iyi insan ilişkilerini doğuracağını düşünmektedir.	3,46	1,35
10- Okulun değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin geliştirilmesinde geniş bir katılımı özendirir.	3,35	1,22
11- Öğretmenlerin okuldaki çalışmalarını yürütmeleri için iyi yollar saptamaktadır.	3,34	1,26
12- Okul mevcut programına ilişkin bilgileri öğretmenlere ve diğer personele iletir.	3,81	1,17
13- Öğrencilere ait kişisel kayıtları ve bilgileri anlamada ve kullanmada öğretmenlere yardım etmektedir.	3,32	1,28
14- Okul dışındaki eğitsel etkinliklerde yöneticinin etkili bir rol oynaması gerektiğine inanmaktadır.	3,44	1,27
15- Öğrencilerin disiplin sorunlarının çözümünde etkili olmaktadır.	3,39	1,26
16- Okul içerisinde yeterli bir iletişim ağı oluşturmaktadır.	3,09	1,35
17- Öğretmenlere zamanlarını iyi kullanabilecekleri bir okul çevresi sağlamaktadır.	2,84	1,42
18- Okulun varlığını etkili bir örgüt olarak sürdürmesi için öğretmenlerin geliştirilmesini ve yönlendirilmesini gerekli görmektedir.	3,49	1,29
19- Personelin okula ve okulun amaçlarına erişmesine ilişkin yaklaşım biçimlerine göre görevlendirilmeleri gereğine inanmaktadır.	3,46	1,23
20- Çevre tarafından iyi olarak bilinen okulun, çevrenin desteğini kazanacağına inanmaktadır.	3,97	1,17
21- Personeli ile iletişim kanallarını açık tutmaktadır.	3,45	1,34
22- Okul yönetiminin günlük görevlerini yeterli biçimde yerine getirmektedir.	3,78	1,17
23- Personelin okula ve okulun amaçlarına erişmesine ilişkin yaklaşım biçimlerine göre görevlendirilmeleri gereğine inanmaktadır.	3,64	1,11
24- Eğitimde yerel ve merkezi birimleri tamamlayıcı olarak düşünmektedir.	3,74	1,11

Tablo 4.40' ın devamı

Madde	O	SS
25- Personelin ve sistemin düzenli olarak değişmesine katkıda bulunmaktadır.	3,08	1,26
26- Okulun personel, araç gereçler ve çeşitli kaynakları hakkında yeterli bir kayıt tutma sistemi geliştirmektedir.	3,59	1,16
27- Okuldaki çalışan personele görev verirken, verilen görevin onların yeterliliklerine uygun olmasına dikkat etmektedir.	3,47	1,22
28- Program çalışması yapmaları için personele araç gereç sağlamaktadır.	3,33	1,28
29- Konferans, ziyaret ve benzeri yollarla öğretmen-veli etkileşimini güçlendirmek için yöntemler geliştirmektedir.	3,36	1,29
30- Personelle çalışmalarını, okul planındaki günlük etkinlikleri herkese en az yük getirecek biçimde düzenlemektedir.	3,25	1,25
31- Öğrencilerin okul etkinliklerine katılımını iyi bir öğrenme ortamının geliştirilmesi için yararlı bulmaktadır.	3,70	1,15
32- Okul yöneticisinin program değerlendirmeyi özendirme ve kolaylaştırması gerektiğine inanmaktadır.	3,41	1,19
33- Kişisel ilişkilerin iyiliği ile personelin verimliliğinin yüksekliği arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünmektedir.	3,52	1,33
34- Çevreyi okul hakkında bilgilendirmek için açıklayıcı çalışmalar yapmaktadır.	3,19	1,24
35- Okul çevresine bilgi verme çalışmalarına katılmaları için öğretmenleri ve öğrencileri özendirilmektedir.	3,06	1,25
36- Öğretmenlerle hem resmi, hem de resmi olmayan ortamlarda iyi ilişkiler kurmaktadır.	3,37	1,35
37- Okuldaki görevini yerine getirirken var olan okul düzenine uymaya özen göstermektedir.	3,86	1,17
38- Personelin ihtiyaçlarını ve görevlerini belirlemek için işe yarar yollar geliştirmektedir.	3,21	1,25
39- Yeniliklerin uygulanmasında kendi rolünün önemli olduğunu farkındadır.	3,72	1,24
40- Okul programlarının öğretmenler tarafından düzenli olarak değerlendirilmesi için gerekli hazırlıkları yapmaktadır.	3,24	1,27

Tablo 4.40' ın devamı

Madde	O	SS
41- Personelin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin planlanmasına katılması için olanak sağlamaktadır.	3,24	1,22
42- Her kurumu, kendi bütünlüğü içinde ele almayı okul müdürünün en önemli işlevlerinden biri olarak kabul etmektedir.	3,70	1,14
43- Okuldaki öğrenci yaşantılarının tümünü eğitimin bir parçası olduğunu düşünmektedir.	3,81	1,18
44- Çevredeki derneklere ve faaliyetlere sorumluluk taşıyan bir vatandaş olarak katılmaktadır.	2,95	1,35
45- Personel değerlendirmede nesnel davranmakta ve tüm gurubun görüşünü almaktadır.	2,91	1,36
46- Okul çevresinin bilgi kaynaklarından yararlanabilmesi için olanaklar sağlamaktadır.	3,09	1,24
47- Personel için iyi bir iş düzeni geliştirmenin önemli bir yönetim işlevi olduğuna inanmaktadır.	3,51	1,23
48- Okulun işlevini çevreyle bağlantılı düşünmektedir.	3,60	1,14
49- İyi iletişimin okulun işleyişi için gerekli bir etken olduğuna inanmaktadır.	3,71	1,19
50- Öğretmenlerin, eğitim programları üzerinde çalışmalarını özendirir.	3,20	1,29
51- Program değişikliklerinin öğrenciler, okul ve çevre üzerindeki etkilerini dikkate almaktadır.	3,26	1,21
52- Her bireyin, okulun başarısına olan katkısını takdir etmektedir.	3,41	1,32
53- Personelin malzeme ve kaynak gereksinimlerini uygun yöntemlerle saptamaktadır.	3,34	1,22
54- Okul çevresini ve onun eğitime olan katkısını anlamaktadır.	3,62	1,17
55- Okulun işlevini geliştirmek için yapılması gerekenleri önceden görmektedir.	3,34	1,27
56- İzlenen eğitim politikalarını okul personeline açık olarak anlatmaktadır.	3,32	1,29

Tablo 4.40' in devamı

Madde	O	SS
57- Öğrencilerin kültürel kökenlerine göre ayırım yapmadan sağlıklı bir okul iklimi yaratmaktadır.	3,73	1,23
58- Öğretmeni toplumun hizmetinde çalışan bir görevli olarak kabul etmektedir.	3,89	1,17
59- Okuldaki araç-gereç ve donanımın yeterli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır.	3,59	1,18
60- Okul ile okul çevresi arasında yeterli bir iletişim ağı oluşturmaktadır.	3,31	1,24
Ortalama	3,43	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenler, okul müdürlerini “*genelikle*” düzeyinde etkili bulmaktadır.

Öğretmenler, okul müdürlerini “Çevre tarafından iyi olarak bilinen okulun, çevrenin desteğini kazanacağına inanmaktadır.” (O : 3,97) ve “Öğretmeni toplumun hizmetinde çalışan bir görevli olarak kabul etmektedir.” (O : 3,89) maddelerinde en etkili bulmaktadırlar. Öğretmenler, okul müdürlerini “Personel değerlendirmede nesnel davranmakta ve tüm grubun görüşünü almaktadır.” (O : 2,91) ve “Öğretmenlere zamanlarını iyi kullanabilecekleri bir okul çevresi sağlamaktadır.” (O : 2,84) maddelerinde en az etkili bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.40'daki bulgulara göre, öğretmenlerin okul müdürlerini en çok etkili buldukları konuların daha çok yönetmelik gereği yapılması gereken bürokratik ve rutin konular olduğunu görmekteyiz. Örneğin,

- Öğretmeni toplum hizmetinde çalışan bir görevli kabul etmek,
- Okulda var olan düzene uymaya özen göstermek,
- Mevcut programı öğretmenlere iletmek

gibi konularda öğretmenler, okul müdürlerinin daha etkili davrandıklarını düşünmektedirler. Buna karşılık,

- Personelin ve sistemin değişmesine katkıda bulunmak,
- Personele nesnel davranmak ve onların görüşünü almak,
- İyi bir eğitim ortamı yaratmak, gibi konularda, öğretmenler, okul müdürlerini daha az etkili bulmaktadırlar. Bu konular ise içerik olarak, müdürün olumlu kişisel ve mesleki özelliklerini ortaya koyabileceği konulardır.

Greenfield'e (1987) göre etkili bir eğitim için, müdürün kişisel ve mesleki özellikleri çok önemlidir. Müdürün bilgi düzeyi, olaylara ve yaşama bakış açısı, olumlu ve olumsuz kişisel özellikleri etkili bir eğitim ile doğrudan ilgilidir. Yöneticinin kişiliği, okul yönetiminde etkili liderliğin merkezidir.

Bu sonuçlara göre, okul müdürlerinin etkililik konusunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir.

a) Öğretmenlerin okul müdürlerinin insan ilişkileri beceri düzeylerine ilişkin algıları nasıldır?

