

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

DEMOKRATİK TUTUM VE DAVRANIŞLAR AÇISINDAN
ORTAÖĞRETİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(BOLU İLİ ÖRNEĞİ)

AYSUN ÖREN

BOLU, 2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

DEMOKRATİK TUTUM VE DAVRANIŞLAR AÇISINDAN
ORTAÖĞRETİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(BOLU İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Aysun ÖREN

Danışman

Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

BOLU, TEMMUZ-2019

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Aysun ÖREN tarafından hazırlanan Demokratik Tutum ve Davranışlar Açısından Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Değerlendirilmesi (Bolu İli Örneği) başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 19.07/2019

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Üye : Doç.Dr. Bahri AYDIN

Üye : Doç.Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

İmza



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Demokratik Tutum Ve Davranışlar Açısından Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Değerlendirilmesi (Bolu İli Örneği)” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 19./07/2019



İmza

Aysun ÖREN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimime başladığım ilk günden itibaren desteğini, sabrını ve hoşgörüsünü benden esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerini dinlemekten son derece keyif aldığım, araştırma konumun belirlenmesinden çalışmamın tamamlanmasına kadar sabır ve hoşgörüsüyle bana önderlik eden, akademik rehberliği, bilgisi ve manevi desteğiyle bu zorlu süreci kolaylaştıran çok değerli tez danışmanım sayın Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU' na teşekkür ederim.

Değerli görüş ve önerileriyle çalışmama katkıda bulunan ve sonuçlanmasını sağlayan değerli jüri üyelerine teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince akademik bilgilerini benimle paylaşan, bilimsel çalışmaların yöntemlerini öğreten, sonsuz manevi desteklerini her an yanımda hissettiğim ve derslerini keyifle dinlediğim tüm saygıdeğer hocalarıma teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte desteğini, yardımını ve hoşgörüsünü her zaman yanımda hissettiğim değerli aileme sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar DİZİNİ.....	vii
SİMGELER DİZİNİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM	
1. Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlılar.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	10
2.1. Demokrasi Kavramı.....	10
2.2. Demokrasinin Özellikleri.....	12
2.3. Demokrasinin Temel Değerleri.....	14
2.4. Demokrasinin Önemi.....	15
2.5. Demokrasi ve Eğitim.....	17
2.6. Demokratik Eğitim.....	20
2.7. Demokratik Okul.....	23
2.8. Demokratik Okul Yöneticiliği.....	25
2.9. Yönetim Kuramları.....	27
2.9.1. Klasik örgüt ve yönetim kuramları.....	27
2.9.1.1. Bilimsel yönetim yaklaşımı.....	28

2.9.1.2. Yönetim süreci yaklaşımı.....	28
2.9.1.3. Bürokrasi yaklaşımı	28
2.9.2. Neo-klasik örgüt ve yönetim kuramları.....	29
2.9.2.1. Hawthorne araştırmaları.....	29
2.9.2.2. Mc Gregor'un X ve Y kuramı.....	30
2.9.2.3. Rensis Likert'in Sistem 1 – Sistem 4 modeli.....	31
2.9.3. Modern örgüt ve yönetim kuramları	31
2.9.3.1. Sistem yaklaşımı.....	32
2.9.3.2. Durumsallık yaklaşımı.....	32
2.9.4. Post-modern örgüt ve yönetim kuramları.....	33
2.9.4.1. Öğrenen örgüt yaklaşımı.....	33
2.9.4.2. Yönetimde toplam kalite yaklaşımı.....	33
2.9.4.3. Stratejik yönetim yaklaşımı	34
2.9.4.4. Örgütsel vatandaşlık.....	34
2.10. Demokratik Okulda Yönetim Süreçleri.....	35
2.10.1. Karar verme süreci.....	36
2.10.1.1. Karar verme sürecinin aşamaları.....	37
2.10.1.2. İyi bir kararın özellikleri.....	38
2.10.1.3. Karar sürecini sınırlandıran etkenler.....	38
2.10.1.4. Karar modelleri.....	39
2.10.1.5. Karara katılmanın sağlayacağı yararlar.....	40
2.10.1.6. Karar sürecinde yöneticinin rolü.....	40
2.10.1.7. Eğitim yönetiminde karar süreci.....	41
2.10.2. Planlama süreci.....	42
2.10.2.1. Planlamanın yararları.....	43
2.10.2.2. Eğitim planlaması.....	44
2.10.3. Örgütlenme süreci.....	46
2.10.3.1. Örgüt modelleri.....	47
2.10.4. Eşgüdümleme (koordinasyon) süreci.....	48
2.10.5. İletişim süreci.....	50
2.10.5.1. İletişim sürecinin öğeleri.....	51
2.10.5.2. İletişim türleri.....	51

2.10.6. Etkileme süreci.....	53
2.10.7. Denetim ve değerlendirme süreci.....	54
2.10.7.1. Denetim ilkeleri.....	56
2.11. İlgili Araştırmalar.....	58
2.11.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	58
2.11.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	61
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli.....	64
3.2. Evren ve Örneklem.....	64
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	66
3.4. Verilerin Analizi.....	68
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular.....	69
4.1. Analiz Öncesi İncelemeler.....	69
4.2. Demografik Özelliklere Yönelik Betimsel İstatistikler.....	70
4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	76
4.3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	76
4.3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular.....	77
4.3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	82
4.3.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	83
4.3.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular.....	87
V. BÖLÜM	
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	88
5.1. Sonuç.....	88
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	88
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	89
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	91
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	91
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	93
5.2. Öneriler.....	94
KAYNAKÇA	96

EKLER.....	110
EK – 1. Normallik Testi Tabloları.....	110
EK – 2. Veri Toplama Araçları.....	125
EK – 3. Ölçek İzni.....	133
EK – 4. Araştırma İzin Oluru.....	134
EK – 5. Etik Kurul Raporu.....	135
EK – 6. Özgeçmiş.....	136



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Örneklem grubunu oluşturan okullar ile dağıtılan ve geçerli anket sayıları.....	65
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerinin demografik özellikleri.....	66
Tablo 3.3. Demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi derecelendirme ölçeği	67
Tablo 3.4. Demokratik tutum ve davranış düzeyi anketinin bütününe ilişkin cronbach alpha katsayısı.....	67
Tablo 4.1. Öğretmenlerin demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi için normallik testi sonuç tablosu	69
Tablo 4.2. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi için normallik testi sonuç tablosu.....	70
Tablo 4.3. Katılımcıların mesleki durumlarına ilişkin yüzde ve frekans Tablosu.....	71
Tablo 4.4. Cinsiyete göre katılımcıların dağılımları.....	71
Tablo 4.5. Yaşa göre katılımcıların dağılımı.....	71
Tablo 4.6. Mesleki kıdeme göre katılımcıların dağılımı.....	72
Tablo 4.7. Katılımcıların bulunduğu kurumda çalışma sürelerine göre dağılımı.....	72
Tablo 4.8. Öğrenim durumuna göre katılımcıların dağılımı.....	73
Tablo 4.9. Demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi maddelerinin öğretmen katılımcılar için aritmetik ortalama ve standart sapma puanları.....	73
Tablo 4.10. Demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi maddelerinin ortaöğretim kurumu müdürleri için aritmetik ortalama ve standart sapma puanları.....	75
Tablo 4.11. Öğretmen görüşlerine göre müdürlerin demokratik tutum ve davranış düzeyleri.....	77
Tablo 4.12. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılıkların ilişkisiz örneklem t testi ile incelenmesi.....	78

Tablo 4.13. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılıkların Kruscal Wallis testi ile incelenmesi.....	79
Tablo 4.14. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılıkların Kruscal Wallis testi ile incelenmesi.....	80
Tablo 4.15. Öğretmenlerin bulunduğu kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre, ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılıkların Kruscal Wallis testi ile incelenmesi.....	81
Tablo 4.16. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonucu.....	82
Tablo 4.17. Ortaöğretim kurumu müdürlerine göre demokratik tutum ve davranış düzeyleri.....	83
Tablo 4.18. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonucu.....	83
Tablo 4.19. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin yaş değişkenine göre Kruscal Wallis testi sonucu.....	84
Tablo 4.20. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Kruscal Wallis testi sonucu.....	85
Tablo 4.21. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin bulunduğu kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre Kruscal Wallis testi sonucu.....	86
Tablo 4.22. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonucu.....	87
Tablo 4.23. Mesleki duruma göre Mann Whitney U testi sonucu.....	87

SİMGELER DİZİNİ

- f : Frekans
 \bar{X} : Aritmetik ortalama
SS : Standart sapma
% : Yüzde



ÖZET

DEMOKRATİK TUTUM VE DAVRANIŞLAR AÇISINDAN ORTAÖĞRETİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (BOLU İLİ ÖRNEĞİ)

Ören, Aysun

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Temmuz-2019, xiii +136

Bu araştırmanın amacı; Bolu ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin demokratik tutum ve davranış düzeylerinin tespit edilmesi, bu davranış ve tutumların öğretmenlerin ve müdürlerin demografik değişkenlerine ve öğretmen ve müdür görüşlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemektir.

Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Bolu ili merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 42 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 1006 öğretmen ve 42 müdür oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 450 öğretmen ve 24 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Demokratik Tutum ve Davranış Düzeyi Anketi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri, SPSS 23.0 paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, parametrik testlerden İlişkisiz örneklem t testi (Independent Samples t Test), Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen ve müdürlerin çoğunluğu müdürlerin çok yüksek demokratik tutum ve davranış sergilediklerini düşünmektedir. Müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesinde öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, bulunduğu kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma oluşmazken, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Müdürlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu değişkenlerine göre demokratik tutum ve davranış düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülürken, bulunduğu kurumda çalışma süresi değişkeninin farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür.

Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik bu kurumlarda görev yapan öğretmen ve müdür görüşleri arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin puanlama düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim kurumu, müdür, demokratik tutum ve davranış.



ABSTRACT**EVALUATION OF PRINCIPALS IN SECONDARY EDUCATION
INSTITUTIONS IN TERMS OF DEMOCRATIC ATTITUDES AND
BEHAVIOURS****(SAMPLE OF BOLU PROVINCE)**

Ören, Aysun

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Department of Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

July-2019; xiii +136

The purpose of this research is to determine the degree of democratic attitude and behaviour of the principals working in secondary education institutions in Bolu and to specify whether these attitudes and behaviours indicate a significant differences according to demographic variables and opinions of teachers and principals.

The population of the research, which was performed with descriptive screening model, consists of 1006 teachers and 42 principals working in 42 secondary education institutions in Bolu on behalf of Republic of Turkey Ministry of National Education. The sample of the research was consisted of 450 teachers and 24 school principals. During the research process, personal information form and Democratic Attitude and Behaviour Level Scale have been used. Research data has been analysed with Statistical Package for the Social Sciences programme version SPSS 23.0 Analyses of the data was examined with frequency, percentage, mean, standart deviation, Independent Samples T-Test, Kruscal Wallis test, Mann Whitney U test.

According to the results from the research most of the teachers and the principals think that principals show democratic attitudes and behaviours in a very high level. In evaluating the principals' democratic attitudes and behaviours, while there are no significant differences in teachers' age, professional seniority and working time, it was found that there are significant differences in terms of gender and education background. On the other hand, there are no significant differences in principals' democratic attitudes and behaviours in terms of principals' gender, age, professional

seniority, education background, it was seen that working time in the same institution has not caused any difference.

A significant difference in terms of the principals' democratic attitudes and behaviours has been found between the teachers and the principals who work in the secondary education institutions. When the mean ranks are examined, it is concluded that the scoring level of principals are higher than the teachers' scoring level in terms of principals' democratic attitudes and behaviours

Key words: Secondary Education Institutions, principal, democratic attitudes and behaviours.



I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Araştırmanın Problem Durumu

Okul, önceden planlanan amaçlar doğrultusunda belirlenmiş olan davranışları yine belirlenmiş bir süreç doğrultusunda öğrencilere kazandırmayı hedef edinmiş bir örgüttür (Orhan, 2011). Temel yapı taşı insan olan eğitim örgütlerinde öğretmenlerin hayatlarının önemli bir bölümü okulda veya okul, ders, öğrenci ile ilgili çeşitli faaliyetlerde geçmektedir. Çelik (2013) okullardaki eğitimin niteliğini artırmak için okul yöneticilerinin davranışlarının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda okullarımızın ve paydaşların varlıklarını olumlu yönde geliştirerek devam ettirebilmeleri için maddi kaynaklarla birlikte insan kaynağının etkin kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir. Okulun maddi ve insan kaynaklarını verimli bir şekilde değerlendirebilmek ve yönetebilmek öncelikle okul yöneticilerinin görevidir (Taymaz, 1995). Okul yöneticileri, okulların başarıya ulaşabilmelerinde kilit rol oynamaktadırlar (Güçlü, 1997). Bu nedenle, okul yöneticilerinin karşılaştıkları bu zorlu görevi başarıyla yerine getirebilmeleri için bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özelliklerin en önemlilerinden birisinin de okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları olduğu söylenebilir.

Liderlik, insanların zihinlerini meşgul eden çok eski kavramlardan birisidir (Erel, 2008). Liderlikle alakalı yapılmış olan tanımlamalar, liderliğin çeşitli yönlerini ele almıştır. Liderlik zaman zaman kişilik özelliği zaman zaman belirli bir makama ait nitelik ve zaman zaman da bir davranış türü olarak tanımlanmış ve kullanılmıştır (Can, 1992). Yapılan bütün tanımlamalar liderliği “güçlü bir şekilde etkileyebilme” veya “etkileme sanatı” olarak kabul etmiştir. Okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışlarının, okuldaki öğrenci, öğretmen, veli vb. paydaşları doğrudan veya dolaylı olarak etkileme gücüne sahip olmalarından dolayı önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, okul yöneticileri sadece okul içindeki paydaşları etkilemekle kalmamakla birlikte okulda oluşturduğu örgütsel koşullarla, eğitim ve öğretim faaliyetleriyle okul dışındaki insanları da etkileyebilmektedir. Bu sebepten ötürü, okul yöneticilerinin hem göstermiş oldukları liderlik davranışlarıyla hem de okulda oluşturmuş olduğu örgütsel koşullarla öğretmen, öğrenci ve veli gibi paydaşları olumlu etkileyebilmek için etkili liderlik davranışları göstermeye ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir (Kurt, 2009). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının tüm paydaşları etkilediği, buna bağlı olarak okulun ve eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırması için önemli olduğu söylenebilir.

Toplumların gelişmesinde eğitim öğretim faaliyetlerinin etkisi yadsınamaz derecede büyüktür. Gelecek nesillerimizi en iyi şekilde yetiştirmek ve hayata hazırlamak, üyelerini öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin oluşturduğu okul örgütünün başlıca görevlerindedir. Bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde tek bir kişiye sorumluluk yüklemek ve bireylerin sadece formal görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri istenen başarıya ulaşmada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim kalitesinin istenen düzeye gelmesi için okul örgütlerinde iş yükünün ve sorumlulukların tüm eğitim öğretim personeline paylaşılmaya dayanan demokratik bir yaklaşımın hayata geçirilmesi, örgütsel ve toplumsal gelişmenin sağlanması ve her geçen gün değişen dünya koşullarına ayak uydurulması açısından önem kazanmaktadır.

Eğitimsel liderlik alanında yapılan bazı çalışmalar, okulun demokratik bir anlayışa sahip olmasını, paylaşılan bir liderlik anlayışına bağlamaktadırlar. Batı

ülkelerinde okul demokrasisinin geliştirilmesinin en temel aracı eşitlik olarak görülmüştür. Okul yönetiminde öğretmenler karar verme sürecine katıldıkları ve liderlik gücünü paylaştıkları ölçüde okulda demokratik bir ortam oluşabilir (Çelik, 2013).

Günümüzde demokrasi, yaşamımızda önemli bir yere sahip olduğu gibi eğitimin de vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Demokrasi ve eğitim kavramlarının bir bütünün iki parçası olduğu ve birbirini tamamladıkları söylenebilir (Yeşil, 2002). 21.yüzyılda bireylere, fikirlerine değer verilir; demokrasi kavramına yüklenen anlam değişmekte ve demokratik bir anlayış yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu bilgi çağında ulaşılan yeni bilgiler doğrultusunda artık öğrenme ve öğretme, öğrenci, öğretmen, okul ve özellikle eğitim kavramlarının anlamları da değişmiştir. Aynı zamanda yeni yaklaşımlar sayesinde bahsi geçen bu kavramlara karşı bakış açıları da değişmiştir (Şahin, 2004).

Eğitim, yaşı ne olursa olsun bütün insanları şekillendirmede en etkili araçlardan biri olmuştur. Günümüzde de bu özelliğini günden güne artırarak sürdürmektedir. Toplumumuz vazgeçilemeyecek kurumlarından birinin eğitim olduğu artık herkes tarafından kabul edilmektedir. Günümüzde ise en çok tartışılan konu eğitimin gerekliliğinden çok niteliğinin nasıl olması gerektiğidir (Özdemir, 2012). Nitelikli eğitimin sağlanmasında, demokratik işleyişin esaslarının sistemin her aşamasına uyarlanması gerekmektedir.

Modern anlamda bir yaşam biçimi, kültürü, değeri ve yönetim türü olan demokrasi, eğitim kurumları için de oldukça önemlidir. Çünkü demokrasi kavramının içerdiği felsefenin tam anlamıyla yaşanabilmesi, demokrasinin kurumsallaşması ve gelişmesi için toplumun demokratik bir kültüre ve anlayışa sahip olması gerekmektedir. Toplumda demokratik anlayışın gelişmesi ve toplum içerisine demokrasi kavramının yerleşmesinde belirleyici ve etkili olan kurum, okuldur (Turan ve Ulusoy, 2014). Kurumun paydaşlarının daha rahat bir şekilde çalışmalarını sağlamak, öğretmenlerin ise daha katılımcı, üretken, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşmalarını ve işbirliğine açık olmalarını sağlamak için okullarda demokratik bir ortam oluşturulmalıdır.

Demokrasi bilincinin aşılmasında sadece okul atmosferi değil, aynı zamanda okul yöneticilerinin de rolü büyüktür. Okul yöneticilerinin değişen dünya koşullarına göre kendilerini geliştirmeleri, yeniliklere açık ve bu yeniliklere uyumlu olmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde günümüz öğrenci ve öğretmenlerinin beklentileri karşılanabilir (Çelik, 2013).

Günümüz dünyasında eğitim yönetimi kavramını oluşturan öğeler olarak, demokrasinin içinde bulunan farklılıkların kabul edilerek bu farklılıklara değer verilmesi, değişik fikirlere saygılı olma, kişilere karşı hoşgörü, kişiler arası iş birliği, katılım vb. öğeler düşünülebilir. Bu öğeler, demokrasinin eğitim yönetimi içerisine dahil olmasıyla beraber, ortaöğretim kurumu müdürlerinin çalışanlara karşı göstermesi gereken davranışlar haline dönüşebilir. Bu davranışlar zaman içerisinde sadece yönetimde aranan bir özellik olmakla kalmayıp aynı zamanda bir ihtiyaç olarak da görülebilir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Demokrasinin temelinde; farklılıkları kabul ederek bu farklılıklara değer verme, akılcı bir yaklaşım ile işbirliğini benimseme, katılımı teşvik etme ve ortam yaratma gibi unsurlar yer almaktadır.

Yapılan bazı çalışmalar, okulun demokratik bir anlayışa sahip olmasını, paylaşılan bir liderlik anlayışına bağlamaktadır. Okul yönetiminde demokratik bir anlayışın mevcut olduğu durumlarda öğretmenlerin de yönetimdeki katılımlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Alanda yapılan çalışmalar sonucu okul ortamının oluşturulmasında okul yönetiminin; özellikle de okul örgütünün formal lideri olan okul müdürünün ne derece önemli olduğu belirtilmiştir. Son yıllarda ülkemizde yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlar sergilemeleri ile öğretmen ve öğrencilerin motivasyon, başarı, örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir bağ olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin demokratik tutum ve davranış düzeyleri arttıkça bahsedilen değişkenlerde de pozitif yönde artış olmaktadır (Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Gülmek, 2012; Arslan, 2012; Özdemir, 2012; Bakır, 2013).

Okul başarısının ve verimliliğinin artması, öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmeleri ve en yüksek düzeyde performans sergilemeleri için okul yöneticisine

büyük görev düşmektedir. Okul yöneticisinin sergilediği tutum ve davranışlar öğretmen, öğrenci, veli gibi eğitimin sacayaklarının en etkili şekilde okul ortamına değer katabilmesi için son derece önemlidir. Demokratik bir yönetim yaklaşımı benimsemiş ve bunu liderlik biçimiyle harmanlayabilmeyi başaran okul yöneticisine büyük görevler düşmektedir. Çalışanların katılımını ve paylaşımını önemseyen bir yönetim anlayışına sahip ve çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmada demokrasinin önemini kavramış ve benimsemiş bir okul yöneticisinin tüm insanlığı kapsayacak bir eğitim örgütü oluşturması istenen bir durumdur. Bu düşünceler doğrultusunda eğitim kurumlarının verimliliğini artırmak isteyen tüm eğitim öğretim gönüllüleri için okul yöneticisinin demokratik tutum düzeylerinin tespiti ve bu konuda yapılacak olan çalışmalar önem kazanmıştır.