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin insan ilişkileri beceri düzeylerine, ilişkin görüşlerinin, ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.41 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin insan ilişkileri beceri düzeylerine, ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları

Madde	O	SS
12- Okul mevcut programına ilişkin bilgileri öğretmenlere ve diğer personele iletmektedir.	3,81	1,17
57- Öğrencilerin kültürel kökenlerine göre ayırım yapmadan sağlıklı bir okul iklimi yaratmaktadır.	3,77	1,23
2- Öğretmenler, büro personeli ve çevre ile anlaşılır iletişim kurmaktadır.	3,67	1,12
8- Okul personeline görevlerini ve sorumluluklarını anlamada yardımcı olmaktadır.	3,49	1,25
27- Okuldaki çalışan personele görev verirken, verilen görevin onların yeterliliklerine uygun olmasına dikkat etmektedir.	3,47	1,22
21- Personeli ile iletişim kanallarını açık tutmaktadır.	3,45	1,34
52- Her bireyin, okulun başarısına olan katkısını takdir etmektedir.	3,41	1,32
15- Öğrencilerin disiplin sorunlarının çözümünde etkili olmaktadır.	3,39	1,26

Tablo 4.41'in devamı

Madde	O	SS
15- Öğrencilerin disiplin sorunlarının çözümünde etkili olmaktadır.	3,39	1,26
36- Öğretmenlerle hem resmi, hemde resmi olmayan ortamlarda iyi ilişkiler kurmaktadır.	3,37	1,35
29- Konferans, ziyaret ve benzeri yollarla öğretmen-veli etkileşimini güçlendirmek için yöntemler geliştirmektedir.	3,36	1,29
4- Çevrede eğitim üzerine etkisi olan ileri gelen kişilerle iyi ilişkiler kurmaktadır.	3,35	1,32
10- Okulun değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin geliştirilmesinde geniş bir katılımı özendirilmektedir.	3,35	1,22
1- Okul personeline içten bir saygı göstererek onların takdirini kazanmaktadır.	3,33	1,23
13- Öğrencilere ait kişisel kayıtları ve bilgileri anlamada ve kullanmada öğretmenlere yardım etmektedir.	3,32	1,28
56- İzlenen eğitim politikalarını okul personeline açık olarak anlatmaktadır.	3,32	1,29
3- Mesleksi gelişme etkinliklerine sürekli ve etkin olarak katılmaları için, personeli özendirilmektedir.	3,21	1,28
50- Öğretmenlerin, eğitim programları üzerinde çalışmalarını özendirilmektedir.	3,20	1,29
25- Personelin ve sistemin düzenli olarak değişmesine katkıda bulunmaktadır.	3,08	1,26
35- Okul çevresine bilgi verme çalışmalarına katılmaları için öğretmenleri ve öğrencileri özendirilmektedir.	3,06	1,25
44- Çevredeki derneklere ve faaliyetlere sorumluluk taşıyan bir vatandaş olarak katılmaktadır.	2,95	1,35
45- Personel değerlendirmede nesnel davranmakta ve tüm gurubun görüşünü almaktadır.	2,91	1,36
Ortalama	3,35	

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre insan ilişkileri boyutunda öğretmenler, okul müdürlerini ölçek maddelerine göre "ara sıra" düzeyinde, etkili bulmaktadırlar.

Öğretmenler, insani boyutta daha çok aşağıdaki maddelerde okul müdürlerini etkili bulmaktadırlar. ” Okul, mevcut programına ilişkin bilgileri öğretmenlere ve diğer personele iletmektedir.” (O : 3,81) ve “Öğrencilerin kültürel kökenlerine göre ayırım yapmadan sağlıklı bir okul iklimi yaratmaktadır.” (O : 3,77).

Öğretmenlerin, okul müdürlerini en az etkili buldukları maddeler; “Personel değerlendirmede nesnel davranmakta ve tüm gurubun görüşünü almaktadır.” (O : 2,91) ve “Çevredeki derneklere ve faaliyetlere sorumluluk taşıyan bir vatandaş olarak katılmaktadır.” (O : 2,95).

Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin insani boyutta iletişim kanallarını açık tutmaya çalıştıklarını, buna karşılık öğretmenler ile ilgili değerlendirmede nesnel davranmadıkları ve onların görüşlerini almadıklarını söyleyebiliriz.

b) Öğretmenlerin okul müdürlerinin kavramsal beceri düzeylerine ilişkin algıları nasıldır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kavramsal beceri düzeylerine ilişkin, görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.42 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin kavramsal beceri düzeylerine ilişkin, görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları.

Madde	O	SS
20- Çevre tarafından iyi olarak bilinen okulun, çevrenin desteğini kazanacağına inanmaktadır.	3,97	1,17
58- Öğretmeni toplumun hizmetinde çalışan bir görevli olarak kabul etmektedir.	3,89	1,17
43- Okuldaki öğrenci yaşantılarının tümünü eğitimin bir parçası olduğunu düşünmektedir.	3,81	1,18
24- Eğitimde yerel ve merkezi birimleri tamamlayıcı olarak düşünmektedir.	3,74	1,11
39- Yeniliklerin uygulanmasında kendi rolünün önemli olduğunun farkındadır.	3,72	1,24
49- İyi iletişimin okulun işleyişi için gerekli bir etken olduğuna inanmaktadır.	3,71	1,19
31- Öğrencilerin okul etkinliklerine katılımını iyi bir öğrenme ortamının geliştirilmesi için yararlı bulmaktadır.	3,70	1,15

Tablo 4.42' nin devamı

Madde	O	SS
42- Her kurumu, kendi bütünlüğü içinde ele almayı okul müdürünün en önemli işlevlerinden biri olarak kabul etmektedir.	3,70	1,14
6- Disiplini sadece cezalandırıcı değil, eğitici bir önlem olarak görmektedir.	3,69	1,18
23- Personelin okula ve okulun amaçlarına erişmesine ilişkin yaklaşım biçimlerine göre görevlendirilmeleri gereğine inanmaktadır.	3,64	1,11
54- Okul çevresini ve onun eğitime olan katkısını anlamaktadır.	3,62	1,17
48- Okulun işlevini çevreyle bağlantılı düşünmektedir.	3,60	1,14
33- Kişisel ilişkilerin iyiliği ile personelin verimliliğinin yüksekliği arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünmektedir.	3,52	1,33
47- Personel için iyi bir iş düzeni geliştirmenin önemli bir yönetim işlevi olduğuna inanmaktadır.	3,51	1,23
18- Okulun varlığını etkili bir örgüt olarak sürdürmesi için öğretmenlerin geliştirilmesini ve yönlendirilmesini gerekli görmektedir.	3,49	1,29
9- Okul personelinin iyi örgütlenmesinin, iyi insan ilişkilerini doğuracağını düşünmektedir.	3,45	1,35
14- Okul dışındaki eğitsel etkinliklerde yöneticinin etkili bir rol oynaması gerektiğine inanmaktadır.	3,44	1,27
32- Okul yöneticisinin program değerlendirmeyi özendirmesi ve kolaylaştırması gerektiğine inanmaktadır.	3,41	1,19
55- Okulun işlevini geliştirmek için yapılması gerekenleri önceden görmektedir.	3,34	1,27
51- Program değişikliklerinin öğrenciler, okul ve çevre üzerindeki etkilerini dikkate almaktadır.	3,26	1,21
30- Personelle çalışmalarını, okul planındaki günlük etkinlikleri herkese en az yük getirecek biçimde düzenlemektedir.	3,25	1,25
Ortalama	3,59	

Tablo 4.42’deki bulgulara göre, öğretmenler okul müdürlerini, kavramsal beceri boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin ölçek maddelerine göre “genellikle” düzeyinde etkili bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin, okul müdürlerini kavramsal boyutta en çok etkili buldukları maddeler; “Çevre tarafından iyi olarak bilinen okulun, çevrenin desteğini kazanacağına inanmaktadır.” (O : 3,97) ve “Öğretmeni toplumun hizmetinde çalışan bir görevli olarak kabul etmektedir.” (O : 3,89), daha az etkili buldukları maddeler ise; “Personelle çalışmalarını, okul planındaki günlük etkinlikleri herkese en az yük getirecek biçimde düzenlemektedir.” (O : 3,25) “Program değişikliklerinin öğrenciler, okul ve çevre üzerindeki etkilerini dikkate almaktadır.” (O : 3,26) ve “Okulun işlevini geliştirmek için yapılması gerekenleri önceden görmektedir.” (O : 3,34).

Bu sonuçlara göre; okul müdürlerinin çevre ile iyi ilişkiler kurma çabası içinde olduklarını görmekteyiz. Buna karşılık, öğretmenler okul müdürlerinin okul içindeki çalışmalarında yeterince adil olmadıklarını ve programları kendilerini mutlu ve motive edecek biçimde düzenlemediklerini düşünmektedirler.

c) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknik beceri düzeylerine ilişkin algıları nasıldır?

Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknik beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin, ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.43 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknik beceri düzeylerine ilişkin, görüşlerinin ortalama ve standart sapma sonuçları.

Madde	O	SS
37- Okuldaki görevini yerine getirirken var olan okul düzenine uymaya özen göstermektedir.	3,86	1.17
22- Okul yönetiminin günlük görevlerini yeterli biçimde yerine getirmektedir.	3,78	1.17
59- Okuldaki araç-gereç ve donanımın yeterli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır.	3,59	1.18
26- Okulun personel, araç gereçler ve çeşitli kaynakları hakkında yeterli bir kayıt tutma sistemi geliştirmektedir.	3,59	1.16

Tablo 4.43' ün devamı

Madde	O	SS
19- Personelin okula ve okulun amaçlarına erişmesine ilişkin yaklaşım biçimlerine göre görevlendirilmeleri gereğine inanmaktadır.	3,46	1.23
5- Okuldaki eğitim etkinliklerini değerlendirmeleri için velilere, personele, öğrencilere olanak hazırlamaktadır.	3,35	1.25
11- Öğretmenlerin okuldaki çalışmalarını yürütmeleri için iyi yollar saptamaktadır.	3,34	1.26
53- Personelin malzeme ve kaynak gereksinimlerini uygun yöntemlerle saptamaktadır.	3,34	1.22
28- Program çalışması yapmaları için personele araç gereç sağlamaktadır.	3,33	1.28
60- Okul ile okul çevresi arasında yeterli bir iletişim ağı oluşturmaktadır.	3,31	1.24
7- Okul personelinin, okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmalarını kolaylaştırmaktadır.	3,27	1.27
41- Personelin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin planlanmasına katılması için olanak sağlamaktadır.	3,24	1.22
40- Okul programlarının öğretmenler tarafından düzenli olarak değerlendirilmesi için gerekli hazırlıkları yapmaktadır.	3,24	1.27
38- Personelin ihtiyaçlarını ve görevlerini belirlemek için işe yarar yollar geliştirmektedir.	3,21	1.25
34- Çevreyi okul hakkında bilgilendirmek için açıklayıcı çalışmalar yapmaktadır.	3,19	1.24
16- Okul içerisinde yeterli bir iletişim ağı oluşturmaktadır.	3,10	1.35
46- Okul çevresinin bilgi kaynaklarından yararlanabilmesi için olanaklar sağlamaktadır.	3,10	1.24
17- Öğretmenlere zamanlarını iyi kullanabilecekleri bir okul çevresi sağlamaktadır.	2,84	1.42
Ortalama	3,34	

Tablo 4.43' deki bulgulara göre, öğretmenler okul müdürlerini teknik beceri boyutunda ölçek maddelerine göre “*ara sıra*” düzeyinde etkili bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin, okul müdürlerini teknik beceri boyutunda en çok etkili buldukları maddeler; “Okuldaki görevini yerine getirirken var olan okul düzenine uymaya özen göstermektedir.” (O : 3.86), “Okul yönetiminin günlük görevlerini yeterli biçimde yerine getirmektedir.” (O : 3.78). En az etkili buldukları madde ise, “Öğretmenlere zamanlarını iyi kullanabilecekleri bir okul çevresi sağlamaktadır.” (O : 2.84).