Bu araştırmayla ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının ne düzeyde olduğu araştırılmış ve sonuçlandırılmıştır.

1.2 Problem Cümlesi

Ortaöğretim kurumu müdürlerinin okul yönetimindeki demokratik tutum ve davranışları, müdür ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Bolu ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve müdür görüşlerine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeylerinin çeşitli değişkenler dikkate alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1) Öğretmen görüşlerine göre; ortaöğretim kurumu müdürlerinin, okul yönetiminde sergiledikleri demokratik tutum ve davranışları ne düzeydedir?

2) Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeyine yönelik öğretmen görüşleri öğretmenlerin;

a- Cinsiyet,

b- Yaş,

c- Mesleki kıdem,

d- Bulunduğu kurumdaki çalışma süresi

e- Öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Ortaöğretim kurumu müdürlerinin görüşlerine göre, okul yönetiminde sergiledikleri demokratik tutum ve davranışları ne düzeydedir?

4) Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri müdürlerin;

a- Cinsiyet,

b- Yaş,

c- Mesleki kıdem,

d- Bulunduğu kurumdaki çalışma süresi

e- Öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5) Ortaöğretim kurumu müdürlerinin, okul yönetiminde sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır (Açıkalın, 1998) ve öğretmen de bu sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 2000). İnsan faktörünün çok önemli olduğu okul örgütünde öğrenci, öğretmen, diğer personel ve veli

paydaşlarının en etkili şekilde sürece katılmasında benimsenen yönetim biçimi oldukça önemlidir.

Değişen ve gelişen çevresel faktörlere en iyi şekilde ayak uydurabilmek okul örgütünün verimliliğini ve etkililiğini artıracaktır. Eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmada en önemli unsurlardan biri de öğretmen unsurudur bu nedenle öğretmenlerin işlerini severek yapmalarında okul müdürünün benimsemiş olduğu yönetim biçimi oldukça önemlidir. Araştırmacının dikkatini çeken husus değişen ve gelişen dünya şartlarına göre toplumların daha demokratik bir ortam beklentisi içerisinde olması olmuştur. Araştırmacıya göre okullarda daha demokratik bir ortamın tesis edilmesi için öncelikle yöneticinin sahip olduğu demokratik tutum ve davranış düzeyinin belirlenmesi önemli görülmüştür.

Şüphesiz ki demokratik tutum ve davranışları üst düzey olan bir yöneticinin bulunduğu okulda öğrenci başarısı, veli memnuniyeti, çalışan personelin de iş verimliliği ve örgüte bağlılığı artacaktır. Bu nedenle yapılan bu araştırma ile; ortaöğretim kurumu müdürlerinin algılanan demokratik tutum ve davranış düzeyleri tespit edilmiş olup, bu tespitten hareketle uygulamada görülen eksikliklerin giderilmesi ve gerekli tedbirlerin alınması için ilgililerce gerekli eğitsel faaliyetlere yer verilmesine, böylelikle eğitim öğretim sürecinin verimliliğinin artırılmasına katkıda bulunulması beklenmektedir. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma, alan yazında ilgili konularda var olan boşluğu doldurmayı da hedeflemesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarını müdür ve öğretmenlerin içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bolu ilindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür ve öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

1. Ortaöğretim: 2018-2019 eğitim öğretim yılı Bolu ili merkez ve ilçelerinde bulunan, lise ve dengi okulların görev ve sorumluluğunu yüklenmiş olan eğitim örgütüdür.
2. Ortaöğretim Kurumu Müdürü: Yönetiminden sorumlu olduğu ortaöğretim kurumunda, Milli Eğitim amaçları doğrultusunda, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinden sorumlu en üst düzeydeki kişidir.
3. Öğretmen: 2018-2019 eğitim öğretim yılı Bolu ili merkez ve ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir.
4. Demokratik tutum: Kişilerin fırsat ve imkân eşitliği, özgürlük ve adalet gibi evrensel tanım ve değer yargılarını kanunlar ile tespit edilen sınırlar içerisinde bir yaşam felsefesi olarak uygulamaya aktardığı yaklaşım tarzlarıdır (Büyükkaragöz ve Üre, 1994).
5. Demokratik davranış: Bireylerin demokratik toplum yaratabilmek için demokrasinin ilke ve değerlerinin önemsenip yaşam tarzı haline getirdiği ve koruduğu, diğer kişilerin görüşlerine saygılı ve hoşgörülü oldukları ve bu amaçla geliştirdikleri iletişim becerileridir (Cüceloğlu, 1999, 13).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1. Demokrasi Kavramı

Demokrasi kavramı, Yunancada ‘halk’ anlamına gelen ‘Demos’ ve ‘güç, iktidar’ anlamına gelen ‘Kratos’ kelimelerinin birleşmesinden oluşan bir kavram olup ‘halkın yönetimi’ anlamında kullanılan sözcüktür. Demokrasi kelimesinin sözlük anlamı ise “halkın en yüksek gücü elinde bulundurduğu ve bu gücü doğrudan veya bir temsilci vasıtasıyla dolaylı olarak kullandığı hükümet, halk hükümeti, halkın egemenliğine dayanan devlet” olarak açıklanmaktadır (Öncül, 2000). Antik Yunandan günümüze benzer ya da birbirinden farklı birçok tanımı yapılmış olan demokrasi sözcüğü günümüzde; ‘halkın egemenliğini esas alan yönetim biçimi’ olarak ifade edilmektedir.

Günümüz toplumlarında vazgeçilmez bir öge olan demokrasi kavramı, tarih boyunca zaman zaman güçlenerek zaman zaman da gücünü yitirerek, ancak her zaman toplumları derinden etkileyerek onlara yepyeni deneyimler kazandıran bir yönetim şekli olarak varlığını sürdürmüştür (Bakır, 2007).

Demokrasinin temellerinin atılıp uygulandığı Antik Yunan haricinde birçok toplumda demokrasinin uygulanması konusunda sorunlar yaşanmış, insanlar toplu halde yaşamaya başladıklarından bu yana yöneticiler ile yönetilenler arasında güç kavgaları devam etmiştir. Yönetilenler yönetimde ve toplumsal yaşamdaki hakları konusunda daha fazlasını isterken, yönetenler güçlerini ve söz haklarını paylaşmak istememişlerdir. Bu durum insanlar arasında çatışmaların ve hatta savaşların yaşanmasına sebep olmuştur.

Bu sıkıntının giderilmesi amacıyla devletler ve bireyler yetki paylaşımı, iş birliği, yöneticiler dışında yönetilenlerin de yönetime katılması gibi yöntemler denemiştir. Yönetilenlerin de yönetime katılması, düşüncelerini özgürce ifade etmesi, kendilerini yönetecek kişileri seçmesi gibi haklar bu yöntemler sayesinde kazanılmıştır (Ateş, 1998). Bu anlayış demokrasi kavramının doğuşuna yol açmıştır.

Demokrasi sözcüğü ilk olarak devlet yönetimi anlayışı olarak ortaya çıkmış ve daha sonra toplumu ilgilendiren birçok alanı kapsar hale gelmiş ve bu nedenle de farklı tanımlar yapılması kaçınılmaz olmuştur. Demokratik düşüncenin ilk izlerine 5. yüzyılda Herodot'un 'Herodot Tarihi' adlı eserinde rastlanmaktadır. Bu yapıtta demokrasi, "halkın yönetimi, yasalar önünde eşit olma, toplumsal sorunların açık tartışılmaya sunulması, yöneticilerin yetkilerinden dolayı sorumlu tutulması" olarak nitelendirilmiştir (Şengül, 2008). Demokrasi, kişilerin hak ve özgürlükleri koruyan, vatandaşların tamamı arasındaki eşitliği sağlamaya çalışan ve çoğunluğun yönetimine dayalı bir yönetim biçimidir (Karlı, 2006). Büyükkaragöz (1996)'ya göre demokrasi; belirli değerleri, özellikleri ve gerekleri olan bir yönetim tarzı ve aynı zamanda bir yaşam biçimidir.

Demokrasi kavramı, halkın fikirlerine değer verilmesi ve fikirlerinin kabul edilmesi şeklinde de tanımlanmıştır. Demokrasi kavramı bir yönetim biçimi olmaktan daha ziyade bir yaşam anlayışı olarak toplumların içine yerleşmiştir. Demokrasi yöneticileri değiştirmek, halkın yönetimde aktif bir biçimde söz sahibi olması için düzenlenen sistemdir şeklinde tanımlar ortaya çıkmıştır (Lipset, 1986; akt. Arslan, 2012). Demokrasi kavramı ile birlikte içerisinde; çoğulculuk, şeffaflık, katılım gibi düşüncelerin yer aldığı demokratik anlayış gelişme göstermiştir. Demokratik anlayış bireylerin ve toplumların birbirleri ile olan ilişkilerinde dayanak noktası oluşturmuştur (Kepenekçi, 2000).

Yapılan tanımlardan yola çıkılarak günümüzde demokrasinin en önemli işlevlerinden birinin halkın kendi kendini yönetme gücüne sahip olması olduğu söylenebilir. Bir diğer önemli işlevi ise herkesin yasalar önünde ayırım yapılmaksızın eşit haklara sahip olmasıdır. Böyle toplum ve yapılarda bireylere hoşgörü, insan

haklarına saygı ön planda tutulmaktadır. İnsanlar kendilerini daha fazla güvende hissederek yaşadıkları toplumda daha çok mutlu olurlar. Demokrasi, toplumda yaşayan bireylerin tamamına aynı sosyal hakları tanımış ve bu bireyler arasında dil, din, ırk, cinsiyet, vb. ayrımı yapmaksızın bu hakları anayasal güvence altına almıştır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996).

2.2. Demokrasinin Özellikleri

Demokrasi kavramının yalnızca sözlüklerde yazıldığı gibi ‘halkın yönetimi’ olmadığı bir gerçektir ve demokrasinin yaşayabilmesi ve yaşatılabilmesi için bazı şartların yerine gelmesi bir toplumda demokrasinin tam anlamıyla yaşanabilmesi bakımından önemlidir. Demokrasinin temel özellikleri, demokrasinin tanımlanmasında yapılan bazı ifadelerde yer aldığı gibi en başta eşitlik ve özgürlük olmak üzere siyasal anlamda katılım, temsil ve haklardır.

Demokrasinin gereklerine tam olarak uyumlu olmayan kanunlara sahip olan devletlerin demokrasi, özgürlük, insan haklarının gözetilmesi konusunda başarılı olması mümkün görünmemektedir. Seçme ve seçilme hakkı ve farklı siyasi partilerin var olması demokrasilerde çok önemli olmasına rağmen gerçek anlamda demokrasi için tek başlarına asla yeterli değildir. Tam anlamıyla demokrasinin mevcudiyetinin kanıtı olarak; insan hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı, anayasa ve kanunların ve demokrasinin güvencesi niteliğindeki özerk kurumların varlığı, demokratik bir eğitim öğretim ortamının sağlanması gibi gerekliliklerin olduğu söylenebilir (Fuat, 2000).

Demokratik bir toplumda olması gereken özellikleri daha geniş kapsamda ele alan Grazia (1948) demokrasinin yedi özelliği olması gerektiğini savunmuş ve o özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- a)Düşünce ve hareket etme özgürlüğü,
- b)Halkın yaşam şartlarını iyileştirmek için üstün gayret,
- c)Yasallık ve siyasal kontrolün yayılması,

- d)Yüksek sosyal ve siyasal hareketlilik,
- e)Siyasi önderleri gereğinde eleştirme fırsatının sunulması,
- f) Kişisel olarak hep daha iyiye yöneliş,
- g)Otoritenin sağlanması için güç kullanımını yerine, eğitim ve gelir düzeyinin yükseltilmesinin savunulmasıdır.

Robert Dahl, modern demokrasinin özellikleri hakkında, demokrasinin varlığı için “asgari usul” şartlar adında ve yaygın bir şekilde kabul gören yedi şart belirlemiştir. Bu şartlar şu şekilde sıralanmıştır (Diamond ve Platner, 1995):

- 1) Devlet politikasıyla ilgili hükümet kararları üzerindeki kontrol yetkisinin anayasal olarak seçilmiş olan organlarda toplanması gerekmektedir.
- 2) Seçilmiş organların, baskının nadir olarak görüldüğü, sık sık yapılarak dürüstçe uygulanan seçimlerle işbaşına gelmeleri gerekmektedir.
- 3) Bütün yetişkinlerin hükümetteki seçimle belirlenmekte olan organlara seçilebilme olanaklarının bulunması gerekmektedir.
- 4) Vatandaşların siyasi meselelerle ilgili ciddi cezaların tehdidi altında olmadan kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilme olanaklarının olması gerekmektedir.
- 5) Vatandaşların alternatif bilgi kaynaklarına ulaşabilme olanaklarının bulunması gerekmektedir. Bunun haricinde, alternatif haber kaynaklarının bulunması ve bu kaynakların kanunlar tarafından korunması gerekmektedir.
- 6) Bütün yetişkin bireylerin, organların seçiminde oy hakkına sahip olmaları gerekmektedir.
- 7) Vatandaşların aynı zamanda bağımsız siyasal partileri ve çıkar guruplarını da içine alan nispeten bağımsız organizasyon ve kuruluşları şekillendirebilme haklarının bulunması gerekmektedir.

2.3. Demokrasinin Temel Değerleri

Her sistemin var olmasını ve ayakta kalabilmesini sağlayan değer yargıları olduğuna göre, demokrasinin de kendine has değer ve işlevleri bulunmaktadır. İktidarın halka ait olması, demokrasinin en önemli işlevidir. Halk ulusal egemenlik kavramı doğrultusunda ‘kendi kendini yönetebilme’ hakkına sahiptir. Bireyler düşüncelerini serbest bir şekilde ifade ederek söz haklarını kullanmış olurlar. Eşitlik de demokrasinin bir diğer işlevidir. Demokrasi, halk içerisinde dil, din, cinsiyet, ırk, vb. ayrımı yapmadan tüm bireylere aynı sosyal hakları tanımakta ve bu hakları belirli kanunlarla güvence altına almaktadır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Demokrasi, iktidarın halk için ve halk tarafından kullanıldığı siyasal bir modeldir. Demokrasi, devlet ve toplum arasındaki ilişkinin şeklini belirlemektedir. Demokrasi kavramının uygulandığı her yerde sadece belirli bir zümre, sınıf ya da grubun değil, o topluluk içerisindeki herkesin eşit bir şekilde fikirlerini dile getirme ve alınacak olan kararlara katılma hakkı bulunmaktadır. Bu nedenle, eşitlik ilkesi demokrasilerin vazgeçilmez unsurlarından ilki olarak kabul edilmektedir. Çünkü tüm bireylerin eşit ölçüde yönetme hakkına sahip olması ilkesine dayanan demokrasi yönetimi, ancak tüm topluma hizmet etmek, uzlaşma ve hoşgörü kültürünü geliştirmek suretiyle gereklerini yerine getirebilir (Dağlı ve Polat, 1999).

Demokraside benimsenmesi ve yaşatılması gereken değerler biçimsel kurumlardan çok daha önemlidir. Demokraside kurumların varolma sebebi demokratik değerleri yaşatmaktır. Demokrasinin temel değerlerini on maddede özetlemek mümkündür. Bunlar; insan hakları, halkın egemenliği, hukukun üstünlüğü, denetim, muhalefet, açık toplum, eşitlik, özgürlük, barış ve çoğulculuk olarak ifade edilebilir (Yılmaz, 2000).

Büyükkaragöz (1989) demokrasinin değerlerini; sorunların üstesinden barışçıl bir şekilde aşılması, insanları istemedikleri şeyleri yapmaya zorlamamak, adaletli olmak, toplumsal değişimin dengeli ve kontrol altında olması, yöneticilerin

alternatiflerinin olması, düşünce farklılıklarına karşı hoşgörü sağlanması olarak ifade etmiştir.

Kışlalı (1999)'a göre demokrasinin var olması:

- a) Ulusal bütünlüğün sağlanmış olmasına,
- b) Toplumda hiç kimsenin diğeri üzerinde üstünlüğünün bulunmamasına,
- c) Toplumsal sınıflar arasındaki yatay ve dikey hareketliliğin yüksek olmasına,
- d) Toplumda çoğunluğun kitle iletişim araçlarından yararlanacak düzeyde bir eğitime sahip olmasına,
- e) İnsanların eşitliğine ve özgürlüğüne,
- f) Uzlaşma ve hoşgörü prensiplerine dayanan bir değerler sisteminin ulusal kültürde egemen olmasına bağlıdır.

2.4. Demokrasinin Önemi

Eski Yunan kentlerinde ortaya çıkan demokrasi bugünkü modern demokrasinin temelini oluşturmuştur. Günümüzdeki demokratik sistemlerde sahip olduğumuz anayasal hükümet, meclis, siyasi katılım, seçim gibi sistemlerin hepsi ilk olarak Eski Yunan kentlerinde ortaya çıkmıştır. Ancak Eski Yunan kentlerinde gelişen demokrasi bazı yönleriyle günümüz modern demokrasiden farklıydı. Örneğin, Eski Yunan'da tüm vatandaşların doğrudan meclise katılması mümkün iken modern demokrasilerde tüm vatandaşların meclise katılması mümkün olmadığı için yapılan seçimler yoluyla halk söz hakkını temsilcilere vermektedir. Şunu da belirtmek gerekir ki modern demokrasilerde aynı ulusun vatandaşı olan herkes devletçe verilen eşit vatandaşlık haklarına sahipken Eski Yunan demokrasilerinde kapalı sınıf sistemi uygulanmaktaydı. Kapalı sınıf sisteminde devlet nezdinde sınırlı sayıda kişi vatandaşlık hakkına sahipti ve demokrasi sadece vatandaş olan bu sınırlı sayıdaki kişiler için geçerliydi. Bu nedenle ki bizim bugün algıladığımız ve yaşadığımız anlamdaki demokrasiden söz etmek o dönem itibariyle zordu (Çaha, 2008). Bu bilgiler ışığında Eski Yunan'dan bu yana demokrasi kavramının ve demokrasinin uygulanma şeklinin bir hayli değiştiği, toplumsal anlamda ilk uygulanan demokrasi ile şu anki modern demokrasi arasında önemli farklılıklar olduğu bir gerçektir. Ancak yine de çok eski çağlardan bu yana

demokrasiye ihtiyaç duyulduğu ve demokrasinin bir şekilde uygulandığının bilinmesi demokrasinin toplum hayatında önemli bir yeri olduğunun göstergesidir. Temel insan haklarının yaşatılması ve geliştirilmesi daha ilk çağlarda eksik ve adaletsiz bir biçimde uygulanmış olsa dahi eski dönemlerde bile insanlığın demokrasiye olan gereksinimi ve bu yöndeki girişimi söz konusudur.

Tarih boyunca diktatörlük mantığıyla hareket edilerek, demokrasi kavramı önemsenmediğinde; yönetenler ile yönetilenler arasındaki iletişim zayıflamış, devlet ve halk arasında kopukluk yaşanmıştır. Fakat üst zümrede bulunan insanların dönem itibarıyla tarım ve ticaret gibi konularda halka bağlı olması, halkın içerisine girme ve onlara söz hakkı verme mecburiyetini doğurmuştur (Mardin, 1990). Yönetenler açısından demokrasinin önemli olduğu düşüncesi aslında halkla iletişim kurma ve onlara söz hakkı tanıma mecburiyetinin bir sonucu olarak görülebilir. Morin (2000)'e göre, demokratik anlayış; farklı düşüncelere saygı duyulmasını, kişi hak ve özgürlüklerinin korunmasını ve ayırım gözetmeksizin herkesin söz hakkına sahip olmasını gerektirir. Bu anlayış da demokratik yaklaşımı önemli hale getirmiştir.

İlerleyen dönemlerde gelişmekte olan ve gelişmiş tüm toplumları etkileyecek olan sanayi devriminin gerçekleşmesi ve teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde yaşanması halkın arasında herhangi bir ayırım gözetmeksizin yönetimde söz hakkı olması gerektiği gerçeğini ve modern demokrasi gereksinimini beraberinde getirmiştir.

Zamanla gelişen şartlarla beraber demokratik yönetim biçimi daha çok benimsenmiş ve demokrasiye duyulan ihtiyaç diğer toplumsal gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Demokrasiye duyulan ihtiyaçla birlikte toplumlar şunu fark etmiş olabilirler ki gerçek manada tam bir demokrasinin yaşandığı toplumda insanların daha fazla huzurlu olması mümkünken, demokrasinin var olmadığı toplumlarda insanların huzursuz ve mutsuz olması beklenebilir. Demokratik toplumlarda kişisel hak ve özgürlükler ve yönetimde söz sahibi olmak insanları mutlu eden bir etken olabilir. Gelişen toplumlar bu sebepleri ve etkenleri göz önüne aldıklarında gelişimin bir gereksinimi olarak demokrasiyi ve insanlar arasında eşitliği sağlamayı tercih etmek zorunda kalmışlardır (Touraine, 2004).

Demokrasinin öneminden söz ederken demokratik toplum ve demokratik olmayan toplum diye bir ayırım yapılabilir ve bu toplumların olası farklılıklarından bahsedilebilir. Geri kalmış ve demokrasiyi benimseyememiş toplumlarda bireyler arasında hoşgörü, sabır, saygı gibi insani ve hem bireyi hem toplumu geliştiren duygular gelişmemiş ve yitirilmiş olabilir. Öte yandan demokrasinin var olduğu ve geliştirildiği toplumlarda ise kişilerin birbirlerinin özgürlük ve haklarına daha saygılı ve hoşgörülü davranmaları, yaptıkları güzel işlerin takdir edilip gerekli durumlarda işbirliğini önemseyerek ben değil biz duygusunu geliştirme yönünde çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında demokrasinin insan hayatında önemli bir yerinin olduğu çıkarımı yapılabilir. (Arslan, 2012).

2.5. Demokrasi ve Eğitim

Demokrasi ile eğitim arasında, birbirlerinin ön koşulları olma derecesine varacak kadar önemli bir ilişki bulunmaktadır. Eğitimdeki kalitenin artırılabilmesi, yetişen bireylerin gerek kendilerine ve gerekse tüm insanlığa fayda sağlayabilmeleri için demokrasinin var olması gerekirken, demokrasinin var olması ve benimsenerek birey, toplum ve devlet boyutunda yaşatılabilmesi için eğitimin var olması gerekmektedir (Yeşil, 2002). Oktay (1998)'e göre; demokrasi belli bir insan düşüncesine dayanır. Bu insan anlayışında hoşgörü anlayışı, yurtseverlik ve hukuka saygı bulunmaktadır. Bu erdemler doğuştan gelmemekte ve sonradan eğitimle öğrenilebilmektedir. Böylece eğitimsiz demokrasinin düşünülmesi mümkün olmamaktadır. Demokrasinin geliştiği bütün toplumlarda eğitim özellikle yaygınlaşmıştır.

Ekonomik ve sosyal adaletsizliğin ve dünyadaki şiddetin yok edebilmesindeki en önemli unsurlardan biri demokrasidir. Bu da demokrasinin yalnızca bir yönetim şekli olmanın ötesinde ailede, okulda ve toplumsal yaşamda, kısaca yaşamın her alanında tercih edilen bir yaşam biçimi olmasıyla mümkündür. Bu yaşam biçiminin ilk örneklerini aile içi ilişkilerde yaşayan çocuklar okulda öğretmen ve arkadaşlarıyla da

aynı türden ilişkiler kurabilirlerse haklarını bilen, arayan, ancak başkalarının haklarına da saygılı, kuralları sorgulayan ama kurallara uyan bireyler olabilirler. Ailede ve okulda hak ve sorumluluklarının bilincinde olan insanların yetişmesi, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuk yetiştirme tutumları ve disiplin anlayışları ile yakından ilgilidir. İlk eğitimlerini demokratik bir aile ve okul ortamlarında gerçekleştirmiş olan bireyler bu davranışlarını daha sonra dahil olacakları iş ve toplum yaşamına da taşıyabilirler (Oktay, 2010). Ailede başlayıp okulda devam eden bir demokrasi eğitimi ve yaşantısıyla donanmış bireylerin ileriki yaşantısında da toplumun demokrasiye önem veren ve onun gerektirdiği değerleri hayatlarına uygulayan bireyleri olarak hem kendilerine hem çevrelerine fayda sağlayacakları düşünülmektedir.

Demokrasinin dayandığı hoşgörü anlayışı, çoğunluğun azınlığı ezmemesi, azınlığın da çoğunluğun yerine geçmemesini gerektirir. Vatandaşların her türlü düşünceye saygı gösteren, hoşgörü sahibi insan olması demokrasinin sürdürülebilmesi için zorunluluktur. Eğitimin görevi vatandaşları bu alanda eğitmek ve bilinçlendirmektir (Geray, 1978).

Edwards (2008)'e göre eğitimin, toplum kültürünü bireylere aktarma işlevini yerine getirmesi esnasında diğer tüm değerlerin yanı sıra demokrasi kültürünü de kazandırması gerekmektedir. Demokrasi, siyasal bir toplum olma yolunda örnek davranış biçimlerini oluşturma, bir yaşam biçimi olarak benimsenme, insan haklarına yönelik kavramlarla birlikte insani değerlerle ilgili kavramlar hakkında da toplum bilinci oluşturma amacı taşımaktadır. Günümüzde, demokrasinin ulaşmak istediği bu amaçlara en çok yaklaşan toplumlar incelendiğinde bunu en etkili iletişim yolu olan eğitim ile başardıkları görülmektedir (Samancı ve Yıldırım, 2015).

Demokrasi; bilgelik, saydamlık ve dürüstlük rejimidir. Demokrasinin ilkelerine saygı, insana saygı duymak anlamına gelir. Bu bakımdan demokrasi, bireyler arasında herhangi bir fark gözetmeden, herkese öğrenme, gelişme ve yetişme fırsatlarını sunan, çalışanın işine saygı gösteren anlayışın toplum tarafından benimsenmesidir. İleri sanayi toplumu aşamasına gelmiş olan Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Avrupa Birliği ülkeleri, ilköğretimi zorunlu hale getirmekle yetinmeyip, çalışma hayatına katılmış olan

yetişkinlerin demokrasi kültürlerini yükseltmek için bazı tedbirler almışlardır. Örneğin, yaşlılar için Danimarka'da yetmişten fazla halk üniversitesi açılmıştır. İsviçre, İngiltere, Hollanda gibi ülkeler Danimarka'yı izlemiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak gelişmiş toplumlarda eğitime önem verilmekte olduğu ve demokrasininin gelişimi için eğitimin şart olduğu söylenebilir.

Geçmişte de eğitimde demokrasi çalışmalarına farklı ülkelerde ve farklı kesimlerde yer verilmiş ve elde edilen çıktılar şaşırtıcı bulunmuştur. Örneğin, İngiliz İşçi Eğitimi derneklerinde halka ve işçilere verilen “demokrasi eğitimi” çalışmalarında elde edilen sonuçlar dikkat çekicidir. O dönemki İngiliz Parlamentosuna seçilmiş olan işçi parlamenterler, işçi eğitim derneklerinde eğitim görerek yetişmişlerdir. Bu parlamenterler, lordlar meclisine seçilen parlamenterlere taş çıkarmışlardır (Çağatay, 1968).

Demokratik toplumlarda, devlet ile eğitim sistemi karşılıklı etkileşim halindedirler. Devlet, eğitim sistemine özgürlük vererek ve kaynaklarını artırarak yardım eder. Eğitim sistemi ise, demokrasinin istediği özgür düşünceli, yaratıcı, katılımcı, üretici, sorumlu yurttaşlar yetiştirerek, devletin yaşamasını sağlar (Başaran, 1994).

Demokratikleşebilmek için tüm vatandaşların düşünme biçiminde temel bir değişikliğin olması gerekmektedir. Demokrasinin işleyiş özelliği, tüm örgütsel eylemlerde yöneticilerin kazandıklarını korumalarını ve çalışanlarla paylaşarak bu yetkilerini genişletmelerini gerektirir. Demokratik bireyler, ancak demokratik okulların ürünleridir (Açıkalin, 1998).

Yönetimler, dayandıkları ve savundukları ideolojilerini, dünya görüşlerini, insana bakış açılarını, eğitim yolu ile toplum bireyelerine aşılıyarak, kendi siyasi tabanlarını genişletmek ve güçlendirmek isterler. Bu durumda, otoriter bir yönetimin kontrolünde bulunan bir toplumda eğitimin demokratik olması, demokrasi değerlerinin eğitim yolu ile yeni kuşaklara ve toplum üyelerine kazandırmak istemesi düşünülemez. Gerçekten demokrat olan ve demokrasinin bir yaşam biçimi olarak benimsendiği bir

toplumda eğitimin de demokratik değerlere, tutum ve davranışlara ağırlık vermesi, bireysel hak ve özgürlüklere önem vermesi doğaldır (Aydın, 2014).

Lipset (1963) demokrasi ile eğitim arasında yapmış olduğu geniş kapsamlı bir araştırmada şu kanılara varmıştır:

1. Herhangi bir eğitim değil, Batı tipi (çağdaş) bir eğitimle demokrasi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

2. Eğitim düzeyi ile seçimlerde oy kullanma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Eğitim düzeyi yükseldikçe, seçimlerde daha kararlı oy kullanıldığı görülmüştür.

3. Kararlı bir demokrasi için “temel eğitim” bir önkoşuldur.

4. “Okuryazarlık”, “ilköğretim”, “ilköğretim sonrası eğitim” ve “yükseköğretim” yüzdeleri ile demokrasi arasında, eğitim yüzdeleri arttıkça, demokrasinin kararlılığının da arttığını gösteren bir ilişki bulunmaktadır. Daha demokratik toplumlarda, yukarıda belirtilen eğitim endekslerinde yükselme gözlenmektedir.

İlgili konuda yapılan araştırmalar neticesinde eğitim düzeyi yüksek olan toplumlarda demokrasinin de daha kararlı bir şekilde var olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim ile demokrasi arasındaki ilişki üzerinde duran, yirminci yüzyılın eğitim felsefesi John Dewey’e göre, eğer bir toplumda, demokrasi varlığını korumak istiyorsa, demokratik değerleri ve gelenekleri, eğitim yoluyla toplum üyelerine öğretmek durumundadır. Ancak böyle bir eğitimle, yurttaşlar ülke yönetimine katılma isteği ve yeteneği kazanabilirler. Söz konusu eğitim, bireylere daha fazla hoşgörü, daha ussal bir politik seçim yapma yeteneği kazandırıcı nitelikte olmak durumundadır (Aydın, 2014).

2.6. Demokratik Eğitim

Ertürk (2013)’e göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Toplumsal bir eylem

alanı olarak eğitim girişimi, insanlık tarihi kadar eskidir. Eğitim, toplumların çağdaşlaşması için etkili olan önemli etkenlerden biri olup çağdaşlaşmanın, demokratikleşmenin, kalkınmanın ve gelişmenin temel ölçütlerinden biridir (Buluç, 2008).

Montessori (1975) eğitimi, çocuğun kişiliğini tüm yönleriyle ele alınması süreci olarak ele almaktadır. Ona göre eğitimin amacı, çocukların gelişmelerinin tam anlamıyla desteklenerek özgür ve bağımsız birey olmalarını sağlamaktır. Eğitim öğretim etkinliklerine aktif şekilde katılan çocukların özgürce seçim yapmayı öğrenecekleri düşünülmektedir.

Pragmatik eğitim felsefesinin fikir babası olan Dewey (1987), eğitimin sosyal bir olgu olduğunun altını çizmektedir. Ona göre aynı zamanda küçük bir toplum olan okul, sosyal bir sistemdir ve toplumun geleceğinin de güvencesidir. Eğitimle demokrasiyi eş anlamlı tutan Dewey'e göre eğitim, demokratik bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Ona göre demokrasi, toplumsal yaşamı özgürleştiren ve zenginleştiren bir birliktelik sürecidir. Bu nedenle eğitim yoluyla okullarda demokrasinin bir yaşam biçimi olarak yaşatılması gerekmektedir.

Dewey okulu gerçek yaşamın bir benzeri gibi düzenlemek yerine, o ortamları doğal yaşam alanları halinde düzenlemenin yerinde bir yaklaşım olacağını belirtmiştir. Ona göre eğitim yaparak yaşayarak öğrenmedir ve öğrencilerin öğrendiklerini pratik yaşamda kullanması önemlidir. Dewey eğitimin işlevsel olması gerektiğini söylemiş; eğitimin demokrasinin gerçekleşmesi için önkoşul olduğunu ama yeterli olmadığını ileri sürmüştür.

Demokratik eğitim kavramı, demokrasi ve eğitim kavramlarının birbirini nitelendirmesi ile oluşan bir ifadedir. Bu, iki açıdan düşünülebilir. Birincisi, demokrasi eğitimi şeklindedir ve eşitlik ve özgürlük gibi demokratik ilkelerin eğitim yoluyla bireylere öğretilmesi ve benimsetilmesi şeklindedir. İkincisi ise, eğitimin yöntemi, içeriği ve programında demokrasiye ait ilkelerin uygulanması biçiminde, eğitimin demokratik bir biçimde gerçekleşmesini, yani demokratik eğitimi vurgular. İlkinde

demokrasinin eğitime konu olması, ikincide ise demokrasinin eğitime yansımaları söz konusudur. Demokratik eğitim bunların her ikisini de kapsamaktadır (Özdemir, 2012).

Russell (1976)'ya göre eğitim katı ve otoriter olursa çocuklar için yararlı değil zararlı olmaktadır. Öğrenciler üzerinde aşırı otorite ve katı kuralların olması onları ya itaatkar ya da isyankar yapacaktır. Demokratik eğitim sağlanarak çocukların istek ve güdülerinden yararlanmanın çok daha faydalı bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir. Lipset (1963), bireyin eğitim seviyesinin yükselmesinin, demokratik değerleri benimseme ve demokratik uygulamalara destek olma ihtimalinin de yükselmesine sebep olacağını belirtmektedir.

Demokratik ortam, insanların hak ve düşüncelerine saygı duyulması, tartışmaların etik çerçeveler içinde olması, uzlaşmanın sağlanması ve tüm insanlara eşit davranılması gibi demokratik ilkeleri olan ve insanların bu ilkeler doğrultusunda hareket etmeleri istenen bir ortam olması nedeniyle demokrasi eğitimi için olabilecek en uygun ortamdır (Yeşil, 2002).

Demokratik bir eğitimin nitelikleri, bireysel, sosyal, milli ve evrensel olması olarak sıralanırken; demokratik bir eğitimin amacı da bireyin kendini tanıması, birey olduğunun bilincine varması, içinde bulunduğu ekonomik şartlarla kültürü etik ilkeler doğrultusunda benimsemesi, ötekini tanıması ve birlikte hareket etmeyi öğrenmesidir (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011).

Demokratik eğitimin amaçlarından bir tanesi, öğrencilerde düşünme becerisi kazandırarak bu düşüncelerini özgürce, düzgün ve özlü olarak, başkalarının düşüncelerine de saygı duymak suretiyle ifade edebilme becerilerini geliştirmektir (Yeşil, 2003). Düşüncelerini özgürce dile getiren aynı zamanda başkalarının düşüncelerine saygı duyan ve hoşgörüsü yaklaşan bireyleri hayata hazırlayıp topluma kazandırmak demokratik eğitimin en önemli işlevlerinden biri olarak görülebilir.

Karakütük (2001)'e göre demokratik eğitimin amacı; sorgulayan ve çözümleyici olan ve aynı zamanda demokrasinin kuralları ile uygulamalarını

derinlemesine bilen bağımsız yurttaşlar yetiştirmektir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda demokrasi eğitimi, Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkelerinden biri olarak ifade edilmiştir. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun "Demokrasi Eğitimi" başlığını taşıyan 11. Maddesinde, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı demokrasi eğitimini, "Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum bilincinin gerçekleşmesi ve devam etmesi için, yurttaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez" şeklinde tanımlamaktadır.

2.7. Demokratik Okul

Devlet, okul ve aile kurumu bir toplumda demokrasinin iyi işlemesi için gerekli olan en önemli üç unsurdur. Demokrasinin öğretilmesi ve yaşam biçimi haline gelebilmesi için bu kurumlarda demokrasi değerlerinin sağlam ve birbirini destekler nitelikte olması gerekmektedir (Karakütük, 2001). Bu sebeple okulun demokratik değerleri benimseyerek yönetilmesi ve öğrencilere demokratik anlayışın aşılandığı demokratik bir eğitim sunulması demokratik nesiller yetiştirmek açısından son derece önemli görünmektedir.

Demokratik bir tutumun temelini oluşturan güven, işbirliği, sorumluluk ve hoşgörü gibi etkenlerin yaygınlaştırılması ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu eğitim süreci, ailede başlayarak okul eğitimi ile devam etmektedir. Formal (okul) eğitimin insan yaşamındaki önemli bir kısmı kapsıyor olması bu süreç içerisinde okulun önemini artırmaktadır. Okullarda demokrasiye ilişkin pozitif tutumların kazandırılabilmesi öncelikli olarak yönetici ve öğretmenlerin bu tür değerleri davranışa dönüştürebilmelerine bağlıdır (Çankaya, 2010).

Starrat (2002) ve Woods (2005)'e göre tüm bireylerin örgütsel olanak ve bilgi akışından haberdar olduğu, yöneticilerin ve her bireyin bir diğerinin onuru, bireysel hakları ve farklılıklarına saygı duyduğu, kurumsal politikalar, sorunlar ve fikirlerin değerlendirilmesinde ilgili ve aktif bir tutumun sergilendiği, diğer çalışanların mutluluğu ve kamu yararının gözetildiği ilişkilere dayalı ortamlara demokratik okul denmektedir.

Okullar demokrasinin yerleştiği ve yeşerdiği örgütler olmalıdır. Çünkü demokrasi ile eğitim arasında sıkı bir bağ vardır (Zencirci, 2003). Okulların demokratik bir özellikte olması öğretmen ve öğrenci başarısını önemli ölçüde etkileyecektir. Böyle bir ortam hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların gelişmesini sağlayacaktır (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Yağcı, 1998). Okullarda temeli atılan ve öğrencilere kazandırılan demokratik tutum ve davranış becerilerinin demokrasinin sürdürülmesi ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde demokratik bir okulun oluşturulmasında belirli ilkelerin öne çıktığı görülmektedir. Demokratik okul yapılarının oluşturulması için Schou (2001), şu ilkeleri sıralamaktadır:

1. Okullarda uygulanan programlardaki dış etkenlerin etkisi en aza indirilmelidir.
2. Okulların toplumdaki çoğunluğun baskısından korunması gerekmektedir.
3. Eğitim kararlarının alınmasında tüm vatandaşların eşit politik güç kullanımı sağlanmalıdır.
4. Eğitim programı, öğretmen yetiştirme ve öğretim yöntemleri merkezi yönetimin etkisinden bağımsız hale getirilmelidir.

Cumhuriyetin başlarında Türk eğitimi hakkında ayrıntılı bir inceleme yapan ve ardından incelemelerini raporlaştıran John Dewey, Türkiye'deki demokratikleşmenin temelini, okullarda demokratik yolla yapılacak olan eğitim ve öğretim uygulamaları yoluyla atılacağını belirtmiştir (Akkutay, 1996). Demokratik okul ortamları hem

öğretmeni hem de öğrenciyi olumlu yönde etkileyerek onların demokratik tutum ve davranışları kazanmalarına katkıda bulunmaktadır (Duman ve Koç, 2004).

Demokratik yaşam biçimi ancak demokratik bir yaşayış yoluyla öğrenilebilir. Demokrasi bilincinin oluşumunda okul atmosferi kadar, okul yöneticilerine de önemli roller düşmektedir (Ağiroğlu, 2007). Demokratik okullar demokratik yöneticilerin var olmasına bağlıdır. İnsan haklarına saygı duyan, insana hizmeti benimseyen, zorluk ve imkanları paydaşlarıyla paylaşabilen yöneticiler demokratik okulların varlığı için önem taşımaktadır. Çağımızda demokrasiyi ve onun değerlerini bir yaşam düşüncesi olarak sahiplenen yöneticilere ve demokrasinin tam anlamıyla yaşandığı okullara olan gereksinim giderek artmaktadır (Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006).

Eğitimin demokratikleşmesi, etkili bir eğitimin sağlanması, okulun toplum tarafından kabul edilen davranış örüntülerini öğreten bir kurum haline gelmesi ve toplum tarafından kabul görmesi, saygınlığı, okul müdürlerinin alacağı kararlar ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle okul müdürleri kararlarını ve eylemlerini etkileyen iç ve dış öğelere karşı duyarlı olmak, karar etkilerini çözümlmek, onlarla iletişim ve etkileşime hazır bir yaklaşım sergilemek durumundadır. Böyle bir yaklaşım okul müdürünün yetkinliğinin, yeterliliğinin göstergesi olarak yorumlanabilir (Açıkalın, 1998).

2.8. Demokratik Okul Yöneticiliği

Demokrasi, demokrat bireylerin oluşturduğu toplumların benimsediği bir yönetim şeklidir. Demokrat bireyler ancak demokrasiyi benimsemiş ve yaşatan ailelerde, okullarda ve toplumlarda yetişebilir. Demokrasinin eğitim kurumlarında bir yaşam biçimi olması okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve toplum arasındaki ilişkilerin insan haklarına ve demokrasiye uygun olarak yürütülmesiyle mümkündür (Bilgen, 1993). Okul kurumlarında demokrasininin yaşatılmasının büyük oranda yönetimin sorumluluğunda olduğu söylenebilir. Bursalıoğlu (2000)'e göre demokrasiyi gerçekleştiren araç liderliktir; demokrasinin kendi kendine gerçekleşmesi beklenemez.

Bu nedenle okullarda demokrasinin gerçekleşmesi okulun lideri olan okul yöneticisinin görevidir.