Öğretmenler, teknik beceri boyutunda, okul müdürlerini düzene uyma, günlük görevleri yerine getirme, araç ve gereç donanımının sağlanması, kayıt tutma gibi konularda daha çok etkili bulur iken, okul içinde yeterli iletişim ağı sağlanması ve okul çevresinin bilgi kaynaklarından yararlanması ve öğretmenlerin zamanlarını iyi kullanabilecekleri bir okul çevresi yaratma, gibi konularda okul müdürlerini daha az etkili bulmaktadırlar.

Bu sonuçlardaki öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin teknik ve insansal beceriler konularında, “*ara sıra*” düzeyinde, kavramsal beceri boyutunda ise “*genellikle*” düzeyinde etkili oldukları saptanmıştır. Buna göre okul müdürlerinin insansal ve teknik beceri düzeylerinde istenilen düzeyde etkili olmadıkları söylenebilir. Okul müdürlerinin etkili olabilmesi için çeşitli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Katz, (1977) etkili bir yönetim için üç temel beceriyi işaret etmektedir. Bu beceriler teknik, kavramsal ve insan ilişkileri becerileridir. Bu becerilere istenen düzeyde sahip olmayan okul müdürlerinin karşılaşılabilecekleri eğitim, öğretim ve okul ile ilgili olası sorunları kolayca çözemeyecekleri ve okulu istenen amaçlarına ulaştırmada zorlanacakları söylenebilir.

4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kavramsal, teknik, insansal becerilerine ilişkin algıları, kişisel değişkenlerine (Cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, yaşlarına, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine, branşlarına, mezun oldukları okullara ve çalıştıkları okul türüne) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir. Her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile "t" testi yapılmıştır.

Tablo 4.44 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, cinsiyetlerine göre dağılımları ve "t" testi sonuçları.

Etkililik konuları	Cinsiyet	Sayı (N)	O	SS	t Değeri	Önem Denetimi
İnsan İlişkileri	Kadın	262	71.22	21.12	1.36	Fark
	Erkek	142	68.25	20.95		Önemli
	Toplam	404				Değil
Kavramsal beceri	Kadın	262	76.67	19.99	1.63	Fark
	Erkek	142	73.25	20.48		Önemli
	Toplam	404				Değil
Teknik Beceri	Kadın	262	61.08	17.90	1.55	Fark
	Erkek	142	58.23	17.65		Önemli
	Toplam	404				Değil

Yukarıda görülen tabloda yer alan sonuçlara bakıldığında, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri şöyledir.

İnsan ilişkileri boyutunda; ortalama puanlara bakıldığında, kadın deneklerin ortalama puanı (O : 71.22), erkek deneklerin (O : 68.25)' dir. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın, önemli olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan "t" testi sonucunda, aradaki fark önemsiz çıkmıştır.

Bu sonuca göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin, insan ilişkileri boyutunda, öğretmen görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre, $p < 0.05$ düzeyinde, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Kavramsal beceri boyutunda; ortalama puanlara bakıldığında, kadın deneklerin ortalama puanı (O : 76.67), erkek deneklerin (O : 73.25)' dir. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın, önemli olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan "t" testi sonucunda, aradaki fark önemsiz çıkmıştır.

Bu sonuca göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin, kavramsal beceri boyutunda, öğretmen görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre, $p < 0.05$ düzeyinde, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Teknik beceri boyutunda; ortalama puanlara bakıldığında, kadın deneklerin ortalama puanı (O : 61.08), erkek deneklerin puanı (O : 58.23)' dır. İki gurubun ortalamaları arasındaki farkın, önemli olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan "t" testi sonucunda, aradaki fark önemsiz çıkmıştır.

Bu sonuca göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin, Teknik beceri boyutunda, öğretmen görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre, $p < 0.05$ düzeyinde, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.45 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Etkililik konuları	Kıdem	Sayı (N)	O	SS
İnsan İlişkileri	00 ~ 05 yıl	48	71.19	19.17
	06 ~ 10 yıl	66	69.58	21.13
	11 ~ 15 yıl	66	69.82	20.49
	16 ~ 20 yıl	120	70.73	21.99
	21 yıl ve yukarısı	101	70.38	21.16
	Toplam	401	70.35	20.98
Kavramsal beceri	00 ~ 05 yıl	48	76.69	18.25
	06 ~ 10 yıl	66	74.18	21.31
	11 ~ 15 yıl	66	75.95	18.88
	16 ~ 20 yıl	120	76.09	20.49
	21 yıl ve yukarısı	101	75.25	20.66
	Toplam	401	75.61	20.07

Tablo 4.45' in devamı

Etkililik konuları	Kıdem	Sayı (N)	O	SS
Teknik Beceri	00 ~ 05 yıl	48	60.71	15.96
	06 ~ 10 yıl	66	59.42	17.68
	11 ~ 15 yıl	66	60.27	16.96
	16 ~ 20 yıl	120	60.68	18.96
	21 yıl ve yukarısı	101	59.72	18.08
	Toplam		401	60.17

Öğretmenlerin kıdemlerine göre ortalama puan sonuçlarına bakıldığında puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenler insan ilişkileri, kavramsal beceri ve teknik beceri boyutunda okul müdürlerini aynı ölçüde etkili bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, görüşlerinin önemli farklılık oluşup oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.46 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları

Etkililik konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbest lik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
İnsan İlişkileri	Gruplar Arası	108.8	4	27.21		Fark
	Gruplar İçi	175888.9	396	444.16	0.06	Önemli
	Genel	175997.7	400			Değil
Kavramsal beceri	Gruplar Arası	239.3	4	59.82		Fark
	Gruplar İçi	160949.8	396	406.44	0.15	Önemli
	Genel	161189.1	400			Değil

Tablo 4.46' nın devamı

Etkililik konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Teknik Beceri	Gruplar Arası	102.1	4	25.53		Fark
	Gruplar İçi	126487.7	396	319.41	0.08	Önemli
	Genel	126589.8	400			Değil

Yukarıda görülen tabloda yer alan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin kıdemine göre, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinde, insan ilişkileri, kavramsal beceri, teknik beceri boyutlarında, $p < 0.05$ düzeyinde, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, yaşına göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.47 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Etkililik konuları	Yaş	Sayı (N)	O	SS
İnsan İlişkileri	25 ve aşağısı	17	71.29	17.43
	26 ~ 30 yaş	42	68.33	22.28
	31 ~ 35 yaş	73	70.07	19.82
	36 ~ 40 yaş	98	68.21	21.98
	41 ~ 45 yaş	122	71.77	21.52
	46 ve yukarısı	49	70.41	19.75
	Toplam		401	70.04
Kavramsal beceri	25 ve aşağısı	17	77.00	17.48
	26 ~ 30 yaş	42	73.40	22.60
	31 ~ 35 yaş	73	75.62	19.37
	36 ~ 40 yaş	98	73.59	20.19
	41 ~ 45 yaş	122	76.51	20.25
	46 ve yukarısı	49	75.92	19.59
	Toplam		401	75.26

Tablo 4.47' nin devamı

Etkililik konuları	Yaş	Sayı (N)	O	SS
	25 ve aşağısı	17	59.88	14.23
	26 ~ 30 yaş	42	59.48	18.77
	31 ~ 35 yaş	73	59.44	16.63
Teknik Beceri	36 ~ 40 yaş	98	59.17	18.20
	41 ~ 45 yaş	122	61.36	19.02
	46 ve yukarısı	49	59.65	16.01
	Toplam	401	60.01	17.76

Öğretmenleri, okul müdürünün etkililiğine ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin yaş gurupları arasında farklılaşmanın önemli olup olmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.48 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre varyans analizi sonuçları

Etkililik konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
İnsan İlişkileri	Gruplar Arası	847.8	5	169.55	0.38	Fark
	Gruplar İçi	175093.4	395	443.28		Önemli
	Genel	175941.2	400			Değil
Kavramsal beceri	Gruplar Arası	689.3	5	137.87	0.34	Fark
	Gruplar İçi	160439.2	395	406.18		Önemli
	Genel	161128.5	400			Değil
Teknik Beceri	Gruplar Arası	333.5	5	66.70	0.21	Fark
	Gruplar İçi	125829.5	395	318.56		Önemli
	Genel	126163.0	400			Değil

Yukarıda görülen tabloda yer alan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin yaşlarına göre, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinde, insan ilişkileri, kavramsal beceri, teknik beceri boyutlarında, $p < 0.05$ düzeyinde, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Farklı yaşlardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir..

Tablo 4.49 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Etkililik konuları	Çalışma Süresi	Sayı (N)	O	SS
İnsan İlişkileri	00 ~ 05 yıl	255	68.99	21.26
	06 ~ 10 yıl	69	72.42	20.51
	11 ~ 15 yıl	45	70.76	20.41
	16 ~ 20 yıl	34	73.21	21.74
	Toplam	403	70.13	21.06
Kavramsal beceri	00 ~ 05 yıl	255	74.35	19.95
	06 ~ 10 yıl	69	76.97	21.25
	11 ~ 15 yıl	45	77.31	19.39
	16 ~ 20 yıl	34	77.26	21.23
	Toplam	403	75.38	20.19
Teknik Beceri	00 ~ 05 yıl	255	58.95	17.65
	06 ~ 10 yıl	69	62.70	17.93
	11 ~ 15 yıl	45	61.42	18.20
	16 ~ 20 yıl	34	61.50	18.60
	Toplam	403	60.08	17.84

Yukarıda görülen tablo incelendiğinde öğretmen görüşlerinin okuldaki çalışma sürelerine göre ortalama sonuçlarının bulguları görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları tablo 4.50'de görülmektedir.