Yönetim şekli bakımından diğer yönetimlerde olduğu gibi, okul yönetiminde de otokratik ve demokratik olmak üzere iki tür yöneticilikten bahsedilebilir. Otokratik okul yöneticiliğinde işler emir vererek yürütülür. Yöneticinin verdiği emirler, hiç sorgulamadan ve duraksamadan uygulanır. Hiç kimse yöneticinin yanlış hareket edebileceğini düşünmez. Böyle ortamlarda sıkı bir disiplin söz konusudur. Bazı kurumlarda otokratik yöneticilik kabul edilebilir olsa da okullar için kabul edilmesi pek mümkün olmamaktadır. Çünkü okul her şeyden önce, bir eğitim yuvasıdır. Orada yapılacak olan her iş ya da faaliyetin çocuğun gelişimine katkı sağlayacak bir biçimde yapılması gerekmektedir. Aslında bu tür bir yöneticilik sadece okullarda değil, verimin artırılmasının istendiği her örgütte uygulanmalıdır. Çağdaş örgüt ve yönetimlerde insani ilişkilere önem verilmektedir. Demokratik bir ortam içerisinde insani ilişkiler açıkça görülmektedir. Bu sebeple, iyi bir okul yöneticisinin otokratik okul yöneticiliğini seçmemesi gerekmektedir (İlgar, 1996).

Geleneksel liderlik yaklaşımları, hiyerarşik yapıdaki değerleri ön plana çıkarmış ve gücün merkezde toplanmasına sebep olmuştur. Diğer taraftan demokrasi kavramı ise yüksek düzeyde işbirliğine ve karşılıklı ilişkiye önem vermiştir (Çelik, 2000). Demokratik okul yöneticisinin örgüt amaçlarına ulaşmak için öğretmen, öğrenci ve okuldaki diğer çalışanlarla işbirliği yapması, iyi ilişkiler geliştirmesi ve onlara gerekli değeri vermesi beklenir. Demokratik yönetim tek kişinin karar almasına karşıdır ve karardan etkilenecek olanların alınacak kararda söz hakkı olmasını gerektirir. Bu sebeple demokratik okul yöneticiliği diğer örgüt üyeleriyle birlikte karar almanın önemli olduğunu savunur. Okulu ve eğitim öğretim süreci faaliyetlerini ilgilendiren bütün konuların gerektiğinde açıkça konuşulup tartışıldığı bir ortamı oluşturan okul yöneticisi çalışanlar arasında gerekli olan işbirliği ve takım ruhunun oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Birlikte alınan kararlar sayesinde yönetimin üzerindeki iş yükü de azalmış olacaktır. Demokratik yönetim anlayışının olduğu bir okul ortamı öğrencilere de yansıtacak ve demokrasi anlamında yaşadıkları olumlu tecrübelerle donanmış olan

öğrenciler geleceğin demokrat insanları olma yolunda ilerleyecekler ve demokrasiyi kendileri için ideal bir yaşam şekli olarak benimseyeceklerdir.

Demokratik yönetimin yararları olduğu kadar kendine özgü bir takım rahatsız edici güçlükleri de vardır. Yöneticinin bunları bilmesi ve bu güçlükleri en az düzeye indirmesi gerekmektedir. Bir ideolojiden çok gelişim olan demokrasinin iki ideali, özgürlük ve eşitlik çatışma halindedir. Bu çatışma liderlik tarzını da etkilemektedir, çünkü özgürlük en az karışan yönetimi, eşitlik ise en çok karışan yönetimi gerekli kılar. Demokratik liderin sıkıntısı kendisinden hem özgürlük hem de eşitlik beklenmesidir. Demokrasiyi yenilikten çok durgunluk tehdit eder ve demokratik liderlik özgür bir toplumu yenilikler ile beslemektir (Bursalıoğlu, 2000).

2.9. Yönetim Kuramları

2.9.1. Klasik örgüt ve yönetim kuramları

Klasik örgüt ve yönetim kuramları en eski kuramlar oldukları için klasik olarak adlandırılmış olup örgüt yapısı ve süreçlerine önem verdikleri için mekanik ve yapısal olarak görülmektedirler (Başaran, 2000). Klasik yönetim kuramları en eski ve en geniş yönetim yaklaşımları olarak kabul görmektedir. Sanayi devriminin gerçekleşmesi ve endüstrinin yaygınlaşması ile birlikte örgüt ve yönetim tanımlarına farklı bir yaklaşım gerekliliği doğmuş, klasik örgüt ve yönetim kuramları geliştirilmiştir. Örgüt yönetimine bilimsel ve gerçekçi bir yaklaşım getirmeyi amaçlayan klasik kuram, sanayileşmeyle ortaya çıkan etkili planlama, örgütleme, yapılan iş faaliyetlerinin kontrolünün sağlanması gibi amaçlar ortaya koymuştur (Dinçer ve Fidan, 1996). Bu bölümde klasik örgüt ve yönetim kuramları kapsamında “bilimsel yönetim”, “yönetim süreci” ve “bürokrasi yaklaşımı” kuramları incelenecektir.

2.9.1.1. Bilimsel yönetim yaklaşımı

Bilimsel yönetim yaklaşımının fikir öncüsü Frederick Winslow Taylor'dur. Bilimsel yönetim ilkelerinin uygulanmasının hem işveren hem de iş görenler için verimliliği artıracaklarını savunmuştur. Taylor, çalıştığı işletmelerde işçilerin bir işi yaparken gereksiz işler yaptıklarını ve verimsiz çalıştıklarını gözlemlemiştir. Bu sebeple geliştirdiği kuramda üzerinde çalıştığı en önemli nokta verimliliğin artırılması olmuştur. Yöneticiler verimliliğin artırılması için her bir çalışanın ne yapması gerektiğini önceden planlamalı, işin yapılması için gerekli standartları belirlemeli, işin tamamlanması için gerekli işbirliği ve ilişkileri de düzenlemelidir (Karip, 2004). Bu kuram insanı değil, işyerinde verimliliği temel almış ve önemsemiş; çalışanları makine gibi görüp para ile güdüleneceğini varsaymıştır. Sonuç olarak örgüt için iyi olan, çalışan için de iyi olacaktır düşüncesini savunmuştur (Kaya, 1996).

2.9.1.2. Yönetim süreci yaklaşımı

Klasik yönetimin şekillenmesinde önemli rol oynayan bir diğer yaklaşım yönetim süreci yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın fikir öncüsü Henri Fayol'dur. Luther Gulick, Lyndall Urwick, Mary Parker Follet, James Money bu kurama katkı sağlayan isimlerdir. Fayol, yönetimin genel ilkelerinin bütün örgütlerde uygulanabileceğini savunmuş, Taylor'un işçilerden beklediğini Fayol yöneticilerden beklemiştir (Bursalıoğlu, 2014). Fayol, yönetimi bir süreç olarak görüp bu süreçleri planlama, örgütleme, emretme, koordinasyon ve kontrol olarak sıralamıştır (Hoy ve Miskel, 1996). Yönetimin süreç olarak görülüp bu süreçlerin ilk defa sıralanması yönetim bilimine katkı sağlamıştır (Sarpkaya, 2008).

2.9.1.3. Bürokrasi yaklaşımı

Max Weber tarafından geliştirilen bu yaklaşım, verimliliği sağlamak için ideal bir örgüt kurmayı amaçlamıştır. Bu örgüt modelinde işleri yavaşlatmak yerine

verimliliğin artması için belli ilkere uyulması gerektiği savunulur. Bu ilkeler; uzmanlaşmaya dayanan iş bölümü, belirlenmiş hiyerarşik yapı, ilke ve yöntemlerdir. Weber, birçok örgüt üzerinde yaptığı kıyaslamaların sonucunda bürokrasiyi ideal bir örgüt yapısı olarak tanımlamıştır. Weber'in yönetim kuramı, rasyonelliğe göre örgütlenmiş, uzmanlığa dayalı işbölümünü temel alan, ayrıntılı kurallara ve biçimselliğe dayanan, katı hiyerarşik ve merkezizetçi özellikte bir yaklaşımdır (Eryılmaz, 2001). Çalışanlar ve örgütler bir makine gibi işlemeli dakik ve hatasız olmalıdır ve çalışanların neyi ne zaman yapacağı önceden belirlenmelidir. Bu modelde biçimsellik ön plandadır.

2.9.2. Neo-klasik örgüt ve yönetim kuramları

Klasik kuramın yönetim ve örgüt anlayışı dünya ekonomik krizinin ve değişen parametrelerin getirdiği problemlere çözüm bulamayınca klasik yönetim kuramları sorgulanmış ve yeni arayışlar ortaya çıkmıştır. Neo-klasik kuram olarak adlandırılan yeni görüşler, örgüte değil insana öncelik vermiştir (Aydoğan, 2018). Klasik yönetim kuramının temelini bilimsel yönetim oluştururken, Neo-klasik yönetim düşüncesinin temelini İnsan ilişkileri kuramı oluşturmaktadır (Baransel, 1993). İnsan ilişkileri yaklaşımı Hawthorne araştırmaları ile doğmuştur.

2.9.2.1.Hawthorne araştırmaları

Elton Mayo ve arkadaşları tarafından yapılan ve beş yıl kadar süren "Hawthorne" araştırmalarında işçi davranışları fizyolojik, psikolojik, ekonomik ve diğer yönleriyle incelenmiş ve sonuçların sosyal örgütler ve yönetim üzerindeki etkileri izlenmiştir. Bu araştırma, işçilere gösterilen tutum ve davranışın, verim ve üretim bakımından dinlenme, ışık ve ücretten daha önemli olduğunu ortaya çıkarmış bu sebeple personel yönetimi açısından da önemli bir dönüm noktası olmuştur (Bursalıoğlu, 2014). Bu araştırmayla birlikte insan ilişkilerinin önemi keşfedilmiş olup işveren ve işçi ilişkilerinin verimliliğe ulaşılması anlamında etkili olduğu yöneticilerin

dikkatini çekmiştir. Baransel (1993)'e göre insan ilişkileri yaklaşımı, klasik yaklaşımdan aşağıdaki temel farklarla ayrılmaktadır;

- Bireyler özellikleri bakımından ele alındığında birbirinden farklılık gösterir
- İnsanı yalnızca fizyolojik ve biyolojik bir varlık olarak değerlendirmek mümkün değildir. İnsan, aynı zamanda psikolojik ve toplumsal özellikleri de olan bir varlıktır.
- Davranışların bir amacı ve nedeni vardır.
- Bir örgütteki en değerli varlık insandır ve insan mekanik değildir.
- Örgüt, toplumsal bir sistemdir.
- İnsan için iyi olan şeyler örgüt için de iyidir.

2.9.2.2. Mc Gregor'un X ve Y kuramı

Mc Gregor tarafından X ve Y olarak adlandırılan insan doğasına ilişkin varsayımlar iki karşıt görüşü belirtmektedir. Yöneticilerin astlarına bakış açıları X ve Y şeklinde adlandırılarak iki zıt kutup olarak ifade etmeye çalışılmıştır. Mc Gregor (1991)'e göre uygun şartlar sağlandığı takdirde insan kaynağı örgütün kullanımına en etkili şekilde sunulabilir. X kuramı klasik yönetim kuramı özelliklerini, Y kuramı ise neo-klasik kuramın özelliklerini yansıtmaktadır. X teorisine göre insan doğuştan tembeldir, sorumluluk almayı değil yönetilmeyi tercih eder, çalışmak için zorlanmaya ve maddi olarak ödüllendirilmeye ihtiyaç duyar. Bu görüşe göre yönetici klasik yönetim kuramlarını benimseyerek çalışanlar üzerinde otoriter davranışlar sergilemelidir. X kuramına göre yöneticinin iş tanımlarını ayrıntılı olarak yapması, yetki devrini kısıtlaması, çalışanları sürekli kontrol etmesi ve gerektiğinde cezaya başvurması olağandır. Bu kuramın tam tersi görüşte olan Y kuramına göre ise insan tembel değildir; çalışmayı sever, elverişli şartlar sağlandığında sorumluluk ve görev almaktan kaçmaz ve işini severse örgüt amaçlarına hizmet etmekten zevk duyar. Buna göre Y kuramında

insana değer veren yönetici çalışanları destekler ve onların yönetime katılımını sağlar. X kuramında çalışanların sıkı kontrol edilmesi söz konusu iken Y kuramında yönetici, astların gelişimine destek olarak onları motive edecek uygun şartları oluşturmaya çalışır (Eren, 1996).

2.9.2.3. Rensis Likert'in Sistem 1- Sistem 4 modeli

Rensis Likert, etkili ve etkili olmayan örgütlerin işlevlerine ve amaçlarına göre birbirinden ayıran farklı özellikler olduğunu belirtmiş ve bu özellikleri Sistem 1'den Sistem 4'e kadar dört grup şeklinde sınıflandırmıştır. Sistem 1 ve Sistem 2'nin işe odaklı yönetim şeklini kapsadığı için çalışanların veriminin düşük olduğu, Sistem 3 ve Sistem 4'ün birey odaklı yönetim şekli olduğu için çalışanların veriminin yüksek düzeyde olduğu varsayılmıştır. Gruplandırılan bu sistemler şu şekilde açıklanmaktadır (Can, 1997):

- Sistem 1: En otoriter ve katı yönetim biçimidir. Yönetimin çalışanlara olan güveni az olduğu için bütün kararlar yönetim tarafından verilir. Ceza sistemi vardır.
- Sistem 2: Yönetici, otoritesi olmasına rağmen babacan tavırlar sergiler; astlara belirli konularda serbestlik tanır.
- Sistem 3: Danışmalı yönetim tarzıdır. Astların fikirlerini genel olarak dikkate alan yönetici, ödüllendirme yöntemini de kullanır.
- Sistem 4: En katılımcı ve demokratik yönetim biçimidir. Astların tüm kararlara katıldığı, güven ve karşılıklı fikir alış verişinin gerçekleştirildiği, demokratik ya da katılmalı yönetim olarak adlandırılan yönetim şeklidir.

2.9.3. Modern örgüt ve yönetim kuramları

Neo-klasik yönetim kuramları, yerini II. Dünya Savaşı yıllarından itibaren Modern kuramlara bırakmaya başlamıştır (Genç, 2004). Bu yaklaşımlar örgütlerin

çevrelerinden bağımsız olarak düşünülemez olduğu açık sistemler olduğunu ve yaşamları için çevreye uyum sağlayabilme yeteneklerinin olması gerektiğini savunan düşünceyi merkeze almaktadır. Modern yönetim kuramları “sistem yaklaşımı” ve “durumsallık yaklaşımı” olarak incelenecektir.

2.9.3.1.Sistem yaklaşımı

Aydın (2005) sistem kuramını, klasik kuramla neo-klasik kuramın bir sentezi olarak düşünülebileceğini ifade etmiştir. Bir toplumsal sistem olan örgüt birçok alt sisteme sahiptir. Örgüt amaçlarına başarıyla ulaşılması onu oluşturan alt ve üst sistemlerin düzenli ve etkili bir biçimde iletişim kurmalarını gerektirmektedir. Her sistem başka bir sistemin alt sistemidir ve kendisinin de alt sistemi bulunmaktadır. Sistem birbiriyle ilişkisi olan, belli bir amaç için bir birim gibi işleyen elemanlar bütününe verilen isimdir (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Bir sistemin girdi, çıktı, dönüştürme süreci, geri bildirim ve çevre olmak üzere beş temel ögesi bulunmaktadır (Sarpkaya, 2008). Sistem yaklaşımı tek neden ve tek sonuç ilişkisini kabul etmemektedir. Bu nedenle insan davranışlarının da tek bir nedene dayandırılmasını da reddeder. Buna göre, insanları davranışa iten birçok neden bulunmaktadır (Şahin, 2004).

2.9.3.2.Durumsallık yaklaşımı

Klasik ve Neo-klasik yaklaşımlar en iyi örgüt yapısı üzerinde dururken bu yaklaşım, durumlar ve koşullarla ilgilidir. Bu yaklaşıma göre değişik durumlar ve koşullar altında yönetimde başarılı olmak için farklı yöntem ve tekniklere ve yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Her yer ve şart altında geçerli tek bir en iyi örgüt yapısı yoktur (Koçel, 1993). Durumsallık yaklaşımı, “tüm örgütler için uygun bir çözüm paketi yoktur” anlayışına sahiptir (Yağmurlu, 2004).

2.9.4. Post-Modern örgüt ve yönetim kuramları

1980'lerden itibaren küreselleşmenin yaşanmasıyla birlikte örgüt ve yönetim alanında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler kapsamında örgütlere ve yönetim alanına ilişkin yeni bakış açıları gelişmiştir. Bu yeni bakış açılarından öğrenen örgüt, yönetimde toplam kalite yaklaşımı, stratejik yönetim yaklaşımı ve örgütsel vatandaşlık yaklaşımları ele alınacaktır.

2.9.4.1. Öğrenen örgüt yaklaşımı

Öğrenen örgüt tabiri, 1990 yılında Peter Senge tarafından, Beşinci Disiplin isimli kitapla ortaya çıkmıştır. Öğrenen örgüt, çalışanların öğrenmesini kolaylaştıran ve bütün üyelerin devamlı olarak öğrenme sürecini gerçekleştirdikleri bir örgüt yapısı olarak tanımlanabilir (Çelik, 2008). Bilgi üretip öğrenmek, çalışanları bu yönde motive etmek, ulaşılan bilgiyi örgüte mal etmek ve bu bilgiyi sorun çözmek için kullanmak öğrenen örgütlerin özelliklerindedir. Bütün bunlar örgütün insan kaynaklarına önem vermelerini ve geliştirme çabası göstermelerini gerektirir (Koçel, 2007). Öğrenen örgütlerde yöneticiye (lidere) ilişkin yapılan çalışmalar ona bazı görevler vermiştir. Bunlar; yöneticinin vizyon oluşturması, yetkilendirme yapması ve öğrenmeye liderlik etmesidir.

2.9.4.2. Yönetimde toplam kalite yaklaşımı

Toplam kalite yönetimi kurumları daha ilkeli yapmak için geliştirilen bir yönetim yaklaşımıdır. Daha zevkli bir çalışma ortamına ve terfiye imkan sağlayan bir yönetim yaklaşımıdır. Karar verme yetkisini dağıtma, işbirliğini sağlama, vizyon geliştirme, değişimi planlama, bireysel gelişmeye fırsat tanıma, kalite kültürü oluşturan liderlik anlayışı geliştirme gibi ilkelerin gerçekleştirilmesini gerektirir (Fredd, Klugman ve Fife, 1997).

Kalite yaklaşımında çalışanlar ast olarak değil, ortak olarak görülmektedir. Takım üyeleri birbirlerinin düşüncelerini öğrenirler ve çok sayıda çalışanın karara katılımı esastır. Yapılan yanlışlar bilinir ve aynı hataların yapılması önlenmeye çalışılır. Hata yapılmaması kalitenin gerçekleşmesindeki en büyük amaçtır (Smith, 2001).

2.9.4.3. Stratejik yönetim yaklaşımı

Stratejik kararlar verme ve bu kararları uygulama süreci olan stratejik yönetim, yirminci yüzyılın ikinci yarısında uygulamaya geçmiştir (Bowman ve Asch, 1992). Stratejik yönetim yaklaşımı, örgütün yapması gereken işler ve ulaşması gereken nokta hakkında karar almasıyla ilgilendir. Sorunların ve önceden tahmin edilemeyen durumların üstesinden gelmek stratejik yönetimin en önemli hedefidir (Üzün, 2000). Kısa vadeli ve günlük işlerin yönetiminden ziyade, örgütün uzun vadede yaşayabilmesi ve kendisini sürekli yenileyerek rekabet yeteneğini geliştirebilmesi için gerekli tedbirlerin alınması gibi konular üzerinde durulur (Ülgen ve Mirze, 2004). Stratejik yönetimde örgütler çevreden bağımsız düşünülemez ve bu nedenle yönetsel kararlar alınırken muhtemel çevresel değişimler dikkate alınmalıdır (Düren, 2000).

2.9.4.4. Örgütsel vatandaşlık

Örgütsel vatandaşlık ifadesi ilk defa 1980'lerde Dennis Organ ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır (Özdemir, 2005). Örgütsel vatandaşlık çalışma hayatındaki kişisel etkinliklerin ve davranışların örgüt lehine verimli ve etkili bir biçimde kullanılmasını ve takdir edilmesini gerektirir (Samancı, 2006). Noor (2009)'a göre örgütsel bağlılığın yüksek olması örgütsel vatandaşlık davranışını geliştirecektir. Kendisini örgütün bir parçası olarak gören bireylerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermesi kolaylaşacak ve yapılan işlerin kalitesi artacaktır. Bu sebeple örgütsel vatandaşlık davranışı, insan kaynağı veriminin ve dolayısıyla örgütün verimliliğinin ve etkinliğinin de artırılması için çok önemli olarak görülmektedir (Dönder, 2006). Örgüte bağlılık ve örgütsel vatandaşlık duygusu gelişmiş olan çalışanların iş motivasyonlarının

artması ve diğer üyeleri de örgüt amaçları doğrultusunda olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

2.10. Demokratik Okulda Yönetim Süreçleri

Henri Fayol, yönetime ilk kez bilimsel olarak yaklaşan bir yönetim bilimcidir. Yönetim süreçleri için klasik sıralama ilk olarak Fayol (1940) tarafından yapılmış ve yönetim süreçlerinin ögeleri planlama (planning), örgütlenme (organization), emretme (command), eşgüdümleme (coordinating) ve denetim (control) olarak gruplandırılmıştır. Daha sonra yönetim süreçleri POSDCoRB (Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting, Budgeting) denilen bir formülle birlikte, planlama, örgütlenme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme olarak ifade edilmiştir (Gulick ve Urwick, 1937).