Tablo 4.50 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları

Etkililik konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbest lik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
İnsan İlişkileri	Gruplar Arası	1033.64	3	344.55	0.78	Fark
	Gruplar İçi	177341.60	399	444.47		Önemli
	Genel	178375.30	402			Değil
Kavramsal beceri	Gruplar Arası	732.23	3	244.08	0.59	Fark
	Gruplar İçi	163188.40	399	408.99		Önemli
	Genel	163920.70	402			Değil
Teknik Beceri	Gruplar Arası	950.14	3	316.71	0.99	Fark
	Gruplar İçi	127017.30	399	318.34		Önemli
	Genel	127967.50	402			Değil

Yukarıda görülen tabloda yer alan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinde, insan ilişkileri, kavramsal beceri, teknik beceri boyutlarında, $p < 0.05$ düzeyinde, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.51 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Etkililik konuları	Branş	Sayı (N)	O	SS
İnsan İlişkileri	Türkçe	46	72.61	22.16
	Biyoloji / Sağlık	13	66.92	25.78
	Matematik	41	76.12	19.56
	Fen grubu	54	68.47	21.53
	Sosyal grup	45	67.82	23.09
	Resim / Müzik	37	70.14	22.91

Tablo 4.51' in devamı

Etkililik konuları	Brans	Sayı (N)	O	SS	
İnsan İlişkileri	Yabancı Dil	48	73.58	20.19	
	Beden Eğitimi	19	70.00	20.76	
	Din Kült. ve Ahl.	11	68.09	20.65	
	Diğer	95	67.58	19.44	
	Toplam	400	70.23	21.14	
Kavramsal beceri	Türkçe	46	77.67	20.60	
	Biyoloji / Sağlık	13	73.00	25.24	
	Matematik	41	81.41	17.59	
	Fen grubu	54	74.38	20.90	
	Sosyal grup	45	72.78	23.14	
	Resim / Müzik	37	74.54	21.73	
	Yabancı Dil	48	79.21	19.75	
	Beden Eğitimi	19	73.95	18.36	
	Din Kült. ve Ahl.	11	73.36	19.04	
	Diğer	95	72.73	18.67	
	Toplam	400	75.41	20.23	
	Teknik Beceri	Türkçe	46	62.28	19.00
		Biyoloji / Sağlık	13	58.15	21.22
Matematik		41	64.54	16.64	
Fen grubu		54	57.82	17.42	
Sosyal grup		45	57.51	19.69	
Resim / Müzik		37	59.59	19.66	
Yabancı Dil		48	63.33	17.61	
Beden Eğitimi		19	60.84	17.66	
Din Kült. ve Ahl.		11	59.36	16.26	
Diğer		95	58.29	16.25	
Toplam		400	60.12	17.85	

Yukarıda görülen tablo incelendiğinde öğretmen görüşlerinin branşlarına göre ortalama sonuçlarının bulguları gözükmemektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.52 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre varyans analizi sonuçları

Etkililik konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F Değeri	Önem Denetimi
İnsan İlişkileri	Gruplar Arası	3485.64	9	387.29	0.86	Fark
	Gruplar İçi	174830.10	390	448.28		Önemli
	Genel	178315.80	399	//////		Değil
Kavramsal beceri	Gruplar Arası	3640.68	9	404.52	0.99	Fark
	Gruplar İçi	159689.90	390	409.46		Önemli
	Genel	163330.60	399	//////		Değil
Teknik Beceri	Gruplar Arası	2447.56	9	271.95	0.85	Fark
	Gruplar İçi	124711.40	390	319.77		Önemli
	Genel	127159.00	399	//////		Değil

Yukarıda görülen tabloda yer alan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin branşlarına göre, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinde, insan ilişkileri, kavramsal beceri, teknik beceri boyutlarında, $p < 0.05$ düzeyinde, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.53 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Etkililik konuları	Mezuniyet	Sayı (N)	O	SS
İnsan İlişkileri	Üniversite	218	71.23	20.39
	Yük. Öğr. Okulu	12	65.58	20.35
	Eğitim Enstitüsü	100	69.08	22.68
	Yüksek Okul	60	67.38	21.57
	Diğer	18	76.39	16.67
	Toplam		408	70.20

Tablo 4.53' ün devamı

Etkililik konuları	Mezuniyet	Sayı	O	SS
		(N)		
Kavramsal beceri	Üniversite	218	77.16	19.20
	Yük. Öğr. Okulu	12	70.67	18.03
	Eğitim Enstitüsü	100	73.16	21.83
	Yüksek Okul	60	72.22	21.63
	Diğer	18	81.33	14.89
	Toplam	408	75.45	20.12
Teknik Beceri	Üniversite	218	60.87	17.21
	Yük. Öğr. Okulu	12	58.83	15.60
	Eğitim Enstitüsü	100	59.05	19.44
	Yüksek Okul	60	57.82	18.44
	Diğer	18	65.78	13.79
	Toplam	408	60.13	17.79

Yukarıda görülen tablo incelendiğinde öğretmen görüşlerinin mezun oldukları okullara göre ortalama sonuçlarının bulguları gözükmemektedir.

Mezuniyete göre, öğretmen görüşlerinde önemli farklılık oluşup oluşmadığına bakmak amacı ile varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.54 : Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, mezuniyetine göre varyans analizi sonuçları

Etkililik konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalama ması	F Değeri	Önem Denetimi
İnsan İlişkileri	Gruplar Arası	1777.65	4	444.41	1.01	Fark
	Gruplar İçi	177833.33	403	441.27		Önemli
	Genel	179610.90	407			Değil
Kavramsal beceri	Gruplar Arası	2687.14	4	671.79	1.67	Fark
	Gruplar İçi	162117.70	403	402.28		Önemli
	Genel	164804.80	407			Değil

Tablo 4.54' in devamı

Etkililik konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Teknik Beceri	Gruplar Arası	1150.46	4	287.62		Fark
	Gruplar İçi	127641.70	403	316.73	0.91	Önemli
	Genel	128792.10	407			Değil

Yukarıda görülen tabloda yer alan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyetine göre, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinde, insan ilişkileri, kavramsal beceri, teknik beceri boyutlarında, $p < 0.05$ düzeyinde, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.55 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre ortalama ve standart sapma sonuçları.

Etkililik konuları	Çalışılan Okul	Sayı (N)	O	SS
İnsan İlişkileri	İlköğretim	85	66.48	21.56
	Meslek lisesi	30	85.27	9.47
	Anadolu lisesi	36	73.39	19.51
	Özel lise	51	69.37	19.59
	Genel lise	190	68.69	21.99
	Toplam		392	70.00
Kavramsal beceri	İlköğretim	85	71.69	20.65
	Meslek lisesi	30	89.10	9.18
	Anadolu lisesi	36	77.81	19.84
	Özel lise	51	75.08	17.35
	Genel lise	190	74.39	21.46
	Toplam		392	75.40

Tablo 4.55' in devamı

Etkililik konuları	Çalışılan Okul	Sayı (N)	O	SS
Teknik Beceri	İlköğretim	85	55.81	17.60
	Meslek lisesi	30	70.47	8.71
	Anadolu lisesi	36	63.03	16.53
	Özel lise	51	61.96	15.68
	Genel lise	190	59.24	19.27
	Toplam		392	60.06

İnsan ilişkileri boyutunda ortalamalara bakıldığında; Çalışılan okula göre; ortalama puanlar şöyledir:

Meslek lisesi (O : 85.27), Anadolu lisesi (O : 73.39), Özel lise (O : 69.37), Genel lise (O : 68.69), İlköğretim (O : 66.48)'de çalışan öğretmenlerin ortalama puanları anlamlı fark olabileceğini düşündürmektedir. Bu farkları saptamak için varyans analizi çalışması yapılmıştır.

Tablo 4.56 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullara göre varyans analizi sonuçları

Etkililik konuları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
İnsan İlişkileri	Gruplar Arası	8801.14	4	2200.28	5.14	Fark Önemli
	Gruplar İçi	165539.90	387	427.75		
	Genel	174341.00	391	///		
Kavramsal beceri	Gruplar Arası	7039.40	4	1759.85	4.42	Fark Önemli
	Gruplar İçi	154082.30	387	398.15		
	Genel	161121.70	391	///		
Teknik Beceri	Gruplar Arası	5413.08	4	1353.27	4.36	Fark Önemli
	Gruplar İçi	120265.70	387	310.76		
	Genel	125678.80	391	///		

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara bakıldığında, insan ilişkileri, kavramsal beceri, teknik beceri boyutlarında, öğretmen görüşleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Bu farklılığın hangi düzeylerde olduğunu tespit edebilmek için uygulanan Scheffé testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.57 : Öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okullar ile arasındaki ilişkiyi gösteren Scheffé testi sonuçları.

Etkililik konuları	Çalışılan Okul	A	B	C	D	E
İnsan İlişkileri	A-) İlköğretim		*			
	B-) Meslek lisesi	*			*	*
	C-) Anadolu lisesi					
	D-) Özel lise		*			
	E-) Genel lise		*			
Kavramsal beceri	A-) İlköğretim		*			
	B-) Meslek lisesi	*				*
	C-) Anadolu lisesi					
	D-) Özel lise					
	E-) Genel lise		*			
Teknik Beceri	A-) İlköğretim		*			
	B-) Meslek lisesi	*				*
	C-) Anadolu lisesi					
	D-) Özel lise					
	E-) Genel lise		*			

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara bakıldığında;

- 1- İnsan ilişkileri boyutunda, meslek liselerinde çalışan müdürlerin ilköğretim, özel lise ve genel liselerde çalışan müdürlerden daha etkili olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedenleri, aşağıdaki biçimde yorumlanmıştır.

Bu okulların :

- Meslek ve Teknik liselerin programının ve işleyişinin farklı olması,
- Üretimle iç içe olması,
- Üretilen mal ve/veya hizmetler için pazar bulma girişimleri içerisinde olması,

- Öğrencilere staj programı hazırlama döneminde işverenler ile iletişim içerisinde olması, gibi nedenlerden dolayı, meslek lisesi müdürleri, farklı meslek ve kariyerlerdeki insanlarla tanışmaktadır. Bu insanlar ile iletişime geçerek okulun programını ve işleyişini gerçekleştirebilmek için anlaşma ve uzlaşma zeminleri aramaktadırlar.