Yönetim süreçlerinin sınıflandırılmasını takiben eğitim yönetimi alanındaki araştırmacılar da eğitim yönetim süreçlerini inceleyip süreçlere yönelik benzer ögeler ifade etmişlerdir. Bu ögelerin her biri ayrı bir süreç olarak incelenebildiği gibi aslında hepsi bir bütünün parçalarını oluşturmaktadır. Bu nedenle yönetim süreçleri arasında kuvvetli ilişkiler oluşturmak önem arz etmektedir (Campbell ve Gregg, 1957).

Yönetim süreçleri; örgüt yapısının, amacına ulaşabilmesi için belli bir yöntemin izlenmesini gerektiren etkinliklerin tümüdür. Çok karmaşık olan yönetim işinin incelenebilmesi için yönetim süreçlerinin çözümlenmesi gerekmektedir (İlgar, 1996). Frederick Taylor'a göre, yöneticinin asli görevi; emrindeki insan, para, malzeme ve makineyi ve en uygun yöntemleri kullanarak örgütü en etkili ve verimli bir şekilde amacına ulaştırmaktır.

Davranışçı ve sistem yaklaşımlarıyla birlikte karar verme, liderlik, iletişim, güdüleme, hizmet içi eğitim, halkla ilişkiler gibi fonksiyonlar da yönetim süreçlerine dahil edilmeye başlanmıştır. Gregg (1957) de yönetim sürecini yedi aşamadan oluşan bir eylemler bütünü olarak tanımlamıştır. Ona göre bu süreçler; karar verme, planlama,

örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirmedir. Belirtilen bu süreçler birbirinden bağımsız ve ayrı değildir; hepsi yönetim süreçlerinin birer aşamasıdır ve bir bütünlük oluşturmalarıdır. Gregg (1957)'nin yaptığı bu gruplandırma en çok kullanılan gruplandırmalardan biridir ve bu çalışmada da yönetim süreçleri bu gruplandırmaya dayalı olarak açıklanmıştır.

2.10.1. Karar verme süreci

Bir sorunun çözümü esnasında, olası yollardan en uygun olanının seçilmesi karar verme olarak tanımlanabilir. Yönetim sürecindeki diğer bütün nitelikler karar vermeye bağlıdır. Bu sebeple karar verme yönetim sürecinin kalbidir, özüdür, esasıdır (Aydın, 1992). Alınan kararların isabetli olması örgütün varlığını sürdürmesini sağlar. Yöneticinin isabetli ve doğru kararlar verebilmesi için karar modelleri ve aşamaları konusunda fikir sahibi olması gerekmektedir. Bu aşamalar sırasıyla; sorunun anlaşılması, soruna ait bilgi toplanması, bilginin çözümlenmesi ve yorumlanması, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması, uygulama ve değerlendirme yapılmasıdır (Bursalıoğlu, 2011) .

Simon (1960)'a göre karar süreçleri daha basit kapsamlıdır ve şu şekildedir; karar olanaklarını elde etmek, seçeneklerini bulmak ve bunların arasından seçim yapmaktır. Karar verme süreci bütün yönetim süreçlerinde yer alan süreçlerin başlangıcı ve sonucu olan önemli bir eylemdir. Yönetim süreçlerinde bu denli önemli yer tutan karar sürecinin bir diğer önemli noktası bireylerin karar vermeleri ve karar sürecinde yer almaları için buna yetkilerinin bulunması gerektiğidir.

Karar süreci örgütün yapısına şekil veren bir etkidir. Örneğin, örgüt yapısını oluştururken kontrol alanı konusunda kaç kişinin kontrol edileceğinden çok, hangi kararların kimler tarafından verileceği öncelikli olmalıdır. Örgüt yapısı da karar verme yetkilerinin örgüt içinde dağılımına göre şekillenmelidir (Halpin, 1967).

Örgütün ayakta kalabilmesi önceden alınan kararlar çerçevesinde gerektiğinde yeniden karar alınmasına bağlıdır. Alınan her karar örgütün kendine has özelliklerini yansıtır. Karar gücü ve yetkisindeki farklılıklar örgütte bazı anlaşmazlıklara neden olabilmektedir (Lane, Corwin ve Monahan, 1967).

Karar, örgütteki değişkenlerden biridir. Bazı yazarlara göre, karar süreci bağımlı bir değişkendir ve ona diğer etkenler yoluyla etki yapılabilir. Başka yazarlara göre de bu süreç bağımsız bir değişkendir, çünkü örgütün ayakta kalması karar sürecine bağlıdır (Bursalıoğlu, 2011).

Kaya (1991), yönetimsel kararların kişisel kararlardan farkını şu şekilde sıralamıştır;

1. Yönetimsel kararların tamamı kolektif kararlardır. Çünkü farklı kanallardan gelen doğal ve biçimsel bilgilerin sonucunda alınmıştır. Tek bir kişi tarafından verilmiş olsa da bu sebeple kolektiftir.
2. Yönetimsel kararların sonucunda; toplum, örgüt ve örgütün tüm üyeleri etkilenebilir.
3. Geniş bir etki alanı olan yönetimsel kararlar; kararı veren kişi ve organlar için risk oluşturabilir.

2.10.1.1. Karar verme sürecinin aşamaları

Karar verme sürecinin aşamaları aynı zamanda bilimsel araştırma sürecinin de aşamalarıdır. Bu iki sürecin aşamalarının ortak olmasının nedeni her ikisinin de birer problem çözme süreci olmasıdır.

Bursalıoğlu (2000) karar verme sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Problemin anlaşılması,
2. Probleme ilişkin bilgi toplanması,
3. Bilginin çözümlenmesi ve yorumlanması,
4. Seçeneklerin değerlendirilmesi,
5. En iyi seçeneğin bulunması,

6. Uygulama ve değerlendirmenin yapılması.

Bu sıralanan aşamalardan herhangi birinde sorun yaşandığında önceki aşamalara geri dñnülmesi ve yanlışlığın nereden kaynaklandığının bulunması gerekir. Karar süreci belli bir yerde başlayıp biten bir süreç değildir. Sürekli olarak yenilenmeyi, yapılanları kontrol etmeyi ve gerekirse tekrar başa dñnmeyi gerektiren bir süreçtir (Yılmaz, 2011). Karar verme sürecinin en son aşamasına gelindiğinde ise yapılan uygulamaların başarı düzeyi ölçülmektedir.

2.10.1.2. İyi bir kararın özellikleri

Demokratik bir yönetimde karara ilgili herkesin katılması önemlidir. Karardan etkilenen ya da kararlar ilgili kişilerin karar sürecine katılması alınan kararların sahiplenilmesini sağlayacağı gibi uygulanmasını kolaylaştıracak ve karara itirazları azaltacaktır (Yılmaz, 2011). Ancak alınan kararların iyi ve etkili olması için bazı özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. İyi bir kararda aranan özellikler beş grup altında toplanabilir (Eren, 2003). İyi bir karar;

1. Öncelikle kurumun amaçlarını dikkate almalı, o amaçlara ulaştıracak biçimde oluşturulmalıdır.
2. En az masraf ile en iyi sonuçları elde edecek biçimde alınmalıdır.
3. Ne fazla geciktirilerek ne de acele edilerek alınmalıdır. En iyi karar zamanında alınan karardır.
4. Örgüt olanaklarına uygun ve gerekei olan karardır.
5. Hemen ve vakit kaybetmeden uygulanan ve sonuç alınan kararlardır.

2.10.1.3. Karar sürecini sınırlandıran etkenler

Karar sürecini sınırlandıran ve zorlayan bazı etkenler bulunmaktadır. Tannenbaum ve Robert (1950) bu etkenleri biyolojik, psikolojik ve sosyolojik etkenler olarak gruplandırmışlardır. Biyolojik etkenin yöneticiyle ilgili, diğer iki etkenin ise

örgüt ve toplumla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Kararları sınırlayan etkenler, amaçların iyi belirlenmemiş olması, rasyonellik ölçüsünün yanlış olması, çalışma kurallarının zorluğu, yetki alanlarının karışması ve çatışması, bilgi eksikliği ve zaman yetersizliğidir (Tannenbaum ve Robert, 1950; akt. Bursalıoğlu, 2011).

Bursalıoğlu (2011)'e göre karar sürecini sınırlandıran etkenler; tam olarak anlaşılammış amaçlar, bilgi eksikliği, seçenekleri değerlendirme ölçütünün yanlışlığı, yetkinin patolojileri, zaman darlığı, örnek izleme, önceden girişilen yüklenmeler, kişisel seçimler ve beklenmedik sonuçlar olarak özetlenebilir. Rasyonellik ve verim gibi bazı kavramların birbiriyle karıştırılması da karar almayı güçleştirmektedir.

2.10.1.4. Karar modelleri

Küçük bir kuram olarak alınabilen model kavramı temel olarak gerçekte var olanı yansıtır ancak kapsamı farklı olabilir. Model birtakım benzerlikler içerebilir fakat bu benzeşmeler birbirine sebep-sonuç ilişkisiyle bağlı değildir. Her modelin en az üç ögesi bulunmalıdır. Çözümleri değerlendirecek olan bir tahmin sistemi, sorunu aydınlatacak bir değer sistemi ve en iyi çözümü seçebilmek için, bu ikisini birleştirecek bir ölçüt (Bursalıoğlu, 2011).

Eren (2003)'e göre karar vermede klasik ve yönetsel karar modeli olmak üzere iki model kullanılmaktadır. Klasik karar verme modelinde yöneticinin karar verirken izlemesi gereken yol ve uyması gereken kurallar belirlenmiştir. Yönetsel karar modelinde ise verilmesi gereken kararda izlenecek yol ve yöntemler belirlenmemiş olup yöneticinin bilgi, deneyim ve sezgilerini kullanarak karara ulaşması önerilmektedir. İkinci karar verme modeli yöneticinin zorlu koşullarda nasıl karar vereceği konusuna odaklanmaktadır. Bahsedilen karar verme modellerinin seçiminde; yöneticilerin kişisel tercihleri, karar verme sorunlarının tahmin edilebilir veya tahmin edilemez özellikte olması, sorunun belirsizlik derecelerinin durumu gibi konular önem arz etmektedir.

2.10.1.5. Karara katılmanın sağlayacağı yararlar

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin karara katılımlarının sağlanması ve böyle bir ortam oluşturulması örgüt ve üyeleri için fayda sağlayan bir uygulama olacaktır. Karara katılımın sağlanması hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirilmesine fayda sağlayabilir Öğretmenlerin karara katılmaları; verilen kararların anlaşılması, benimsenmesi ve etkili bir şekilde uygulanmasını kolaylaştıracığı gibi sağlıklı kararların verilmesine de katkı sunabilir (Aydın, 1992).

Taymaz (2003)'e göre karara katılma şu yararları sağlar:

1. Demokratik yöntemlerle en tutarlı olan yöntemdir.
2. Doğru ve isabetli kararlar almayı sağlar.
3. Daha etkili uygulamayı teşvik eder.
4. İnsan kaynaklarının etkili kullanılmasını sağlar.
5. İnsanların doyumunu kolaylaştırır ve örgüt iklimini geliştirir.

2.10.1.6. Karar sürecinde yöneticinin rolü

Karar süreci üzerine yazılan binlerce kitap karar süreciyle ilgili kavram ve ilkelerle ilgili fikir birliğinin azalmasına ve yöneticinin işinin zorlaşmasına sebep olmuştur. İlk zamanlarda daha net ifade edilebilen yönetim süreçleri ve unsurları, kişilerarası ilişkiler, demokratik liderlik, karar tipolojisi gibi kavramlarla bilgi karmaşasına uğramış böylelikle yöneticinin önemi artarken bazı sorunlarla karşılaşmasına da sebep olmuştur (William ve Fred, 1959).

Karar verme tamamen zihinsel bir süreçtir. Yöneticinin görevi karar verme sürecinde yeni yaklaşımları incelemektir. Yöneticinin kendini mesleki anlamda geliştirmesi karar verme başarısını ve karar vermede kullandığı yaklaşımı iyileştirecektir. Şunu da unutmamak gerekir ki, yöneticinin karar verme alanı genişledikçe astlarının karar alanı daralmakta; astlarının sayıca artması yöneticinin karar özgürlüğünü kısıtlamakta; örgütün genişlemesi de yöneticinin örgütü tanımasını

zorlaştırmaktadır. Tüm bunlar karar verme sürecinin zihinsel bir süreç olduğunun göstergesi sayılabilir (Phenix, 1961).

Karar verme sürecinin nasıl yürütüleceğinin belirlenmesi astlarının da karara katılımının önemli olduğunu bilen bir yöneticinin diğer önem vermesi gereken bir husustur. Turan ve Arslanargun (2010) bu aşamada beş karar verme yapısının olduğunu belirtmişler ve şu şekilde açıklamışlardır:

1. Grup oybirliği: Bütün grup üyeleri, kararın alınması ve değerlendirilmesi sürecinde eşit haklara sahiptir.
2. Grup çoğunluğu: Tüm katılımcıların karar sürecine yönetici tarafından katılımı sağlandıktan sonra çoğunluğun tercihine göre karar verilir.
3. Gruba danışma: Bütün grup üyelerinin fikrini alan ve onlara danışan yönetici, yaptığı değerlendirme sonunda astların isteklerine uyan ya da uymayan bir karar alır.
4. Bireysel danışma: Alınacak karar hakkında uzmanlığı olan astlara danışan yönetici, bunun sonunda onların istek ve fikirlerine uyan ya da uymayan bir karara varır.
5. Tek yanlı karar: Yöneticinin astların fikrini almadan ya da onları karar sürecine katmadan karar almasıdır.

Farklı karar alma modelleri incelendiğinde okul yönetiminde müdür ortam şartlarını iyi değerlendirip karara katılım ihtiyacı olup olmadığını kendisi belirlemelidir. Çünkü her karara katılım mümkün olmasına karşın bazen uygun olmayabilir. Birlikte alınan kararlarda kararın uygulanması ve benimsenmesi kolay olacaktır; ancak son söz yine de yöneticinin olmaktadır (Aydın, 2005).

2.10.1.7. Eğitim yönetiminde karar süreci

Eğitim örgütlerinin diğer örgütlere kıyasla daha sosyal ve toplu halde olması kararların etki alanının genişlemesine sebep olmaktadır. Bu nedendir ki eğitim yönetiminde karara katılma ilkeleri ve sürecinin iyi işlemesi gerekmektedir. Karar

sürecinde grup hareketinin olması bir amaç değil araç olarak görülmelidir. Eğitim yöneticisinin karar vermede takip etmesi gereken ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Bursalıoğlu, 2011). Yönetici;

- 1) Grup dinamiğini anlamalı, ancak örgüt amaçları dışında kullanmamalıdır,
- 2) Motive eden, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir,
- 3) Karar sürecinde astlarına ve o karardan etkilenecek olanlara karara katılma şansı vermelidir,
- 4) Demokratik bir hava oluşturmalıdır,
- 5) Grup çalışmalarında amacı yitirmemelidir,
- 6) İşbirliği gerektiren yöntemlere önem vermelidir,
- 7) Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir,
- 8) Kararlarda fikir birliğini oluşturmaya çalışmalıdır,
- 9) Grup başarısı ve sürekliliğini hedeflemelidir,
- 10) Örgüt yapısını iyi bir şekilde oluşturmalıdır,
- 11) Grubun değer ve davranışlarına önem vermelidir,
- 12) Takdir hakkını kullanırken kamu yararını gözetmelidir.

2.10.2. Planlama süreci

Başaran (1989) planlamayı, örgütün amaçlarına ulaşması için gerekli olan insan gücü ve teknoloji kaynakları ile bunların nasıl kullanılması gerektiğine karar verme süreci olarak ifade etmiştir. Şişman (2010), planlama için kısaca “yönetimin pusulasıdır” ifadesini kullanmıştır. Planlama yapmak, geleceğe dönük belirsizlikleri ve kararsızlıkları ortadan kaldırarak hedeflere daha kolay bir şekilde odaklanmayı ve ulaşmayı sağlamaktadır. Planlama, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak amacıyla ileriki zamanlarda uygulanmak üzere karar alma sürecidir. Planlama sürecindeki temel özellikler şöyle ifade edilebilir (Adem, 1981) :

- a) Planlama, geleceğe yönelik bir çalışmadır.
- b) Planlama, daha çok eyleme odaklanan bir süreçtir.

- c) Planlama, birbirine bağılı bir dizi kararları beraberinde getirir.
- d) Planlama, maliyetleri dikkate almak zorundadır.

Bursalıoğlu (2011)'e göre planlamanın etkili olması bazı ilkelerin izlenmesine bağılıdır. Bu ilkeler kısaca şu şekilde özetlenebilir.

- 1) Yapılan her plan örgütün amaçlarına katkı sağlamalıdır.
- 2) Planlama, yönetim süreçlerinin vazgeçilmez bir aşamasıdır.
- 3) Planlama her yöneticinin görevidir. Bu görevi üstlenmeyen yöneticilerin yöneticiliği tartışma konusudur.
- 4) Planlama uzun bir süreci kapsamalıdır.
- 5) Planlar, o an içinde bulunulan şartlara ve çevresel değişikliklere uyum sağlayabilmeli yani esnek olmalıdır.
- 6) Yönetici, hazırlanan planların uygulanması esnasında işleyişi sürekli olarak kontrol edebilmelidir.

2.10.2.1. Planlamanın yararları

Örgütlerin plansız çalışması imkansızdır. Okulun ya da eğitim örgütünün etkililiğini sağlamak ve devam ettirmek için plan yapılması gerekir. Yönetim sürecinin bilimsel dayanaklara uygun olarak sürdürülebilmesi için iyi bir planlama sürecine ihtiyaç vardır (Başaran, 1988). Mevcut kaynakların en verimli şekilde kullanılması ve örgüt amaçlarına en etkili şekilde ulaşıması için iyi bir planlama yapılması gerekmektedir.

Yılmaz (2011)'e göre planlama süreci örgütlere pek çok yarar sağlamaktadır. Bu yararlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Planlama, örgütteki kaynak, enerji ve güç kaybına engel olarak örgütlere zaman kazandırmaktadır.
2. Yöneticilerinin ve örgüt üyelerinin dikkatlerini örgütün amaçlarına yöneltir.
3. Yönetimdeki diğer süreçlerin etkin ve kolay uygulanmasını sağlar.

4. Denetimin yapılmasını sağlamada etkilidir.
5. Şu an bulunulan noktadan ulaşılmak istenen noktaya gitmek için kullanılacak olan yol ve yöntemleri belirleyerek istenilen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.
6. Hedeflere ulaşmak için gereken kaynakların belirlenmesini sağlar.

2.10.2.2. Eğitim planlaması

Eğitim planlaması, okul örgütünün eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarının gerçekleştirilmesi esnasında gerekli olan girdilerin sağlanması ve bu girdilerin nasıl kullanılacağına kararlaştırılmasıdır. Nitelikli bireyler yetiştirebilmek için planlamanın gerekli ve etkili şekilde yapılması önemlidir (Başaran, 1994). Adem (2002)'ye göre eğitim planlaması, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını gidermek ve amaçlarını gerçekleştirmek için eğitimi daha etkili ve verimli hale getirerek rasyonel ve düzenli çözümlene tekniğinin eğitim sürecine uygulanmasıdır.

Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde eğitim planları eğitimin kalkınma süreci için önem arz etmektedir (Ünal, 2006). Bu nedenle eğitim planları kalkınma planları ile birlikte ele alınmıştır. Türkiye, 1933-1939 yıllarını kapsayan kalkınma planları ve 30 Eylül 1960 tarihinde yürürlüğe giren 91 sayılı Devlet Planlama Teşkilatının Kurulması Hakkında Kanun'la planlı kalkınma yolunu resmen kabul etmiştir. Böylece Milli Eğitim sisteminin planlı ve tutarlı bir yapıda olması, eğitimin ülkemizde sistemli ve hızlı bir şekilde yayılması ve gelişmesi için uzun vadeli bir planlamaya ihtiyaç duyulmuştur (Kaya, 1991).

Bursalıoğlu (2011)'e göre eğitim planlamasında uygulanabilecek aşamalar şöyle özetlenebilmektedir;

1. Sistemin hedeflerinin saptanması: Bu eylem, eğitim sisteminin ürününe bulunacak piyasayı sağlamak için yapılmalıdır. Ürünün stokları ve akımları iyice incelendikten sonra üretim programı hazırlanmalıdır.

2. Sistemin ürünü ve bunların değeri: İstihdam piyasası ve ardından kamuoyu bu değerlendirmeyi yapacak iki organdır.
3. Sistemin üzerinde çalıştığı madde: Eğitilecek nüfusun yeteneklerinin, çeşitli bilgi ve beceri düzeylerine göre dağılımını gerektirir.
4. Üretim teknikleri: Eğitim programlarının uyumu ve devamlılığı, öğrencilerin bu programlara göre seçilmesi, öğretmen yetiştirme ve yerleştirme, eğitim örgütlerinin türleri, öğretim yöntemleri gibi konular bu aşamada ele alınır.
5. Kurulacak sistemin yapısı: Kaynakların kullanılması ile ilgili olup, yatırım programları, bina sağlama, öğrenci akımı gibi sorunları kapsar.
6. Sistemin verimini değerlendirme: Eğitimden elde edilen kazanımların belirlenmesi, sistemin parçalarının birbiriyle ya da diğer sistemlerle karşılaştırılması sonunda elde edilir.

Eğitim planlarının bazı özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Eğitim planlaması çevreye veya topluma göre değişiklik gösterebilir. Belli bir biçimi yoktur.
2. Eğitim planlaması hem niteliksel gelişmeyi hem de niceliksel değişmeyi kapsamalıdır.
3. Eğitim planlamasını sadece uzman kişilere bırakmak doğru bir yaklaşım değildir. Eğitim planlaması uzman kişilerle birlikte eğitim yöneticisinin de görevidir.
4. Eğitim planlaması, elde bulunan imkanlar ne kadar kısıtlı olursa olsun, bu imkanlardan elde edilebilecek en büyük ve en nitelikli işi yapmayı amaçlar.
5. Eğitim planlaması birbirleriyle bağlantılı olabilecek birçok farklı değişkenin bir araya getirilerek bir bütün elde edilmesidir (Binbaşıoğlu, 1988).

Başaran (1988), okulun etkililiğini sağlayacak ve sürdüreceği yönetim planının bazı ilkelere göre hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu ilkeler; a) amaca

uygunluk, b) bütünlük, c) ölçülebilirlik, d) geliştirilebilirlik, e) süreklilik, f) güvenilirlik, g) tutumluluk, h) yalınlık olarak sıralanmıştır.

Günümüz eğitim sisteminde okul yöneticilerinin, eğitimin planlanması sürecine katılma olanakları oldukça sınırlıdır. Ancak yine de eğitim öğretim sürecinde okul yöneticisinin planlama yapması gereken durumlar söz konusudur. Planlama, uygulamaya geçmeden önce yapılması gereken bir hazırlık sürecidir. Okul yöneticisinin öncelikle kararlara katılabilmesi ve her kararını bir planlama eyleminin takip etmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin çeşitli eğitim öğretim programlarını hayata geçirmeden önce planlama yapması, programların koordinasyonunun sağlanması bakımından ona kolaylık sağlayacaktır (Bursalıoğlu, 2011).

2.10.3. Örgütlenme süreci

Örgütlenme, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli yapıyı kurma, gereken kadroyu hazırlama ve donatım eylemlerinin bütünü için kullanılan bir isimdir. Eğitim yönetimi olarak bakıldığında, okulun yapısını kurma, gerekli olan yenileştirmeleri ve bütünleştirmeleri sağlama, okul iç güçlerini birleştirme ve eğitim için takım oluşturma olarak düşünülebilir (Başaran, 1988)

Kaya (1991) örgütlenme sürecini belirli bir işi gerçekleştirmek için insangücü, para, malzeme, makine gibi tüm kaynakların sağlanması olarak tanımlamıştır. Örgütlenme, kaynakların en doğru ve uygun şekilde kullanılmasını sağlayarak, kimin nerede bulunması gerektiğiyle ilgili kararların verildiği süreçtir.

Örgütlenme görev ve sorumlulukları birbirinden farklı olan birimlerin yetki ve iletişimdeki görevlerinin belirlenmesini, farklı birimler arasında gerekli koordinasyonun sağlanarak geliştirilmesini gerektiren bir süreçtir (Liebler ve McConnell, 1984). En baştan bir örgüt yapılandırmak ya da varolan bir örgüt yapısını sürdürmek için örgütlenme süreci önemli bir yönetim sürecidir. Bu süreç kısaca şu şekilde özetlenebilir;

- a) Plandan daha ayrıntılı bir şekilde amaçların, faaliyetlerin ve işlerin belirlenip gruplandırılması,
- b) Çalışacak üyelerin belirlenip görevlendirilmesi ve karşılıklı yetki ve sorumlulukların belirlenmesi,
- c) İşlerin görüleceği yer, araç gereç ve yöntemin belirlenmesidir (Balyer, 2017).

Amaçları belirlenmiş ve faaliyetleri planlanmış olan bir örgütün örgütlenme aşamalarını Taymaz (2003) aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Amaçların saptanarak sıralanması,
2. Plan ve politikaların belirlenmesi,
3. Yapılması zorunlu olan işlerin ve etkinliklerin belirlenmesi,
4. Etkinliklerin analizinin yapılarak gruplandırılması,
5. Her etkinlikte görev, yetki ve sorumlulukların paylaşılması,
6. Etki, ilişki ve iletişim sistemlerinin kurulması,
7. Örgüt modelinin belirlenmesi.

Eğitim sistemimizde eğitim örgütlerinin yapı, kadrolama ve donatım işlevlerinin çoğu Bakanlık tarafından belirlendiği için okul yöneticilerimizin örgütlenme yetkileri oldukça kısıtlıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin örgütlenme sürecine katkıları konusunda yaratıcılıkları ön plana çıkamamaktadır (Bursalıoğlu, 2011).

2.10.3.1. Örgüt modelleri

Aydın (2005) örgütlenme ilkelerine dayanarak meydana getirilen örgüt modellerini şu şekilde gruplandırmaktadır:

1. Dikey (hat tipi) örgütlenme: Yönetme yetkisi örgütün en üst düzeyinde yani en üst düzeyde bulunan yöneticide toplanır ve yukarıdan aşağı doğru

aktarılır. Her düzeydeki görevliler bir üst düzeyde bulunan yöneticiye karşı sorumludur.

2. Yatay - görevsel örgütlenme: Görevler esas alınarak oluşturulan örgütlenme modelidir. Emirler ve iletişim hiyerarşik bir sıra izlenmemektedir.
3. Dikey ve kurmay örgütlenme: Örgüt yapısında yürütme ve danışma organlarına yer verilir.
4. Komite tipi örgütlenme: Karar verme ve yürütme yetkilerinin bir gruba verildiği örgütlenme modelidir.

Bursalıoğlu (2011)'e göre örgüt modelleri iki başlık altında toplanabilir. Bunlar; dik (üst ve ast) model ve yatık (işlek) model. Birinci model olan dik örgüt modelinde merkeziyetçilik vardır. Altta bulunan bütün birimler tek emir zinciriyle merkezde bulunan üste bağlıdır. İkinci örgüt modeli olan yatık model ise yerel yönetim ilkesine dayanmaktadır ve bu modelin uzman yöneticilerce tercih edildiği ifade edilebilir. Bu iki örgüt modelinin sentezi çoğu örgüt yapılanmasında kullanılmaktadır. Eğitim örgütleri yapılandırılırken de bu iki örgüt modelinin birleşimi tercih edilmelidir.

2.10.4. Eşgüdümleme (koordinasyon) süreci

Eşgüdümleme örgüt amaçlarına ulaşmada farklı olan eylemlerin uyumlu olacak biçimde birleştirilip ayarlanması sürecidir (Can, 1992). Mevcut olan farklı parçaların birleştirilerek istenen bütünü oluşturulması sürecidir. Eşgüdümleme belirlenen ortak amaçlara ulaşmak için örgüt üyelerinin gayretlerinin bir araya getirilmesi, zamanlamanın yapılması ve faaliyetlerin birbirini izleyerek tamamlaması sürecidir. Bu nedenle örgütsel davranış eşgüdümlü davranış anlamına gelmektedir (Balcı, 2010).

Eşgüdümleme süreci; örgüt çalışanlarını ortak amaca uygun olarak yapılması gereken işler konusunda motive etmeyi, özendirmeyi ve etkilemeyi kapsayan bir süreçtir. Örgütte amaca uymayan davranışların yerini amaca hizmet etmeyi sağlayan

davranışlarla doldurmak için eşgüdümleme sürecini uygulamak gerekir. Eğitim örgütlerinde eşgüdümleme, öğrencilere verilen eğitimin en iyi şekilde sunulması için tüm çalışanların yaptıkları işlerin birbiriyle uyumlu kılınmasıdır (Başaran, 1988). Eğitim örgütlerinde bu uyumu ve eşgüdümü sağlamak son derece önemlidir. Eğitim sürecinde etkili olan grupların birbirinden farklı ve değişken yapıda olması okul yönetimine bazı sorumluluklar vermektedir. Bunlardan bazıları, farklılıklardan kaynaklanan olası çatışmaları yok etmek ve mevcut bulunan bilgi birikimi ve sahip olunan değerleri okul amaçlarına kanalize etmektir (Balyer, 2017).

Bursalıoğlu (2011)'e göre eşgüdümleme, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilip, bilgi ve becerilerin sentezlenerek örgüt amaçlarına ulaşmak için yapılacak faaliyetleri kapsar. Bir eğitim örgütünde, eşgüdümlemeyi sağlayan şartlar şu şekilde ifade edilebilir:

- 1) Görevsel yönetim yapısı,
- 2) Görevlerin ve ilişkilerin açıkça belirtildiği örgüt şeması,
- 3) Yazılı politika ve tüzükler, plan ve programlar,
- 4) Etkili iletişim sistemi,
- 5) Koordinasyon birimi ve uzman personel,
- 6) Yetkinin kendi kavram ve ilkeleri içinde kullanılması,
- 7) Düzenli rapor ve kayıtlar,
- 8) Programların gerektirdiği uzmanlık komiteleri,
- 9) Moral eğitimi.

Eşgüdümleme, örgütteki tüm üyelerin örgütün amaçlarına ulaşmak için para, zaman ve enerjiyi en tasarruflu ve verimli şekilde kullanmalarınıdır. Eşgüdümlemenin olmaması ya da yetersiz olması para, zaman ve enerjinin boşa harcanmasına sebep olacaktır (Kaya, 1991). Eşgüdümün başlangıçta sağlanması sonraki aşamalarda eşgüdümün devam etmesini kolaylaştırır. Aksi takdirde birbirinden habersizce ve

rastgele yapılan işler meydana gelip istenen sonuçlara ulaşmada zorluklar yaşanabilmektedir.

2.10.5. İletişim süreci

Açıkgöz (1994)'ün ifade ettiği şekilde belirli duygu, düşünce ve bilgilerin birden fazla insanla paylaşılması ve anlamların ortaklaştırılması sürecine iletişim denir. Amaçların paydaşları arasında duygu, düşünce ve bilgi ortaklığı oluşturmak iletişim sürecinde önemli bir unsurdur.

Alınacak olan karar yönetim için ne kadar önemliyse, örgüt içi kurulacak olan iletişim de örgüt açısından o denli önemlidir. İletişim süreci örgütte haberleşmenin sağlanması, kişiler ve gruplar arasındaki ilişkileri geliştirmek, insan davranışlarını değiştirmek, yetkinin üzerindeki sorumlulukları yerine getirmek ve eşgüdümlemenin etkili bir biçimde sağlanması gibi amaçları gerçekleştirmek için kullanılır (Bursalıoğlu, 2011).

İletişim sürecinden yoksun olan bir örgütün varlığını sürdürmesinin imkansız olduğunu öne süren Kaya (1991), örgütte iletişim kaynağının yönetim olduğunu ifade etmiştir. Kaynak, iletiyi diğer bir ifadeyle mesajı gönderen ve iletişimin başlamasına öncülük eden üyedir. Örgüt kararları, kararların tüm paydaşlara iletilmesi, sonuçların gözden geçirilmesi, ödül ve ceza uygulamalarının yapılması, tüm yazışma ve konuşmalar örgütte iletişim sürecinin aktif olduğunu göstermektedir.

İletişim kanallarının artması yöneticilerin diğer üyeler üzerindeki etkileme güçlerinin ve sergiledikleri liderlik vasıflarının artması anlamına gelmektedir. Bu bakımdan iletişimin artması ile yönetimin demokratikleşmesi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir (Lane, Corwin ve Monahan, 1967).

2.10.5.1. İletişim sürecinin öğeleri

İletişim sürecinde yer alan iletişimin temel öğeleri şunlardır: Kaynak, ileti, kodlama- kod açma, kanal, alıcı ve yansıma/ dönüt/ geri bildirim (Yüksel, 2008).

1. Kaynak: İletişim sürecini başlatan ve iletiyi gönderen üyedir.
2. İleti (Mesaj): Kaynaktan alıcıya gönderilen bir uyarı, duygu, düşünce ya da bilginin kaynak tarafından kodlanmış, işaretlerden kurulu halidir.
3. Kodlama-Kodaçma: Kodlama, bilgi, duygu, düşünce ya da kanının ilettime uygun hazır bir ileti biçimine dönüştürülmesidir. Kodaçma ise alınan iletinin yorumlanarak anlamlı hale getirilmesidir. İletişim sürecinde kodlama kaynak, kodaçma ise alıcı tarafından gerçekleştirilir.
4. Kanal: İletiyi kaynaktan alıcıya ileten araçtır.
5. Alıcı (Hedef) : Kaynağın gönderdiği iletiye hedef olan kesimdir. Alıcı, bir kişi, grup ya da toplum olabilir.
6. Yansıma (Dönüt/Geri bildirim) : Kaynağın alıcıdan aldığı tepki olarak tanımlanabilir. Yansıma olmadan iletişim süreç olma özelliğini kaybedip, tek yönlü ve etkileri ölçülemeyen bir işlem durumuna gelir. Bu nedenle yansıma, önemli bir iletişim sürecidir.

2.10.5.2. İletişim türleri

Örgüt yönetimi bakımından ele alındığında iletişim formal ve informal olmak üzere iki şekilde gruplandırılabilir. Örgüt yapısında kullanılan formal iletişim, örgütteki bürokratik ya da hiyerarşik yetki açısından kullanılan resmi iletişim türü olarak ifade edilmektedir. Formal iletişimde örgüt üyeleri arasında kurulacak olan tüm iletişim şekilleri resmi olarak önceden belirlenmiş ve iletişim kanalları düzenlenmiş durumdadır (Balyer, 2017). Alınan kararların ya da paylaşılması gereken bilgilerin yukarıdan

aşağıya, aşağıdan yukarıya veya yatay bir biçimde örgüt üyelerine iletilmesinin tercih edildiği formal iletişim şekli örgütün resmi tarafını kullandığı için hiyerarşik bir yapıdadır. Formal iletişim biçimi, bilgi ya da karar paylaşımını belirli bir hiyerarşik sırayı kullanarak yapmayı gerektirir. Diğer bir iletişim türü olan informal yani resmi olmayan iletişim modelinde ise kişilerarası ilişkilerin ve bağlantıların ön planda olduğu bir durum söz konusudur. İnfomal iletişim, grup üyelerinin gruba ya da yöneticiye karşı takındıkları tutum ve davranışlarının da yansıtıldığı bir iletişim türü olarak düşünülebilir (Bursalıoğlu, 2012).

Eğitim örgütlerinde sosyalleşme eğitim çalışanlarının okulun etkin bir üyesi olmaları sürecidir (Kartal, 2007). Eğitimin sosyal bir süreç olduğu unutulmamalıdır ve yönetimin de bunu göz önüne alarak yönetim süreçlerini etkili bir biçimde işletmesi gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde informal iletişimin kullanılması, yapısı ve özellikleri bakımından formal iletişim kullanılmasından çok daha fazla önem arz etmektedir. Özellikle küçük çaptaki eğitim örgütlerinde kişiler arası ilişkilerin ön plana çıktığı, informal kanallar ve kapsam yoluyla çalışan informal iletişim, formal iletişime göre daha aktif bir şekilde tercih edilen bir iletişim türüdür. Bu nedenledir ki informal iletişimin önemli ve gerekli olduğu eğitim örgütlerinde yönetici kendisini davranış bilimleri açısından da geliştirmeli ve informal iletişim ağlarını etkili bir biçimde kurmalıdır (Bursalıoğlu, 2011).

Aydın (1994)'e göre yönetimde etkili bir iletişim süreci geliştirmek için yöneticilerin eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren eğitim çalışanları ile özdeşleşmeleri önemlidir. Yöneticinin görevlerinden bazıları iletişim kanallarını geliştirmek ve bu kanalların sürekli olarak açık tutulmasını sağlamak, örgütte olan bitenden örgütteki diğer üyeleri haberdar ederek onların fikirlerini bildirmelerine fırsat tanımak olarak belirtilebilir.

Eğitim, bireylerin karşılıklı bir etkileşim yaşadığı ve bireyler arasında bilgi alışverişinin gerçekleştiği bir süreçtir. Eğitim süreci boyunca tüm örgüt üyeleri arasında etkili bir iletişim yöntemi ve dili kullanılması eğitim öğretim etkinliklerinin verimli ve

faydalı olabilmesi için gereklilik arz eden bir durum olarak görülmektedir (Başaran, 1994).

2.10.6. Etkileme süreci

Yönetimde etkileme süreci, yöneticilerin çalışanları etkilemek suretiyle örgüt amaçlarına daha kolay ulaşılmasını sağlamaya çalışmaktır. Kısaca etkileme, yöneticinin astlarına iş yaptırmak için kullandığı davranış biçimidir (Balcı, 2010).

Başarılı bir yönetici çalışanların davranışlarını yönlendirebilmek amacıyla onları etkilemek durumundadır ve bunun için bir takım etkileme yöntemleri kullanmaktadır. Günümüzde her ne kadar halen kullanılıyor olsa da zamanla kullanım sıklığını kaybetmekte olan bir yöntem de; yetki kullanımıdır. Yetki kullanımının yerine grup süreci metodlarının kullanılması etkileme yöntemi olarak her geçen gün önem kazanmaktadır. Yönetimsel liderliğin ölçütü, örgütü amaçlarına ulaştırmak için örgüt üyelerinin ortak amaçlar doğrultusunda etkilenmesine bağlıdır. Bu konuda yöneticilerin şu hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir (Aydın, 2005):

1. Örgüt üyeleri açısından çekici olan örgüt amaçlarının belirlenmesi,
2. İlgili personelin kişilik ve liderlik becerilerinin vurgulanması,
3. Örgüt ilişkilerinde doyumla sonuçlanan bireysel deneyimlerin sağlanması,
4. Gerekli bilgi akışının sağlanması,
5. Örgüte bağlılığın geliştirilmesi,
6. Önerilerin paylaşılması,
7. Bireysel gelişimlerin sağlanması,
8. Yönetici ve diğer statü liderlerine verilen yetkilerin kullanılabilmesi.

Örgütlerde insanları etkileme süreci içerisinde bazı kaynaklar kullanılmaktadır. Bunları; güç, yetki ve sorumluluk olarak belirtmek mümkündür. İnsanları etkileme becerisine güç denilmektedir. Yetki; bir şeyi yapma hakkıdır. Sorumluluk ise bir şeyi

yapma zorunluluğudur. Örgütlerde hem astlar hem de üstler güçlerini kullanarak birbirlerini etkilemeye çalışırlar (Çelik, 2000).

Etkinin amacının karar sürecine katkıda bulunmak olduğu düşünüldüğü zaman etki, örgütün fizyolojisi ile ilgilidir denilebilir. Çünkü bu fizyoloji üstlerin, astların kararlarına etki yollarını kapsamaktadır. Üyelerin koordineli olarak çalışmasını sağlayan bu yollar iki açıdan ele alınabilir. Dış etki yolları; Enformasyon, yetki ve hizmet içi eğitimidir. İç etki yolları ise örgütün benimsenmesi, ihtiyaçların karşılanması ve karar sürecine dahil olma imkanındır. Etki süreci içerisinde yetki, en son başvurulması beklenen bir yöntemdir ve yöneltme veya kontrol sürecini desteklemek amacıyla kullanılabilir. Diğer süreçler içerisinde de yetkinin tek başına kullanılması işe yaramayabilir. Örgütün ve üyelerin sadece yetki ile yönetilmesi mümkün değildir. Okul yöneticileri, yetkilerini kullanmadan önce beklenen neticeyi alabilmek için değişik etki yöntemlerini kullanmak durumundadır. Yetkiye ise son çare olarak başvurulmalıdır (Bursalıoğlu, 2011).

2.10.7. Denetim ve değerlendirme süreci

Başaran (1996)'ya göre denetim, daha önceden planlanmış örgütsel amaçlardan uzaklaşmayı engellemek amacıyla örgütün gerçekleştirdiği eylemleri takip etmek ve gerekli düzeltmeleri yapmaktır. Örgütlerde değerlendirme ya da denetim faaliyetleri örgütsel amaçlara ulaşmayı garanti altına almak amacıyla yapılmaktadır. Yöneticiler, örgütte gerçekleştirilen faaliyetlerin örgüt amaçlarına hizmet edip etmediğini bilmek ve bunun kontrolünü sağlamak durumundadır (Başaran, 1989). Aydın (1994)'e göre değerlendirmenin genel amacı, örgütsel etkililiği sağlamak ve örgütün amaçlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirmektir.