Bütün bunlar, bu okullardaki müdürlerin insan ilişkilerini ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. İnsanlar arası iletişimde gelişmiş olan ve bunu davranış biçimine dönüştürerek okuldaki personeli ile iyi ilişkiler kurabilen bir okul müdürü, doğal olarak, insan ilişkileri becerisi boyutunda etkili bir müdür olarak algılanacaktır.

Üretim ile iç içe olmak, yaşamın kendisi ile iç içe olmaktır. Dolayısı ile bu okulların müdürleri, öğretmenini astı olarak değil, üretimi başarı ile gerçekleştirebileceği bir iş arkadaşı olarak görmektedir. Meslek liselerinde eğitim ve öğretimin üretim ile iç içe olması bu okulların çalışma ortamını farklı kılmaktadır. Bu da meslek lisesi öğretmenlerinin deyimi ile Abi-Kardeş / Usta-Çıracak çalışma kültürünü oluşturmaktadır.

Greenfield'e (1987) göre de, etkili bir eğitim, müdürün kişisel özellikleri, bilgileri, yaşama ve olaylara bakış açısı ile yakından ilgilidir. Etkili müdürler, çalışmayı severler, enerjileri yüksektir, insanları dinler ve izlerler, hoşgörülüdürler ve insanlar arası iletişimde oldukça iyidirler.

Tüm bu farklılıklardan dolayı, meslek liselerinde çalışan müdürler ile, ilköğretim ve genel liselerde çalışan müdürler arasında anlamlı bir fark olması olağan iken, özel liselerde çalışan müdürler ile meslek liselerinde çalışan müdürler arasında ise anlamlı bir fark olması düşündürücüdür.

Özel okullarda çalışan müdürlerin insan ilişkileri boyutunda daha az etkili olması, özel okulların tüm maddi olanaklarına karşın bu okullarda eğitim-öğretim ve öğretmene bakış açısının ticari boyutta olması, müdür ile öğretmen ilişkilerinin işveren - işçi boyutunda gelişmesini sağlamaktadır, şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürü, öğretmeni bir meslektaşısı olarak görmek yerine, sözleşme ile çalışan bir eleman olarak değerlendirmektedir. Bundan

dolayı, öğretmeni ile ilişkilerini geliştirmeye gerek duymayabilir. Bu anlayış, özel okul müdürlerinin iletişim davranışlarını ve insan ilişkilerini olumsuz etkileyebilir.

Diğer taraftan, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde görevli müdürlerin ortalama puanlarının birbirine yakın olması ise şöyle yorumlanabilir:

Anadolu liselerine sınavla seçme öğrencilerin alınması, dolayısıyla bu seçilmiş öğrencilere eğitim verecek, eğitim kadrosunun da seçilerek sınavla ve bazı kriterler konularak alınmasını getirmektedir. Akademik başarısı daha yüksek ve daha nitelikli, seçme bir eğitmen kadrosuyla görev yapacak okul müdürün de bu anlamda seçilmiş, gelişmiş kişilikli (insansal, kavramsal ve teknik boyutta) ve nitelikli olması gerekmektedir. Aksi halde başarılı olması söz konusu olmayacaktır.

Blumberg ve Greenfield'e (1980) göre de, benzer özelliklere sahip okul müdürleri başarılı ve etkili müdürlerdir.

Okul müdürü;

- Kendine güvenmeli ve gelişmiş, uygar insan niteliklerine sahip olmalıdır.
- Sorunlara yaklaşma ve çözüme analitik bir bakış açısına sahip olmalı ve okulun kendi dinamik gücüne inanmalıdır.
- İnsan ilişkilerinde açık, hoşgörülü ve etik davranmalıdır.
- İnsanlarla iletişime açık olmalıdır.

2- Bir diğer farklı bulgu, kavramsal ve teknik beceriler boyutunda ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara göre, meslek liselerinde çalışan okul müdürleri, ilköğretim ve genel liselerde çalışan okul müdürlerinden kavramsal ve teknik beceri düzeyinde daha etkili gözükmektedirler.

Bu bulguların sonuçları şu biçimde yorumlanabilir:

- İnsan ilişkileri boyutunda saydığımız özellikler çerçevesinde, meslek liselerinde çalışan müdürlerin eğitim-öğretim faaliyetleri dışında farklı program ve işleyişle (Üretim, Pazarlama, Meslek edindirme, vb.) uğraşmaları,

- Meslek lisesi genel müdürlüğünün çok sık hizmetiçi eğitim, mesleki fuarlar, konferans ve paneller, vb. etkinlikler düzenlemesi, bu okulların müdürlerinin gelişen teknolojiye ve bilgiye taşınmaları,
- Bu okulların müdürlerinin özellikle meslek teknik öğretmenlerinden seçilmesi, gibi nedenler, Teknik ve uzmanlık konusunda bu müdürleri etkili kılmaktadır.

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı, meslek lisesi müdürleri ile diğer okul müdürleri arasında kavramsal ve teknik beceri konularında fark oluşmaktadır.

Bu bulguları destekleyecek görüşler, Greenfield ve arkadaşlarının (1987), çalışmalarında da görülmektedir. Bu görüşlere göre, etkili müdürler, okul kaynakları dışında karar verme yetkilerini kullanarak, okul çevresinden kaynak geliştirirler, bu kaynakları öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısı ve öğretimin gelişmesi için kullanırlar

Bu bulgulardan yola çıkarak, Meslek liseleri müdürleri, diğer kurumlardaki okul müdürlerine göre daha etkilidir, denilebilir.

4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin, okulda alınan kararlara katılma düzeyleri ve karara katılma istekleri ile okul müdürünün etkililiğine ilişkin insansal, kavramsal ve teknik becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ve istekleri ile okul müdürünün etkililiğine ilişkin görüşleri ile ilgili korelasyon istatistiği sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.58 : Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ve istekleri ile okul müdürünün etkililiğine ilişkin görüşleri ile ilgili korelasyon istatistiği sonuçları.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A-) Karara katılma düzeyi		*	*	*	*	*	*	*	*
B-) Karara katılma isteği			*		*	*			
C-) Öğretimsel karara katılma düzeyi				*	*	*	*	*	*
D-) Yönetimsel karara katılma düzeyi							*	*	*
E-) Öğretimsel karara katılma isteği						*			
F-) Yönetimsel karara katılma isteği							*		
G-) İnsan ilişkileri boyutunda etkililik								*	*
H-) Kavramsal beceri boyutunda etkililik									*
I-) Teknik beceri boyutunda etkililik									

* p<0.05

Yukarıda görülen tablodaki bulgulara göre, öğretmenlerin kararlara katılma düzeyi ile okul müdürünün etkililiği arasında p<0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Alt boyutlarda ise öğretimsel ve yönetimsel karara katılma düzeyi ile okul müdürlerinin insansal, kavramsal ve teknik becerileri arasında p<0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Diğer taraftan, öğretmenlerin yönetsel konulardaki karara katılma isteği ile okul müdürünün etkililiğinin kavramsal ve teknik beceri boyutları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Yalnızca öğretmenlerin yönetsel karara katılma isteği ile okul müdürünün insan ilişkileri boyutundaki etkililiği arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Buna göre öğretmenlerin, insan ilişkileri boyutunda gelişmiş, etkili, iletişime açık, personeline motive eden, öğretmeni ile iyi ilişkiler kurabilen, personeline karşı saygılı, onların moralini yüksek tutabilen ve onların gelişimine katkıda bulunan etkili bir okul müdürü ile çalıştıkları zaman, yönetsel karar konularına katılmada daha istekli olacakları söylenebilir.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma oranı, okul müdürünün etkililik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin, etkili okul müdürleri ile çalıştıklarında, öğretimsel ve yönetsel kararlara daha çok katılabilecekleri söylenebilir.

Öğretmenin yüksek morali ile kararlara katılma konusunda yapılan araştırmalar da, bu düşünceleri desteklemektedir. Leiman'a (1961) göre

- Karara katılan öğretmenler katılmayanlara göre daha yüksek morale sahiptir.
- Karara katılan öğretmenler, okul içerisinde daha olumlu davranışlar geliştirmektedirler.
- Yönetsel karar konularına katılmak, öğretmenin kendine güven duygusunu geliştirmektedir.

Tanrıoğen'in (1988) bulgularıda bu görüşleri desteklemektedir. Etkili öğretimsel lider, öğretmenlerin karara katılmasını sağlar.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlar çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin okullardaki karara katılma düzeylerine ilişkin görüşleri “çok az” düzeyindeyken, karara katılma isteği “çok” düzeyindedir.
2. Öğretmenlerin öğretim ve yönetim alanındaki karara katılma isteklerine ilişkin görüşleri ile, cinsiyetleri, mezun oldukları okulları ve branşları arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Meslekteki kıdem, yaş, çalışılan okuldaki kıdem ve çalışılan okul türüne ilişkin kişisel değişkenlerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre;
 - a) Kıdemi 0 - 5 yıl olan öğretmenler, diğer kıdemli öğretmenlere göre, okullarda alınan yönetsel kararlara daha az katıldıklarını,
 - b) Yaşları 25 ve altında olan öğretmenler, 31 - 35 yaş ile 36 - 40 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre, yönetsel kararlara daha az katılmak istediklerini,
 - c) Yaşları 25 ve altında olan öğretmenler, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre, yönetsel karar konularına daha az katılmak istediklerini,
 - d) Çalıştıkları okulda 16 yıl üzerindeki kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre, yönetsel karar konularına daha az katılmak istediklerini,
 - e) Çalıştıkları okulda 6 - 15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre, yönetsel karar konularına, daha fazla katılmak istediklerini, belirtmişlerdir.
3. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile yönetsel karara katılma isteklerinde anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Buna göre;
 - a) İlköğretimdeki öğretmenler meslek lisesindeki ve genel lisedeki öğretmenlere göre yönetsel kararlara daha çok,
 - b) Özel liselerdeki öğretmenler, meslek lisesindeki öğretmenlere göre yönetsel kararlara daha çok, katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

4. Öğretmenlerin, öğretim ve yönetim alanındaki karara katılma düzeyleri ile cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve yaşları arasında anlamlı bir farklılık saptanamazken; çalıştıkları okuldaki kıdemleri, branşları ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Buna göre;
 - a) 6 - 15 yıl arasında buldukları okulda çalışmış öğretmenler, diğer kıdem guruplarındaki öğretmenlere göre, daha fazla öğretimsel kararlara katılmaktadırlar.
 - b) 0 - 5 yıl arasında buldukları okulda çalışmış öğretmenler, diğer kıdem guruplarındaki öğretmenlere göre, yönetimsel kararlara daha az katılmaktadırlar.
 - c) Öğretmenlerin branşları ile yönetimsel karar konularına katılma düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmıştır. Din kültür ve ahlak dersi öğretmenleri yönetimsel kararlara diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadırlar.
 - d) Fen grubundaki öğretmenler biyoloji - sağlık, meslek dersi, din kültür ve ahlak dersi öğretmenlerine göre daha az yönetimsel kararlara katılmaktadırlar.
 - e) Sosyal gruptaki öğretmenler ise, meslek dersleri öğretmenlerine göre, daha az yönetimsel kararlara katılmaktadırlar.
5. Öğretmenler okullarda alınan kararlardan öğretimsel karar konularına, yönetimsel karar konularına göre daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir.
6. Öğretmenlerin öğretimsel karar konularına “biraz” düzeyinde, yönetimsel karar konularına “çok az” düzeyinde katıldıkları saptanmıştır.
7. Öğretmenler hem yönetimsel hem de öğretimsel karar konularına “çok” düzeyinde katılmak istediklerini belirtmişlerdir.
8. Öğretmenler, öğretimsel karar konularında, en çok ders kitabı ve öğretim materyellerinin seçimine, en az okulun gelir ve harcamalarının planlamasına, katıldıklarını belirtmişlerdir.
9. Öğretmenler, yönetimsel karar konularında ise, en çok zümre başkanlarının seçilmesine, en az öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesine katıldıklarını belirtmişlerdir.
10. Öğretimsel karar konularına katılma isteklerine göre öğretmenler en çok öğrenci başarısının nasıl değerlendirileceğine, en az okulun gelir ve harcamalarının planlamasına katılmak istediklerini belirtmişlerdir.
11. Yönetimsel karar konularına katılma isteklerine göre, en çok okuldaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanmasına, en az okul çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözümlenmesine katılmak istediklerini belirtmişlerdir.
12. Öğretmenler, okul müdürlerini “genellikle” düzeyinde etkili bulmaktadırlar.
13. Öğretmenler, okul müdürlerini teknik ve insansal beceri boyutlarında “ara sıra” düzeyinde, kavramsal beceri boyutunda ise, “genellikle” düzeyinde etkili bulmaktadırlar.

14. Öğretmenler, okul müdürlerini kavrama becerileri boyutunda en fazla “Çevre tarafından iyi olarak bilinen okulun çevrenin desteğini kazanacağına inanmaktadır.” maddesinde etkili bulmaktadırlar.
15. Öğretmenler, okul müdürlerini teknik beceri boyutunda en fazla “Öğretmenlere, zamanlarını iyi kullanabilecekleri bir okul çevresi sağlamak.” maddesinde etkili bulmaktadırlar.
16. Öğretmenler, okul müdürlerini insansal beceri boyutunda en fazla “Okul mevcut programına ilişkin bilgileri öğretmenler ve diğer personele iletmektedir.” maddesinde etkili bulmaktadırlar.
17. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kavramsal, teknik, insansal beceri boyutundaki etkililiğine ilişkin algıları ile, cinsiyet, yaş , mesleki kıdem, okuldaki kıdem, branş ve mezun oldukları okul gibi kişisel değişkenler arasından anlamlı farklılık saptanamamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne ilişkin algılarında anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Buna göre;
- a) İnsan ilişkileri boyutunda, meslek lisesinde görevli okul müdürleri ilköğretim, özel lise, ve genel lisede çalışan okul müdürlerinden daha etkilidirler.
- b) Kavramsal ve teknik beceri boyutlarında, meslek lisesi müdürleri ile ilköğretim ve genel lise müdürlerinden daha etkili oldukları saptanmıştır.
18. Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ve istekleri ile okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre;
- a) Kavramsal, teknik ve insansal beceri boyutunda etkili okul müdürleri ile çalışan öğretmenler, öğretimsel ve yönetsel kararlara katılmaktadırlar.
- b) Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma isteği ile okul müdürlerinin kavramsal, teknik ve insansal beceri boyutundaki etkililiği arasından anlamlı fark saptanamamıştır.
- c) Öğretmenlerin, yönetsel kararlara katılma isteği ile okul müdürünün insansal beceri boyutundaki etkililiği arasında, anlamlı bir fark saptanmıştır. İnsansal beceri boyutunda gelişmiş müdürler ile çalışan öğretmenler, kararlara daha çok katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler

1. Okul örgütlerini hedeflerine taşıyacak eğitim ve öğretim kalitesini yükseltecek, etkili müdürler yetiştirmek amacıyla okul müdürlerinin hem hizmet öncesinde, hem de hizmet içerisinde “kavramsal”, “teknik” ve “insansal” beceriler ile donatılarak eğitilmeleri gereklidir.
2. Halen görevde olan okul yöneticilerine, çağdaş yönetim anlayışı ile ilgili olarak hizmetiçi eğitim düzenlenmelidir.
3. Okul yöneticilerinin etkiliği sürekli olarak değerlendirilmeli, başarısız okul müdürlerinin yerine etkili olabilecek yeni okul müdürleri getirilmelidir.
4. Okullarda alınan kararlara öğretmenlerin katılmasını sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
5. Okul yöneticileri, en azından okul içinde alınan kararlarda öğretmenlerin fikrini sorarak, onları kararlara katmalı ve onlarla sorumlulukları paylaşmalıdırlar.
6. Okullarda demokratik, katılımcı yönetim anlayışı geliştirilmelidir.
7. Okul yöneticileri insan ilişkilerine özen göstermelidir. İnsan ilişkilerine özen gösteren okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerin, kararlara daha çok katılmak istedikleri, bu çalışmada saptanmıştır.
8. Okul yönetimi, hem öğretmeni hem personeli hem öğrencisi hem de velisi ile iletişim ağını açık tutmalıdır.
9. Okulun insan yetiştirme gibi zor ve karmaşık bir amacı olduğu göz önüne alınacak olursa, bu amacı gerçekleştirmek için, yönetim ve öğretmen iş birliği yapmak durumundadır. Bu zor ve karmaşık amaç ancak dayanışma içerisinde, insancıl, iletişime açık, demokratik bir eğitim ortamı ile istenilen biçimde gerçekleşebilir. Böyle bir okul ortamı yaratmak da çağdaş yönetim anlayışına sahip, etkili ve yetkin okul müdürleri ile gerçekleşebilir. Bu özelliklere sahip okul müdürlerinin okullarda yaratacakları katılımcı, demokratik, uygulamalar istenilen amacın gerçekleşmesinde önemli rol oynayacaktır. Bütün bunlar sistem içerisinde sorgulanmalı ve gerekli yasal düzenlemeler ve çalışmalar üst yönetimce yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

1. Yöneticilerin etkililiklerine ilişkin araştırmalar eğitim sistemimizdeki her kademedeki yönetici için yapılmalıdır. Sadece okul müdürleri ile sınırlı tutulmamalıdır.
2. Bu araştırmada meslek liselerinde çalışan (teknik lise, meslek lisesi, vb.) okul müdürlerinin, diğer okullarda çalışan müdürlerden daha etkili olduğu saptanmıştır. Bu konu ile ilgili araştırma yapılabilir.
3. Okul müdürleri, 1998 yılından beri, yönetici seçme sınavı ile seçilerek ve hizmetiçi eğitimden geçirilerek atanmaktadır. Bu uygulamanın okul müdürlerinin etkililiğindeki katkı oranı araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1977), **Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlilikleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Açıkgöz, K. (1984), **Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı**, Ankara Hacettepe Üniversitesi, yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Açıkgöz, K. (1994), **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Akdağ, B. (2002), **Eğitim Örgütlerinde Yönetim Süreçlerine Katılma**, Ankara: Öğretmen Dünyası Dergisi, S.267.
- Aksu, A. (1994), **Okul Müdürünün Etkililiği ve Okul İklimi**, Malatya: İnönü Ü., Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Alıç, M. (1985), **Okul Müdürünün Liderlik Davranışları ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler**, Ankara:Hacettepe Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Arseven, A.D. (1994), **Alan Araştırma Yöntemi**, Ankara: Tekışık Matbaası.
- Aydın, M. (1991), **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (1993), **Çağdaş Eğitim Denetimi**, Ankara: PEGEM Yayınları.
- Balcı, A. (1995), **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Ankara: 72 TDF Bilgisayar-Yayıncılık San.Tic.LTD. Şti ISBN 975-95682-1-7
- Balcı, A. (2000), **Örgütsel Gelişme**, Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Başaran, İ.E (1991), **Örgütsel Davranış**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E (1992), **Yönetimde İnsan İlişkileri**, Ankara:Kadioğlu Matbaası.

- Baykal, B (1974), **Günümüzde Yönetim, Temel Kavramlar ve Yeni Görüşler**, İstanbul Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü yayın No:21.
- Blumberg , W and Greenfield, D (1980), **The Effective Principal, Perspective on School Leadership**, Bostron: Allyn and Bacon.
- Barnard, C.I. (1938), **The Function of the Executive Cambridge**, Mass: Harvard Üni. Press.
- Bossert, S; (1982), **The Instructional Management Role of the Principal**, Educational Administration Quarterly 18 (3) 34-64
- Bursalıoğlu, Z. (1978), **Okul Yöneticisinin Yeterlikleri**, Ankara: Eğitim Fakültesi yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1997), **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:142.
- Bush, T. (1986), **Theories of Educational Management**, The Open Üniversty, P.C.P. (Paul Chapman Publishing Ltd.)
- Can, H (1992), **Organizasyon ve Yönetim**, Ankara : Feryal Matbaacılık, San. Tic. Ltd, Şti.
- Celep C. (1996), **Okullarda İşbirlikçi Karar Verme ve Yöneticinin Rolü**, Eğitim Yönetimi, 2,19-5-57
- Chapman, J.D. (1990), **School based Decision-Making and Management : Implications for School Personel**, London-Newyork-Philadelphia: The Falmer press, S.221-243.
- Cheng, Y.C. (1996), **School-based Decision-making and Management, School Effectiveness and School-based Management: A Mechanism for Development**, London -Newyork-Philadelphia: The Falmer press, S.42-64
- Cüceloğlu, D (1997), **İçimizdeki Biz**, İstanbul; Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş.
- Dachler, H.P. ve Wilpert, B (1974), **Conceptual Dimensions and Boundaries of Participation: A Critical Evaluation**, Administrative Science Quarterly, 23:1-39

Demirtaş, H (1997), **Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları**, Malatya; İnönü Ü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Eğitim-Sen (1998), **Demokratik Eğitim Kurultayı**, Ankara: Volkan Matbaası, ISSN: 1301-272X

Fişek, K (1979), **Yönetim**, Ankara: Sevinç Matbaası.