“Denetlemiyorsanız siz yönetmiyorsunuz demektir” ifadelerini kullanan Başar (2004)'e göre iyi bir yönetimin vazgeçilmez bir parçası olan denetim aynı zamanda yönetim süreçlerinin en son aşamasıdır. Taylor'un öncülüğünü yaptığı klasik yönetim görüşlerine göre denetim insan doğasının bir gereğidir.

Denetim sistemi her karmaşık örgütte vardır. Bu örgütsel ve yönetsel bir zorunluluktur. Varlığını devam ettirmek isteyen örgütler için denetimin varlığı doğal bir sonuç olarak görülmelidir. Örgütler varoluş sebepleri olan amaçlarının hangi ölçüde gerçekleştirilebilir olduklarını bilmek ve bunun takibini yapmak mecburiyetindedir. Bunun gerçekleştirilmesi de örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının sürekli, planlı ve programlı olarak kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile mümkündür. Bu durum da örgüt içerisinde sürekli olarak izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme sürecini zorunlu kılmaktadır (Aydın, 2000). Başar (2000) ise denetim kavramını mevcut durumu saptama, değerlendirme, geliştirme ve düzeltme süreci olarak tanımlamaktadır. Ona göre denetim örgütün içinde bulunduğu o anki durumun fotoğrafını çekmek anlamına gelmektedir.

Denetim, kamu yararına davranışı kontrol etme yöntemi olarak tanımlanabilir (Taymaz, 2015). Denetim, düzenleyici mekanizmaların en çok kullanılanı olarak da ifade edilebilir. Örgütte uyumun ortaya çıkması için ilk şart önleyici ve düzeltici eylemlerin var olmasıdır. Denetim, belirlenmiş ölçütler dikkate alınarak başarının değerlendirilmesi, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gereken önlemlerin alınması ve olası amaçtan sapmaların düzeltilmesi demektir. Denetim, yönetim süreçlerinin bir ögesi olarak önceden belirlenen eğitim öğretim amaçlarının gerçekleştirilme seviyesini belirlemeyi sağlar (Bursalıoğlu, 2005).

Coşkun (2016)'ya göre eğitim denetimi, yapılan uygulamaların dönütlerini alma, mevcut durumu ortaya koyabilme, gelişim açısından gerekli düzenleme ve yönlendirmeleri yapabilme, uygun ortamların oluşmasına katkı sağlayabilme açılarından eğitim yönetiminde büyük önem taşımaktadır.

Değerlendirme süreci, örgüt içerisinde değerlendiren ile değerlendirilen birey arasında meydana gelen ortak etkileşimdir. Bu sebeple, örgütün tüm üyelerinin değerlendirme sürecine katılmaları sağlanmalıdır (Balyer, 2017).

Örgüt üyelerinin örgütsel amaçları tam olarak anlayabilmesi, örgütsel amaçların çevre şartlarına göre geliştirilmesi, örgüt içerisinde görevlerin uyum ve işbirliği içerisinde yerine getirilebilmesi yalnızca denetimle sağlanabilir. Sungü (2005)'e göre eğitim sistemlerinin yaşayabilmesi, örgüt yapılarının iyi bir denetim sürecini gerçekleştirebilecek durumda olmasına bağlıdır. Yönetim, denetim yapısının devamlı ve kararlı bir biçimde yürütülmesini sağlamalıdır.

2.10.7.1. Denetim ilkeleri

Eğitimde denetim, insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını ve geliştirilmesini amaçlayan teknik ve sosyal bir süreçtir. Denetimin en önemli amaçlarından biri denetim sürecine katılanlarda sürekli bir özdenetim ve değerlendirme farkındalığının oluşturulması ve bu duygunun devam ettirilmesidir. Denetim, özellikle okul örgütlerinde eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için gerekli şartların oluşturulmasını amaçlamaktadır. Denetimin belli ilkelere göre planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Aydın (2014) çağdaş eğitim denetiminde olması arzu edilen ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Denetim amaçlı bir girişimdir.
2. Demokratik liderlik vardır.
3. Hareket noktası var olan yapı ve koşullardır.
4. Öğrenme ve öğretme ortamı bir bütündür.
5. Grup yaklaşımı ve işbirliği ön plandadır.
6. Sorumluluk paylaşılır.
7. Modelleştirilmiş bir süreç değildir.
8. Öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı verilir.
9. Programında bir sıra ve süreklilik vardır.
10. Bireysel farklılıklara inanılır.
11. Olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir.
12. Etkileşim önemlidir.
13. Başarıda görüş birliğinin önemine inanılır.

14. Sürekli bir araştırma geleneğine inanılır.

Başar (2004) okul denetiminde okulun hedeflenen amaçlarını gerçekleştirebilmesi için denetimin bazı ilkelere uygun olarak yapılması gerektiğini ve bu ilkelerin sekiz grupta toplanabileceğini ifade etmiştir. Bunlar:

1. Amaçlılık : Denetim etkinliklerinin denetimin amaçlarına uygun olması demektir. Denetim etkinlikleri gerçekleştirilirken düzeltme ve geliştirme amacı güdülmektedir.
2. Planlılık : Denetlenecek olan her davranış ulaşılmak istenen sonuçlar göz önünde tutularak daha önceden planlanmalıdır.
3. Süreklilik : Denetimde sürekliliğin olmaması eksikliklerin ve hataların bir sonraki denetime kadar devam etmesi demektir. Sürekliliği sağlamak da denetim görevlerini yaymak ve özdenetimi geliştirmekle mümkündür.
4. Nesnellik : Denetmen gerçek ve tam bilgiye sahip olmalı, tarafsız davranmalı ve duygularıyla değil aklıyla hareket etmelidir.
5. Bütünlük : Denetlenen durumun tamamı ele alınmalıdır. Bir durumu veya sonucu etkileyecek her değişken hesaba katılmalıdır.
6. Durumsallık : Denetimin, o anki durumun ve koşulların değişik sonuçlar getirebileceği düşünülerek yapılması demektir. Farklı koşullarda çalışan insanlar aynı sonucu veremeyebilir.
7. Açıklık : Denetimdeki her etkinlik ve sonuçları, denetleyene ve denetlenene açık olmalıdır. Böylece gizliliğin ve belirsizliğin sakıncaları önlenir; nesnellik kolaylaşır.

8. Demokratiklik :Demokrasi, çoğunluğun yönetimi değil, çoğulcu yönetimdir. Denetçi, denetlenen herkesin düşüncelerine açık olarak denetim süreçlerinin tamamına denetlenenleri de dahil etmelidir. Denetlenenin denetim sürecine katılması, gelişebilmesini sağlayacaktır. Böylece alınan kararı, kararda etkisi olduğu için denetlenen daha kolay benimseyecek ve uygulayacaktır.

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde demokratik tutum ve davranışlarla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.11.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bayır (2016) “Öğretmen Algıları Açısından İlk Ve Ortaokul Yöneticilerinin Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma (İstanbul İli Ataşehir İlçesi Örneği)” adlı çalışmada öğretmen algıları bakımından ilk ve orta düzey okullardaki yöneticilerin demokratik davranış düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda demokratik eğilim alt boyutunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olarak tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla demokratik eğilimli olduklarını sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılmış olan test sonucunda, anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Özbek (2015)’in “Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin sergilemiş oldukları demokratik tutum ve davranışların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, test puan ortalamalarına göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre erkek

öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarını daha olumlu bulmakla beraber, gerek erkek ve gerekse kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin yüksek düzeyde demokratik tutum ve davranış sergilediklerini düşündükleri anlaşılmıştır. Daha önce yöneticilik yapıp yapmadıklarına göre inceleme yapıldığında, yöneticilik yapmış olan öğretmenlerle yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Benzer şekilde analiz sonuçları öğretmenlerin aynı okulda geçirmiş oldukları görev sürelerine göre de öğretmenlerin, okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Akyel (2015) tarafından yapılan “Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak, Ortaöğretim kurumu müdürlerinin Demokratik Tutum Ve Davranış Sergileme Düzeylerinin Belirlenmesi (Kocaeli İli İzmit İlçesi Örneği)” adlı araştırmanın sonucunda demokratik tutum ve davranış genel puanları bakımından kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin daha fazla “demokratik davranış”, “demokratik görüş” ve “genel demokratik tutum ve davranış” sergilediklerini düşündükleri görülmektedir. Branşlara göre yapılan inceleme sonucunda da ortaöğretim kurumu müdürlerine ilişkin “demokratik görüş” boyutu haricinde “demokratik davranış”, “demokratik tutum” ve “genel demokratik tutum ve davranış” boyutlarına ilişkin görüşlerde farklılıkların bulunduğu anlaşılmıştır. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenler, matematik ve fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlere göre, ortaöğretim kurumu müdürlerinin daha fazla “demokratik tutum”, “demokratik davranış” ve “genel demokratik tutum ve davranış” sergilediklerini düşünmektedirler. Ayrıca ortaöğretim kurumu müdürlerinin “demokratik davranış” ve “demokratik tutum” boyutlarına ilişkin görüşlerde, öğretmenlerin öğretmenlik kıdemlerine göre de farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Mesleklerinde 21 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenler, daha az süre görev yapan öğretmenlere göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin “demokratik davranış” ve “demokratik tutum” sergiledikleme düzeylerini daha yüksek puanlamışlardır.

Özdemir (2012)'nin "İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı İle İlişkisi (İstanbul İli Sancaktepe-Çekmeköy İlçeleri)" adlı araştırmasında elde edilen sonuçlarda, İlköğretim okul müdürlerinin algılanan demokratik tutumlarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışı daha yüksek düzeyde sergilediklerini düşünmektedirler. İlk ve orta öğretim kurumu müdürlerinin algılanan demokratik tutumları, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan analizler, 11-15 yıl kıdem grubuna sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem grubuna sahip öğretmenlere göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışı daha yüksek düzeyde gösterdiğini düşündüklerini göstermektedir.

Arslan (2012)'nin "İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler görev yaptıkları kurumlarda motivasyonlarının büyük bir kısmını ortaöğretim kurumu müdürlerinin göstermiş olduğu demokratik tutum ve davranışlarına bağlamaktadırlar. Motivasyonun alt boyutlarındaki okul, yönetim, değerlendirme ve ortam boyutları ile ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre önem arz eden diğer bir konu ise, öğretmenlerin işlerini severek yapmaları, istekleri ve kurumdaki diğer bireyler ile ilişkileri konularında da ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarını önemli bir kriter olarak görmeleridir.

Bakır (2007) "Sergiledikleri Demokratik Tutum Ve Davranışlar Açısından İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)" adlı çalışmasıyla okul müdürleri ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarını nasıl değerlendirdiklerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada; yöneticiler kendilerini daima demokratik tutum ve davranış sergilediğini ifade ederken, öğretmenler ise yöneticilerin çoğu zaman bu davranışları sergilediklerini ifade etmişlerdir. Branş değişkenine göre yönetici görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenliği

branşındaki yöneticilerin sosyal bilimler branşındaki yöneticilere göre daha fazla demokratik tutum ve davranış gösterdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler matematik – fen bilimleri branşındaki öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını daha demokratik olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmada Eğitim Fakülteleri dışında bir fakülteden mezun olan öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre, yöneticileri daha demokratik olarak ifadelendirdikleri gözlemlenmiştir.

Zencirci (2003) “İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)” adlı çalışmasında özerklik boyutunda kadınların, yönetim sürecini erkeklere oranla daha demokratik olarak düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yöneticiler ile branş ve sınıf öğretmenlerinin yarı yarıya demokratik ve otokratik eğilime sahip kimseler oldukları tespit edilmiştir. Yöneticilerin, kendilerini demokratik olarak belirttikleri görülürken öğretmenlerin bu yöneticileri daha az demokratik olarak belirttikleri görülmüştür. Okul yönetiminin demokratik olması ile ilgili sonuçlarda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Branş öğretmenleri, özerklik boyutu bakımından, yöneticiler ve sınıf öğretmenlerine göre okul yönetimini daha az demokratik bulmuşlardır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin özerklik boyutu bakımından görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştıkları belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada kıdem olarak üst gruplarda yer alan öğretmenlerin de daha az kıdemli öğretmenlere göre okul yönetiminin demokratiklik düzeyinin yetersiz olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir.

2.11.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Marginson (2006) yaptığı “Neoliberal Çağda Demokratik Eğitim” adlı çalışmasında eğitim ve demokrasi ile ilgili 5 farklı kitabı incelemiştir. Bu çalışmayla demokrasi kavramının farklı tanımlarını inceleyerek demokrasinin şekillenmesi ve gelişmesine engel teşkil eden problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, incelenen kitapların yazarlarının demokrasi kavramını değişik şekillerde

tarif etmelerine karşın, demokrasinin şekillenmesinde okullarının önemli bir yere sahip olduğu konusunda fikir birliği olduğu kanısına varılmıştır. Ancak bu kitapların demokrasinin problemlerine kesin bir çözüm önermedikleri, demokratik eğitim düşüncesinde önemsenecek bir buluş ortaya koymadıkları tespit edilmiştir. Fakat hepsinin bu konularda yararlı olabilecek yöntemler önerdikleri de görülmüştür.

Persson, Andersson ve Lindström (2004) tarafından yapılan “Successful Swedish Headmasters in Tension Fields and Alliances” isimli araştırma sonucuna göre; öğretmenler, ortaöğretim kurumu müdürlerinden, okul yönetimi ile ilgili olarak gerekli deneyime sahip olmaları, okulda düzenlenen aktivitelerin içerisinde bulunmaları, öğretmenlere her konuda destek sağlamaları, herkese adil bir yaklaşım sergilemeleri, vizyon sahibi yöneticiler olmaları ve mesleki özerkliğe saygı göstermeleri gibi rolleri beklemektedirler. Öğretmenlerin bekledikleri bu roller incelendiğinde, demokratik yaklaşım ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu açıdan değerlendirme yapıldığında sonuçlar, öğretmenlerin ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokrasinin özündeki tutum ve davranışları kendilerine göstermesini beklediklerini ortaya çıkarmaktadır.

Wang (2004) ise çalışmasında, “Demokratik Eğitim ile Etnik Kimlik Arasındaki Gerilim”i kuramsal olarak ele almaktadır. Bu çalışmada, demokrasi ile etnik kimlik arasındaki bazı tartışmalara değinilerek, demokratik bir eğitim atmosferinde öğrencilerin etnik kimliklerinin öğretmen için önemli olmaması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırmacıya göre, kültürel homojenliğin hegemonyası, tüm toplumlarda belirgin olduğundan, her daim demokrasi kavramından ötürü bir tartışma bulunmaktadır. Bu bağlamda Limpman (1989), kültür ve demokrasinin bir arada bulunamayacağını ifade etmiştir. Bu çalışmada John Rex (1996)’nın sorduğu, “Bireyler arasında eşitliği sağlandığı, her tür nimetten eşit olarak yararlanılabilen demokratik bir toplumda neden etnik çeşitlilik desteklenmelidir?” sorusunun cevabı bulunmaktadır. Demokratik çok kültürlülüğün bireyselliği çok geri plana itmesi ve etnik farklılıkların dikkate alınmadan evrensel kurallar doğrultusunda insanların sınırlandırılmak istenmesi eleştirilmektedir.

Branson (2004), “Okullarda Vatandaşlık Bilgisi ve Demokrasi Eğitimi” isimli çalışmasında, okullardaki demokrasi ve vatandaşlık eğitiminin önemine değinmiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde, vatandaşlık eğitiminin detayları ile önemli bölümleri açıklanmış, vatandaşlık eğitiminin; vatandaşlık bilgisi, vatandaşlık becerileri ve vatandaşlık yetileri olmak üzere üç öğeden oluştuğu sonucuna ulaşımlardır. Sonraki bölümde, bu konuda daha önce yapılan çalışmaların kısa özetlerini sunulmakta, okul ortamı ve kültürünün, öğrencilere verilmek istenen vatandaşlık bilgisi ve becerilerini edinmede büyük ölçüde etkili olduğu ortaya konulmaktadır. Bu konuda, zamanlama da bir diğer önemli noktadır. Yapılan çalışmalar vatandaşlık bilgisi ve demokrasi eğitimine ilkokul çağlarında başlanması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmanın son bölümünde ise vatandaşlık bilgisi ve demokrasi eğitiminin sadece okullarda değil, aynı zamanda yerel ve ulusal olarak kanunlar tarafından desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Criblez (1999)'un “Bir Demokratik Eğitim Örgütünün Koşulları” isimli çalışmasında, “Okulu demokratik yapan kavram nedir?” sorusu üzerinde durulmuştur. İsviçre eğitim sistemi dikkate alınarak bu soruya cevap aranmış ve İsviçre eğitim sistemi incelenmiştir. Araştırmada demokrasi eğitiminin verilme metodundan çok sistemin demokratik olarak örgütlenmesi ile ilgili konulara yer verilmiştir. Demokratik örgütlenme şartları iki temel noktada toplanmıştır: Bunlar; herkes için eşit olan koşullarda eğitim ve eğitim içerisinde bulunan yöneticilerin demokratik bir şekilde seçilerek kontrol edilmesidir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama süreci ve araçları ile verilerin analizine ilişkin yapılan bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Bolu ili merkezinde ve ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür ve öğretmenlerin görüşleri alınarak ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeylerini incelemek üzere planlanmış betimsel tarama modeline dayalı bir araştırmadır. Bu modele göre veriler, literatür taramasıyla birlikte ilgili kaynaklardan ve nicel araştırma tekniği ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür ve öğretmenlerden toplanmıştır. Bu çalışmada evren içerisinde seçilen bir örneklem üzerinde, bu gruptaki bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmadan varolan durumu ortaya koymak amaç edinilmiştir. Bu nedenle araştırmanın betimsel tarama modeline uygun olduğunu ifade etmek mümkündür.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 42 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 1006 öğretmen ve 42 müdür oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise araştırmaya katılan, izinde ve raporlu olmayan toplam 450 öğretmen ve 24 okul müdürü oluşturmuştur. Örneklem grubunu oluşturan okulların isimleri ile bu okullarda öğretmenlere ve müdürlere dağıtılan ve geçerli olarak kabul edilen anket sayılarının dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tabloda yazılı olan okulların müdürlerine de anket dağıtılmış olup toplanan bütün anketler geçerli olduğu için araştırma analizinde kullanılmıştır.

Tablo 3.1. Örneklem grubunu oluşturan okullar ile dağıtılan ve geçerli anket sayıları

İl	İlçe	Okul Adı	Dağıtılan Anket Sayısı	Geçerli Anket Sayısı
Bolu	Gerede	Gerede Habibullah Üstün Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	8	6
Bolu	Gerede	Gerede Hacı Sadık Öztosun Anadolu Lisesi	26	11
Bolu	Gerede	Gerede Anadolu Lisesi	16	16
Bolu	Gerede	Gerede Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	13	10
Bolu	Gerede	Nimet Meto Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	13	8
Bolu	Gerede	İbrahim Hilmi Koçbeyoğlu Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	21	12
Bolu	Gerede	Esentepe Aşçılık Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	26	18
Bolu	Gerede	Gerede Fen Lisesi	21	16
Bolu	Gerede	Gerede Anadolu İmam Hatip Lisesi	11	7
Bolu	Merkez	İzzet Baysal Anadolu Lisesi	36	30
Bolu	Merkez	Emine Mehmet Baysal Anadolu Lisesi	21	17
Bolu	Merkez	Bolu Atatürk Anadolu Lisesi	49	49
Bolu	Merkez	Mustafa Çizmecioğlu Anadolu Lisesi	49	37
Bolu	Merkez	Canip Baysal Anadolu Lisesi	40	32
Bolu	Merkez	Mimar İzzet Baysal Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	28	20
Bolu	Merkez	İzzet Baysal Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	37	24
Bolu	Merkez	Bolu Türkiye Odalar Ve Borsalar Birliği Zübeyde Hanım Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	52	34
Bolu	Merkez	Bolu Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	49	38
Bolu	Merkez	İzzet Baysal Abant Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	30	16
Bolu	Merkez	İzzet Baysal Gölyüzü Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	15	11
Bolu	Merkez	Bolu Fen Lisesi	31	30
Bolu	Merkez	Bolu Anadolu İmam Hatip Lisesi	26	14

Bolu	Yeniçağa	Yeniçağa Aşçılar Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	11	11
Bolu	Yeniçağa	Yaşar Çelik Çok Programlı Anadolu Lisesi	7	7
Toplam			636	474

Değerlendirmeye alınan 474 ölçeği eksiksiz bir biçimde dolduran öğretmen ve okul müdürlerinin demografik özellikleri aşağıdaki tabloya çıkarılmıştır.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul müdürlerinin demografik özellikleri

Demografik Değişken	Gruplar	Öğretmen		Okul Müdürü	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	256	56,88	3	12,5
	Erkek	194	43,12	21	87,5
Yaş	21-25 yaş	17	3,77	0	0
	26-30 yaş	66	14,66	1	4,17
	31-35 yaş	81	18	1	4,17
	36-40 yaş	88	19,55	2	8,34
	41-45 yaş	90	20	7	29,17
	46-50 yaş	69	15,33	5	20,83
	51 +	39	8,66	8	33,33
Kıdem	0-5 yıl	83	18,44	1	4,17
	6-10 yıl	86	19,11	1	4,17
	11-15 yıl	57	12,66	2	8,34
	16-20 yıl	103	22,88	6	24
	21-25 yıl	60	13,33	5	20,83
	26 ve üstü	61	13,55	9	37,5
	Kurumda çalışma süresi	0-5 yıl	245	54,44	10
6-10 yıl		110	24,44	9	37,5
11-15 yıl		57	12,66	2	8,34
16-20 yıl		17	3,77	3	12,5
21-25 yıl		12	2,66	0	0
26 ve üstü		9	2	0	0
Öğrenim Durumu	Lisans	343	76,23	16	66,67
	Yüksek	107	23,77	8	33,33
	Lisans				

3.3 Veri Toplama Süreci ve Araçları

Müdür ve öğretmenlere uygulanan anketlerin ilk bölümünde araştırmaya katılanlardan kişisel bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İlk

bölümde müdür ve öğretmenler için; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, bulunduğu kurumdaki çalışma süresi ve öğrenim durumu ile ilgili bilgi toplamaya yönelik 5 madde bulunmaktadır. Diğer bölümde ise ortaöğretim kurumu müdürlerinin okul yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışların demokratiklik düzeyini ölçmek amacıyla müdür ve öğretmenlere; 33 soru maddesi içeren “Demokratik Tutum ve Davranış Düzeyi Anketi” uygulanmıştır. Bakır (2007) tarafından geliştirilen anket, soru maddeleri 1 ile 5 arasında derecelendirilerek Likert türü bir değerlendirme aracı şeklindedir. Ankette yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,30’ un çok üstünde olduğu ve dolayısıyla geliştirilen anketin tek boyutlu olduğu saptanmıştır. Tek boyutlu olan anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır (Bakır, 2007).