Flannery, D.M (1981), **Teacher Decision Involvement and Job Satisfaction in Wisconsin High Schools**, Dissertation Abstracts International, 41:3798-A

Getzels, J.W ve Guba E.G (1957), **Social Behavior and the Administrative Process**, School Review 65 (4) 4333-441

Gibb, J. R. (1967), **"Dynamics of Leadership"**, in **Search of Leaders**, Washington:D.C. NEA. American Association for Higher Education.

Greenfield, W (1982), **Research on Public School Principals; A Review and Recommendations**, Washington D.C. ERIC Document Reproduction Service, ED 224 178

Grenfield, I.(1987), **Instructional Leadership**, ABD. Library of Congress Cataloging in Publication Data. Printed in.

Güçlüol, K (1985), **Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar**, Ankara:Kadioğlu Matbaası.

Hellriegel, D. Ve Slocum, J.W. (1975), **Organizational Behaviour. Contingency Views**, College Station, Texas University Park, Pennsylvania, 1975.

Hussey, D.E. (1997), **Kurumsal Değişimi Başarmak**, Rota Yayınları, İstanbul S.17.

Kaptan, S. (1995), **Bilimsel Araştırma ve İstatik Teknikleri**, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (1991), **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**, Ankara: Bahçelievler PK:33,ISBN 975-95432-0-6

Katz, D. And Kahn, R.L (1977), **Örgütlerin Toplumsal psikolojisi**, (Çev: Halil Can, Yavuz Boyer) TODAİE No:167 Ankara: Doğan Basımevi.

Kaya, Y.K. (1991), **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Ankara, Set Ofset Matbaacılık.

Keçecioglu, T. (1998), **Liderlik ve Liderler**, İstanbul: Kalder Yayınları No: 24.

Koçel, T. (1988), **İşletme Yöneticiliği**. (Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar) İstanbul: Beta Basım Yayını. Dağıtım ISBN:975-486-304-0

Lane, W.R. (1970), **Foundations of Educational Administration : A Behavioral Analysis**, Newyork: The Mc Millan.

Leiman, Harold I. (1961), **A study of Teacher attitudes and Morale as Related to Participation in Administration**, Dissertation Abstracts International, 34:4105A.

Leith Wood, K.A ve Montgomery, J (1982), **The Role of the Elementary Principal in Program Improvement.**, Rewiew of Educational Research 52 (3) 309-339

Lipham, J.M, R.E Rankin, Jr.J.A. Hoeh (1985), **The principalship: Concept Competencies and Cases**, Newyork: Longman, ss.80-95

Lozette, L. (1992), **Creating The Total Quality Effective School**, Oklohama S.52.

Manasse, LA (1982), **Effective Principals; Effective at What**, Principal 61 (49 10-15)

Mc Pike L. **Shared Decision Making at the School Site: Moving Toward a Professional Model**, American Edutor, 10-17-5-46

- Megginson, L. (1986), **Management concepts and Applications**, Harper, Row Publishers Inc,- 1986, Newyork.
- Mihçioğlu, C. (1970), **Halkla İlişkiler Nedir?**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi: Ankara 3:1-4.
- Naiper, T.G. (1966), **Teacher Morale** Dissertation Abstracts International, 227: 1220 A.
- Nottingham, M (1985), **Public and Professional Expectations for an Effective Educational Leader**, Atlanta, G.A:paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators.
- Onaran, O (1971), **Örgütlerde Karar Verme**, Ankara : Sevinç Matbaası.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, M.(1991), **Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma**, Milli Eğitim Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran Sayı 146, ISSN 1301-7669
- Pateman, C (1970), **Participation and Democratic Theory**, London Cambridge Üniversty
- Psencik, M.K. (1989), **A Model to Increase Principal Effectiveness**, D.A.I. Vol. 50, No.6 December,1989.
- Sapkaya, R (1996), **Liselerde Yönetime Katılmada Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkında, Öğretmen ve Yöneticilerin Algı ve Beklentileri**, İzmir: DEÜ, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sergiovanni, T.J;Starrat, R.J (1993), **Supervision A Redefinition**, Newyork : MC Graw-Hill Inc, ISBN:0-07-056339-X S.40-50
- Shoenbeck, C.J (1991), **Teacher Perceptions of Lutheran Elementary School Principal Effectiveness As Related to Instructional Leadership Style**, D.A.İ., Vol.52. No.3
- Sümbüloğlu, K; V. Sümbüloğlu (1987), **Biyoistatistik**, Ankara: Çağ Matbaası.

- Şahin, İ. (2002), **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri**, Ankara: Öğretmen Dünyası Dergisi, S.273.
- Tanrıöğen, A. (1988), **Okul Müdürünün Etkinliği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler**, Ankara:Hacettepe Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Thierauf, R. (1977), **Management Principles and Practices, A Contingency and Questionnaire Approach**, John Wiley and Son Inc , Newyork.
- Thierbach, G.L (1981), **Decision Involvement and Job Satisfaction in Middle and High School**, Dissertation Abstracts Internatational,41:3827-A
- Wood J., **Participatory Decision- Making :Why doesn't it Seem to Work?**, The Educational Forum, 49-1:55-64
- Yavuz, B. (2002), **Cumhuriyet Gazetesi**, (26 Kasım 1992)
- Yavuz, Y. (2001), **Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri**, İzmir DEÜ Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yukl, G. (1982), **Managerial Leadership and the Effective Principal**, Washington, D.C. Prepared for National Conference on the principal ship, convened by National Institute of Education.

AÇIKLAMA

Bu anket "Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmenlerin karara katılma düzeyleri"ni araştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırma bir doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması, siz değerli öğretmenlerin anket sorularına vereceği yanıtların, tarafsız ve doğru olmasına bağlıdır. Bunun için her anket sorusunu dikkatle okuyarak yanıtlandırmanız, büyük önem taşımaktadır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında soruların nasıl yanıtlandırılması gerektiği açıklanmaktadır.

Ankete vereceğiniz yanıtlar, bilimsel amaç dışında kullanılmayacağı için ankete kimliğinizi belirtecek herhangi birşey yazmanız gerekmemektedir.

Anketi yanıtlayarak, bu araştırmaya yapacağınız önemli katkı için, şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Selma AKIL KARALLI
Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı
Doktora öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümdeki soruları, durumunuza uyan seçeneğe (X) işareti koyarak yanıtlayınız.			
A	Cinsiyetiniz	1. <input type="checkbox"/> Kadın	2. <input type="checkbox"/> Erkek
B	Mesleki Kıdeminiz	1. <input type="checkbox"/> 0 ~ 5 yıl 2. <input type="checkbox"/> 6 ~ 10 yıl 3. <input type="checkbox"/> 11 ~ 15 yıl	4. <input type="checkbox"/> 16 ~ 20 yıl 5. <input type="checkbox"/> 21 yıl ve yukarısı
C	Yaşınız	1. <input type="checkbox"/> 25 ve aşağısı 2. <input type="checkbox"/> 26 ~ 30 yaş 3. <input type="checkbox"/> 31 ~ 35 yaş	4. <input type="checkbox"/> 36 ~ 40 yaş 5. <input type="checkbox"/> 41 ~ 45 yaş 6. <input type="checkbox"/> 46 ve yukarısı
D	Bulduğunuz okulda kaç yıldır çalışmaktasınız	1. <input type="checkbox"/> 0 ~ 5 yıl 2. <input type="checkbox"/> 6 ~ 10 yıl 3. <input type="checkbox"/> 11 ~ 15 yıl	4. <input type="checkbox"/> 16 ~ 20 yıl 5. <input type="checkbox"/> 21 yıl ve yukarısı
E	Branşınız	1. <input type="checkbox"/> Türkçe 2. <input type="checkbox"/> Biyoloji / Sağlık 3. <input type="checkbox"/> Matematik 4. <input type="checkbox"/> Fen grubu 5. <input type="checkbox"/> Sosyal grubu	6. <input type="checkbox"/> Resim / Müzik 7. <input type="checkbox"/> Yabancı dil 8. <input type="checkbox"/> Beden eğitimi 9. <input type="checkbox"/> Din kültürü ve ahlak 10. <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz)
F	Son mezun olduğunuz eğitim kurumu	1. <input type="checkbox"/> Üniversite 2. <input type="checkbox"/> Yüksek öğretmen okulu 3. <input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü	4. <input type="checkbox"/> Yüksek okul 5. <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz)
G	Çalıştığınız okul		

BÖLÜM II

Bu bölümde, okul müdürünüzün etkililiği hakkında sizin görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Aşağıda, okul müdürünüzde gözlenebilecek bazı davranışlar verilmiştir. Verilen bu davranışları okul müdürünüzün hangi sıklıklarla gösterdiğine karar vererek, kararınıza uygun olan beş seçenekten birisini işaretleyiniz.

S i r a N o	OKUL MÜDÜRÜNÜZ	D a i m a	G e n e l l i k l e	A r a s ı r a	N a d ı r e n	A s ı a
1	Okul personeline içten bir saygı göstererek onların takdirini kazanmaktadır.	A	B	C	D	E
2	Öğretmenler, büro personeli ve çevre ile anlaşılır bir iletişim kurmaktadır.	A	B	C	D	E
3	Mesleki gelişme etkinliklerine sürekli ve etkin olarak katılmaları için, personeli özendirir.	A	B	C	D	E
4	Çevrede eğitim üzerinde etkisi olan ileri gelen kişilerle iyi ilişkiler kurmaktadır.	A	B	C	D	E
5	Okuldaki eğitim etkinliklerini değerlendirmeleri için velilere, personele, öğrencilere olanak hazırlamaktadır.	A	B	C	D	E
6	Disiplini sadece cezalandırıcı değil, eğitici bir önlem olarak görmektedir.	A	B	C	D	E
7	Okul personelinin, okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmalarını kolaylaştırmaktadır.	A	B	C	D	E
8	Okul personeline görevlerini ve sorumluluklarını anlamada yardımcı olmaktadır.	A	B	C	D	E
9	Okul personelinin iyi örgütlenmesinin, iyi insan ilişkilerini doğuracağını düşünmektedir.	A	B	C	D	E
10	Okulun değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin geliştirilmesinde geniş bir katılımı özendirir.	A	B	C	D	E
11	Öğretmenlerin okuldaki çalışmalarını yürütmeleri için iyi yollar saptamaktadır.	A	B	C	D	E
12	Okul mevcut programına ilişkin bilgileri öğretmenlere ve diğer personele iletir.	A	B	C	D	E
13	Öğrencilere ait kişisel kayıtları ve bilgileri anlamada ve kullanmada öğretmenlere yardım eder.	A	B	C	D	E
14	Okul dışındaki eğitsel etkinliklerde yöneticinin etkili bir rol oynaması gerektiğine inanmaktadır.	A	B	C	D	E
15	Öğrencilerin disiplin sorunlarının çözümünde etkili olmaktadır.	A	B	C	D	E
16	Okul içerisinde yeterli bir iletişim ağı oluşturmaktadır.	A	B	C	D	E
17	Öğretmenlere zamanlarını iyi kullanabilecekleri bir okul çevresi sağlamaktadır.	A	B	C	D	E
18	Okulun varlığını etkili bir örgüt olarak sürdürmesi için öğretmenlerin geliştirilmesi ve yönlendirilmesini gerekli görmektedir.	A	B	C	D	E
19	Okuldaki personelin kendi resmi görevlerine ilişkin bilgi edinmesine yardım eder.	A	B	C	D	E
20	Çevre tarafından iyi olarak bilinen okulun, çevrenin desteğini kazanacağına inanmaktadır.	A	B	C	D	E
21	Personeli ile iletişim kanallarını açık tutmaktadır.	A	B	C	D	E
22	Okul yönetiminin günlük görevlerini yeterli biçimde yerine getirmektedir.	A	B	C	D	E

S i r a N o	OKUL MÜDÜRÜNÜZ	D a i m a	G e n e l l i k l e	A r a s ı r a	N a d ı r e n	A s ı a
23	Personelin okula ve okulun amaçlarına erişmesine ilişkin yaklaşım biçimlerine göre görevlendirilmeleri gereğine inanmaktadır.	A	B	C	D	E
24	Eğitimde yerel ve merkezi birimleri birbirini tamamlayıcı olarak düşünmektedir.	A	B	C	D	E
25	Personelin ve sistemin düzenli olarak değişmesine katkıda bulunmaktadır.	A	B	C	D	E
26	Okulun personel, araç gereçler ve çeşitli kaynakları hakkında yeterli bir kayıt tutma sistemi geliştirmektedir.	A	B	C	D	E
27	Okuldaki çalışan personele görev verirken, verilen görevin onların yeterliliklerine uygun olmasına dikkat etmektedir.	A	B	C	D	E
28	Program çalışması yapmaları için personele araç gereç sağlamaktadır.	A	B	C	D	E
29	Konfeans, ziyaret ve benzeri yollarla öğretmen-veli etkileşimini güçlendirmek için yöntemler geliştirmektedir.	A	B	C	D	E
30	Personelle çalışmalarını, okul planındaki günlük etkinlikleri herkese en az yük getirecek biçimde düzenlemektedir.	A	B	C	D	E
31	Öğrencilerin okul etkinliklerine katılımını iyi bir öğrenme ortamının geliştirilmesi için yararlı bulmaktadır.	A	B	C	D	E
32	Okul yöneticisinin program değerlendirmeyi özendirilmesi ve kolaylaştırılması gerektiğine inanmaktadır.	A	B	C	D	E
33	Kişisel ilişkilerin iyiliği ile personelin verimliliğinin yüksekliği arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünmektedir.	A	B	C	D	E
34	Çevreyi okul hakkında bilgilendirmek için açıklayıcı çalışmalar yapmaktadır.	A	B	C	D	E
35	Okul çevresine bilgi verme çalışmalarına katılmaları için öğretmenleri ve öğrencileri özendirilmektedir.	A	B	C	D	E
36	Öğretmenlerle hem resmi, hemde resmi olmayan ortamlarda iyi ilişkiler kurmaktadır.	A	B	C	D	E
37	Okuldaki görevini yerine getirirken var olan okul düzenine uymaya özen göstermektedir.	A	B	C	D	E
38	Personelin ihtiyaçlarını ve görevlerini belirlemek için işe yarar yollar geliştirmektedir.	A	B	C	D	E
39	Yeniliklerin uygulanmasında kendi rolünün önemli olduğunu farkındadır.	A	B	C	D	E
40	Okul programlarının öğretmenler tarafından düzenli olarak değerlendirilmesi için gerekli hazırlıkları yapmaktadır.	A	B	C	D	E
41	Personelin hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasına katılması için olanak sağlamaktadır.	A	B	C	D	E
42	Her kurumu, kendi bütünlüğü içinde ele almayı okul müdürünün en önemli işlevlerinden biri olarak kabul etmektedir.	A	B	C	D	E
43	Okuldaki öğrenci yaşantılarının tümünün eğitimin bir parçası olduğunu düşünmektedir.	A	B	C	D	E
44	Çevredeki demeklere ve faaliyetlere sorumluluk taşıyan bir vatandaş olarak katılmaktadır.	A	B	C	D	E
45	Personel değerlendirmede nesnel davranmakta ve tüm gurubun görüşünü almaktadır.	A	B	C	D	E
46	Okul çevresinin bilgi kaynaklarından yararlanabilmesi için olanaklar sağlamaktadır.	A	B	C	D	E

S i r a N o	OKUL MÜDÜRÜNÜZ	D a i m a	G e n e l l i k l e	A r a s ı r a	N a d ı r e n	A s ı a
47	Personel için iyi bir iş düzeni geliştirmenin önemli bir yönetim işlevi olduğuna inanmaktadır.	A	B	C	D	E
48	Okulun işlevini çevreyle bağlantılı düşünmektedir.	A	B	C	D	E
49	İyi iletişimin okulun işleyişi için gerekli bir etken olduğuna inanmaktadır.	A	B	C	D	E
50	Öğretmenlerin, eğitim programları üzerinde çalışmalarını özendirir.	A	B	C	D	E
51	Program değişikliklerinin öğrenciler, okul ve çevre üzerindeki etkilerini dikkate almaktadır.	A	B	C	D	E
52	Her bireyin, okulun başarısına olan katkısını takdir etmektedir.	A	B	C	D	E
53	Personelin malzeme ve kaynak gereksinimlerini uygun yöntemlerle saptamaktadır.	A	B	C	D	E
54	Okul çevresini ve onun eğitime olan katkısını anlamaktadır.	A	B	C	D	E
55	Okulun işlevini geliştirmek için yapılması gerekenleri önceden görmektedir.	A	B	C	D	E
56	İzlenen eğitim politikalarını okul personeline açık olarak anlatmaktadır.	A	B	C	D	E
57	Öğrencilerin kültürel kökenlerine göre ayırım yapmadan sağlıklı bir okul iklimi yaratmaktadır.	A	B	C	D	E
58	Öğretmeni toplumun hizmetinde çalışan bir görevli olarak kabul etmektedir.	A	B	C	D	E
59	Okuldaki araç-gereç ve donatımın yeterli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır.	A	B	C	D	E
60	Okul ile okul çevresi arasında yeterli bir iletişim ağı oluşturmaktadır.	A	B	C	D	E

BÖLÜM III

Bu bölümde, Okullarda karar alınan 23 konu sıralanmış ve yandaki sorulara, sizce en uygun gelen cevabı, dereceli ölçekte işaretlemeniz istenmektedir.		Soru 1				Soru 2			
		Bu konudaki kararların alınmasına ne kadar katılmaktasınız				Bu konudaki kararların alınmasına ne kadar katılmak istiyorsunuz			
S i r a N o	KARAR KONUSU	H	Ç	B	Ç	H	Ç	B	Ç
		i	o	i	o	i	o	i	o
		ğ	k	r	k	ğ	k	r	k
		A	A	a	a	A	A	a	a
		Z	Z	z	z	Z	Z	z	z
1	Dersinizdeki ünitelerin hedeflerinin saptanması	1	2	3	4	1	2	3	4
2	Ana Babalara, öğrencilerin durumlarının bildirilme yollarının geliştirilmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
3	Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
4	Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması	1	2	3	4	1	2	3	4
5	Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
6	Okulunuzda öğretmenler için hizmet-içi eğitim programlarının geliştirilmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
7	Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması	1	2	3	4	1	2	3	4
8	Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması	1	2	3	4	1	2	3	4
9	Ders dağıtımının yapılması	1	2	3	4	1	2	3	4
10	Okul-Çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
11	Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
12	Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
13	Öğrenciye ilişkin bilgilerin elde edilmesi, korunması ve kullanılmasının (ruhsal dosya vb.) planlanması	1	2	3	4	1	2	3	4
14	Haftalık ders çizelgelerinin (program) hazırlanması	1	2	3	4	1	2	3	4
15	Ders kitabı ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
16	Öğretim araç ve gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
17	Not verme kurallarının belirlenmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
18	Derslerde izlenecek öğretim ve sınav yönteminin belirlenmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
19	Zümre başkanlarının seçilmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
20	Dersleri daha etkili işleyebilmek için çevre olanaklarından yararlanılması	1	2	3	4	1	2	3	4
21	Zümrenizin işleyişinin değerlendirilmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
22	Öğretmenlerin sınavlarda ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi	1	2	3	4	1	2	3	4
23	Okulunuzun işleyişinin değerlendirilmesi	1	2	3	4	1	2	3	4