Tablo 3.3. Demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi derecelendirme ölçeği

Dereceler	Seçenekler	Sınırlar
1	Hiçbir zaman	1,00-1,80
2	Nadiren	1,81-2,60
3	Bazen	2,61-3,40
4	Çoğu Zaman	3,41-4,20
5	Her Zaman	4,21-5,00

Demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi için bulunan Cronbach Alpha değeri tablo 3.4’ teki gibidir:

Tablo 3.4. Demokratik tutum ve davranış düzeyi anketinin bütününe ilişkin cronbach alpha katsayısı

Ölçek	Cronbach Alpha
Demokratik Tutum ve Davranış Düzeyi Anketi	0,98

Ölçeğin güvenirliği incelenmesi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.4.’te görüldüğü üzere güvenirlik katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,70’ ten büyük olması ve 1 katsayısına yakın olması, kullanılan ölçme aracının az hatası olduğunu, güvenirliğin yüksek olduğunu belirtmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve müdürlerin mesleki durum, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, buldukları kurumda çalışma süreleri ve eğitim durumları frekans ve yüzde dağılıma göre betimsel olarak incelenmiştir. Verilerin analizi için SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeylerinin öğretmenlerce ve ortaöğretim kurumu müdürlerince belirlenmesi için toplam ölçek puanları, madde sayısına bölünerek standart puanlar elde edilmiştir. Hesaplanan bu standart puanlar ölçek için belirlenmiş puan aralıklarına göre düzeyler belirlenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine göre incelenirken normal dağılım gösterdiği için İlişkisiz örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yaş, kıdem, buldukları kurumda çalışma süresi değişkenleri 2'den fazla kategoriye sahip olduğu ve normal dağılım sağlamadığı için Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları iki kategoriye ayrıldığı ve normal dağılım sergilemediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Ortaöğretim kurumu müdürlerinin yanıtladığı demokratik tutum ve davranış ölçeği puanlarının cinsiyet ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş, kıdem ve bulunduğu kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış puanlarındaki manidar farklılık Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir.

Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik öğretmenler ile ortaöğretim kurumu müdürlerinin görüşleri arasında manidar bir farklılığın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde analiz öncesi incelemelere, demografik özelliklere yönelik betimsel istatistiklere ve alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Analiz Öncesi İncelemeler

Araştırma amaçları doğrultusunda toplanan veriler uygun istatistiksel teknikler kullanılarak SPSS 23.0 paket program kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikle verilerin analizinde hangi analizlerin yapılacağını bulmak için Kolmogorov-Smirnov testi ile dağılım incelenmiş ve iki ölçekte normal dağılım göstermeyen boyutlar tespit edilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi için normallik testi sonuç tablosu

Öğretmen		Kolmogorov			Shapiro-Wilk's		
		İstatistik	sd	Sig (p)	İstatistik	sd	Sig (p)
Cinsiyet	Kadın	0,127	256	0,052	0,912	256	0,055
	Erkek	0,159	194	0,056	0,892	194	0,057
Yaş	21-25 yaş	0,135	17	0,200*	0,922	17	0,160
	26-30 yaş	0,141	66	0,002	0,879	66	0,000
	31-35 yaş	0,109	81	0,019	0,911	81	0,000
	36-40 yaş	0,137	88	0,000	0,907	88	0,000
	41-45 yaş	0,181	90	0,000	0,848	90	0,000
	46-50 yaş	0,118	69	0,019	0,940	69	0,002
	51 ve üzeri	0,211	39	0,000	0,888	39	0,001
Kıdem	0-5 yıl	0,150	83	0,000	0,863	83	0,000
	6-10 yıl	0,145	86	0,000	0,900	86	0,000
	11-15 yıl	0,119	57	0,042	0,925	57	0,002
	16-20 yıl	0,146	103	0,000	0,889	103	0,000

Aynı kurumda çalışma süresi	21-25 yıl	0,144	60	0,004	0,899	60	0,000
	26 ve üstü	0,169	61	0,000	0,914	61	0,000
	0-5 yıl	0,137	245	0,000	0,900	245	0,000
	6-10 yıl	0,157	110	0,000	0,879	110	0,000
	11-15 yıl	0,138	57	0,008	0,914	57	0,001
	16-20 yıl	0,121	17	0,200*	0,950	17	0,459
Öğrenim Durumu	21-25 yıl	0,167	12	0,200*	0,954	12	0,695
	26 ve üstü	0,298	9	0,020	0,772	9	0,010
	Lisans	0,137	343	0,000	0,900	343	0,000
	Yük.lis.	0,131	107	0,000	0,907	107	0,000

*p>0,05(Normal dağılım)

Tablo 4.2. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi için normallik testi sonuç tablosu

Ortaöğretim Kurumu Müdürleri

		Kolmogorov		Sig (p)	Shapiro-Wilk's		
		İstatistik	sd		İstatistik	sd	Sig (p)
Cinsiyet	Kadın	0,347	3	0,200*	0,834	3	0,200*
	Erkek	0,219	21	0,010	0,882	21	0,016
Yaş	41-45 yaş	0,333	7	0,018	0,760	7	0,016
	46-50 yaş	0,328	5	0,083	0,803	5	0,086
	51 ve üzeri	0,211	8	0,200*	0,893	8	0,249
Kıdem	16-20 yıl	0,287	6	0,132	0,788	6	0,046
	21-25 yıl	0,214	5	0,200*	0,881	5	0,313
	26 ve üstü	0,255	9	0,096	0,867	9	0,115
Aynı kurumda çalışma süresi	0-5 yıl	0,413	10	0,000	0,541	10	0,000
	6-10 yıl	0,231	9	0,183	0,832	9	0,047
	11-15 yıl	0,260	2	Normallik bakılmamıştır.			
	16-20 yıl	0,292	3	0,435*	0,923	3	0,463
Öğrenim Durumu	Lisans	0,226	16	0,029	0,916	16	0,147
	Yük.lis.	0,365	8	0,002	0,561	8	0,000

*p>0,05(Normal dağılım)

4.2. Demografik Özelliklere Yönelik Betimsel İstatistikler

Araştırmada katılımcılara, kullanılan demokratik tutum ve davranış düzeyi anketinden önce demografik bilgi formu verilmiştir. Bu demografik bilgi formunda

araştırmanın amacına yönelik bağımsız değişkenler incelenmek istenmiştir. Aşağıda verilen betimsel istatistik tablolarında katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcıların mesleki durumlarına ilişkin yüzde ve frekans tablosu

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretmen	450	94,9
Müdür	24	5,1
Toplam	474	100

Tablo 4.3.'e göre bulgular incelendiğinde 474 kişilik katılımcıların 450'si (%94,9) öğretmenlerden geri kalan 24'ü (%5,1) ise müdürlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.4. Cinsiyete göre katılımcıların dağılımları

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	259	54,6
Erkek	215	45,4
Toplam	474	100

Tablo 4.4.'e göre bulgular incelendiğinde 474 kişilik katılımcıların 259'u (%54,6) kadın, geri kalan 215'i (%45,4) ise erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 4.5. Yaşa göre katılımcıların dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
21-25 yaş	17	3,6
26-30 yaş	67	14,1
31-35 yaş	82	17,3
36-40 yaş	90	19
41-45 yaş	97	20,5
46-50 yaş	74	15,6
51 ve üzeri	47	9,9
Toplam	474	100

Araştırmaya katılan bireylerin yaşa göre dağılımları tablo 4.5.'te sunulmuştur. Katılımcıların 17'si (%3,6) 21-25 yaş arası, 67'si (%14,1) 26-30 yaş arası, 82'si (%17,3) 31-35 yaş arası, 90'ı (%19) 36-40 yaş arası, 97'si (%20,5) 41-45 yaş arası, 74'ü (%15,6) 46-50 yaş arası, 47'si (%9,9) 51 yaşında ve 51 yaşından büyüktür. Katılımcıların büyük çoğunluğu 41-45 yaş aralığındadır.

Tablo 4.6. Mesleki kıdeme göre katılımcıların dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	84	17,7
6-10 yıl	87	18,4
11-15 yıl	59	12,4
16-20 yıl	109	23
21-25 yıl	65	13,7
26 ve üstü	70	14,8
Toplam	474	100

Araştırmada mesleki kıdeme göre katılımcıların dağılımları yukarıdaki tablo 4.6.'da verilmiştir. Meslekteki kıdemleri incelendiğinde katılımcıların 84'ü (%17,7) 1-5 yıllık, 87'si (%18,4) 6-10 yıllık, 59'u (%12,4) 11-15 yıllık, 109'u (%23) 16-20 yıllık, 65'i (%13,7) 21-25 yıllık, 70'i (%14,8) 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Tablo 4.6. incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu 16-20 yıllık kıdeme sahiptir.

Tablo 4.7. Katılımcıların bulunduğu kurumda çalışma sürelerine göre dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	255	53,8
6-10 yıl	119	25,1
11-15 yıl	59	12,4
16-20 yıl	20	4,2
21-25 yıl	12	2,5
26 ve üstü	9	1,9
Toplam	474	100

Araştırmada bulunduğu kurumda çalışma sürelerine göre katılımcıların dağılımları yukarıdaki tablo 4.7.'de verilmiştir. Kurumda çalışma süreleri

incelendiğinde katılımcıların 255'i (%53,8) 1-5 yıllık, 119'u (%25,1) 6-10 yıl, 59'u (%12,4) 11-15 yıl, 20'si (%4,2) 16-20 yıl, 12'si (%2,5) 21-25 yıl, 9'u (%1,9) 26 ve üstü yıldır aynı kurumda çalışmıştır. Tablo 4.7. incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunu 1-5 yıl aynı kurumda çalışanlar oluşturmuştur.

Tablo 4.8. Öğrenim durumuna göre katılımcıların dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	359	75,7
Yüksek Lisans	115	24,3
Toplam	474	100

Araştırmada farklı eğitim düzeyindeki katılımcılar incelenmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin 359'u (%75,7) lisans mezunu iken, 115'i (%24,3) yüksek lisans mezunudur.

Tablo 4.9. Demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi maddelerinin öğretmen katılımcılar için aritmetik ortalama ve standart sapma puanları

Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	SS
Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir eğitim ortamı oluşturur.	4,16	0,91
Farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenlere özgürlük tanır.	4,23	0,86
Okulda öğretmenlerin hak arama yollarını açık tutar.	4,20	0,90
Okulda özgürlükçü bir ortam oluşması için çalışır.	4,10	0,93
Örgütsel olanakları öğretmenler arasında eşit olarak dağıtır.	3,98	1,01
Öğretmenlerin ders yüklerinin belirlenmesinde adil davranmaya özen gösterir.	4,16	0,90
Okulda öğretmenlerin yönetimle olan ilişkilerini sürekli geliştirmeye çalışır.	4,05	1,02
Öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı yapmaz.	4,35	1,01
Öğretmen performansını değerlendirirken tarafsız davranır.	4,19	0,97
Okul personeli arasında siyasi, dini ya da etnik ayrım yapmaz.	4,36	0,98

Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	SS
Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinde tarafsız davranır.	4,16	0,99
Öğretmenleri ilgilendiren konularda onlara danışır ve görüşlerini alır.	4,13	0,98
Zümre kararlarına saygılıdır.	4,31	0,85
Ders araç ve gereçlerinin seçiminde öğretmenlerin görüşlerini alır.	4,20	0,90
Okulun vizyon ve misyonunu öğretmenlerle birlikte belirler.	4,13	0,96
Sadece çoğunluğun değil, tüm öğretmenlerin fikirlerini dikkate alır.	4,07	0,98
Öğretmenlerle sürekli iletişim halindedir.	4,20	0,91
Üst yönetimlerden gelen emir ve kararları öğretmenlere zamanında duyurur.	4,51	0,73
Çalışanları yapıcı bir dille eleştirir.	4,00	0,98
Öğretmenler arasında mesleki işbirliğini geliştirmeye çalışır.	4,13	0,88
Öğretmenler arasındaki informal ilişkileri geliştirmeye çalışır.	4,04	0,91
Okulu ilgilendiren konularda kendisiyle ilgili aynı bakış açısını paylaşmayan öğretmenleri suçlamaz.	4,06	0,96
Kendini geliştirmek (lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim, vb.) isteyen öğretmenlere destek olur.	4,34	0,83
Öğretmenleri dinler ve onları anladığını belli eder.	4,19	0,93
Öğretmenleri küçük düşürücü ve onur kırıcı davranışlardan kaçınır.	4,28	0,92
Okul yönetiminde sergilediği davranışların ölçütlerini ve mantığını öğretmenlerle paylaşır.	4,19	0,91
Okuldaki programa ve işleyişe ait bilgileri öğretmenlerle paylaşır.	4,29	0,84
Eleştiriye açıktır.	3,98	1,07
Okulda yapılan işlerle ilgili öğretmenlere dönüt verir.	4,16	0,92
Öğretmenleri öz değerlendirme yapmaya özendirir.	4,12	0,90
Öğretmenlerle ilişkilerinde gerekmedikçe yönetsel konumunu bir etkileme aracı olarak kullanmaz.	4,13	0,97
Sınıf içi demokrasinin sağlanması konusunda öğretmenleri yönlendirir.	4,16	0,91
Eğitim ve bilimdeki değişim ve gelişmelerin okula yansımaları sağlar.	4,24	0,88

Tablo 4.10. Demokratik tutum ve davranış düzeyi anketi maddelerinin ortaöğretim kurumu müdürleri için aritmetik ortalama ve standart sapma puanları

Ortaöğretim Kurumu Müdürü Görüşleri	\bar{X}	SS
Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir eğitim ortamı oluştururum.	4,75	0,84
Farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenlere özgürlük tanırım.	4,71	0,69
Okulda öğretmenlerin hak arama yollarını açık tutarım.	4,63	0,87
Okulda özgürlükçü bir ortam oluşması için çalışırım.	4,58	0,88
Örgütsel olanakları öğretmenler arasında eşit dağıtırım.	4,67	0,86
Öğretmenlerin ders yüklerinin belirlenmesinde adil davranmaya özen gösteririm.	4,71	0,85
Okulda öğretmenlerin yönetimle olan ilişkilerini sürekli geliştirmeye çalışırım.	4,58	0,71
Öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı yapmam.	4,71	0,69
Öğretmen performansını değerlendirirken tarafsız davranırım.	4,92	0,40
Okul personeli arasında siyasi, dini, etnik ayrım yapmam.	4,96	0,20
Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinde tarafsız davranırım.	4,75	0,53
Öğretmenleri ilgilendiren konularda onlara danışır ve görüşlerini alırım.	4,58	0,88
Zümre kararlarına saygılı davranırım.	4,50	0,88
Ders araç ve gereçlerinin seçiminde öğretmenlerin görüşlerini alırım.	4,54	0,72
Okulun vizyon ve misyonunu öğretmenlerle birlikte belirlerim.	4,54	0,65
Sadece çoğunluğun değil, tüm öğretmenlerin fikirlerini dikkate alırım.	4,46	0,88
Öğretmenlerle sürekli iletişim kurarım.	4,71	0,85
Üst yönetimlerden gelen emir ve kararları öğretmenlere zamanında duyururum.	4,83	0,81
Çalışanları yapıcı bir dille eleştiririm.	4,33	1,00
Öğretmenler arasında mesleki işbirliğini geliştirmeye çalışırım.	4,50	0,78
Öğretmenler arasındaki informal ilişkileri geliştirmeye çalışırım.	4,33	0,81
Okulu ilgilendiren konularda benimle aynı bakış açısını paylaşmayan öğretmenleri suçlamam.	4,63	0,87
Kendini geliştirmek (lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim, vb.) isteyen öğretmenlere destek olurum.	4,71	0,69

Ortaöğretim Kurumu Müdürü Görüşleri	\bar{X}	SS
Öğretmenleri dinler ve onları anladığımı belli ederim.	4,58	0,88
Öğretmenleri küçük düşürücü ve onur kırıcı davranışlardan kaçırım.	4,71	0,85
Okul yönetimimde sergilediğim davranışların ölçütlerini ve mantığımı öğretmenlerle paylaşıyorum.	4,46	0,88
Okuldaki programa ve işleyişe ait bilgileri öğretmenlerle paylaşıyorum.	4,38	0,92
Eleştiriye açığımdır.	4,54	0,88
Okulda yapılan işlerle ilgili öğretmenlere dönüt veririm.	4,46	0,77
Öğretmenleri öz değerlendirme yapmaya özendiririm.	4,54	0,93
Öğretmenlerle ilişkilerimde gerekmedikçe yönetsel konumumu bir etkileme aracı olarak kullanmam.	4,67	0,86
Sınıf içi demokrasinin sağlanması konusunda öğretmenleri yönlendiririm.	4,33	0,76
Eğitim ve bilimdeki değişme ve gelişmelerin okula yansımaları sağlıyorum.	4,54	0,93

4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada yapılan analizler sonucunda araştırmanın alt problemlerine ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada öğretmen görüşleri alınarak okul müdürünün demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşler incelenmek istenmiştir. Bu süreçte toplam puanlar madde sayısına bölünerek standartlaştırılmış puanlar elde edilmiştir. Bu puanlar ölçeğin orijinal halindeki puan aralıkları dikkate alınarak incelenmiştir. Ölçekteki maddeler tek bir

boyut altında toplandığı için ölçeğin bütüne ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar standart puanlar doğrultusunda demokratik tutum ve davranış düzeylerine göre ayrılmıştır. Demokratik tutum ve davranış düzeylerinin frekansları belirlenmiş ve aşağıdaki tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmen görüşlerine göre müdürlerin demokratik tutum ve davranış düzeyleri

	f	Yüzde (%)
Hiçbir zaman	3	0,67
Nadiren	15	3,33
Bazen	46	10,22
Çoğu zaman	134	29,77
Her zaman	252	56,45

Tablo 4.11. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü (%0,67) hiçbir zaman, 15'i (%3,33) nadiren, 46'sı (%10,22) bazen, 134'ü (%29,77) çoğu zaman ve 252'i (%56,45) her zaman seçenekleri doğrultusunda müdürlerin demokratik tutum ve davranış düzeyinde olduğunu ifade etmişlerdir. 5'likert tipi ölçekte her zaman ifadesi çok yüksek demokratik tutum ve davranış olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunluğu kurum müdürlerinin çok yüksek demokratik tutum ve davranış sergilediğini düşünmektedir.

4.3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın desenine uygun olarak, ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeyine yönelik öğretmen görüşlerinin çeşitli bağımsız değişkenler kategorileri altında manidar farklılığa sahip olup olmadıkları incelenmiştir.

Bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerindeki manidar farklılık araştırılmıştır. Öncelikle kadın ve erkek öğretmenlerin demokratik tutum ve davranış puanlarının normal dağılıp dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu süreçte

Kolmogorov, Shapiro Wilk's testleri ve Z puan dağılımları incelenmiştir. Kolmogorov ve Shapiro Wilk's testleri ve dönüştürülen Z puanları incelendiğinde Z puanlarının -3 Z ve +3 Z puan arasında, Kolmogorov ve Shapiro Wilk's testinde p değerinin 0,05'ten büyük çıkması verilerin normal dağıldığına kanıt sayılmıştır. Bu nedenle ilişkisiz örneklem t testi ile cinsiyete göre manidar farklılık incelenmiştir. Kullanılan ilişkisiz örneklem t testi bulguları tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılıkların ilişkisiz örneklem t testi ile incelenmesi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	256	4,2055	0,69577	448	0,978	0,046
Erkek	194	4,1357	0,81457			

p<0,05*

Bu araştırmada ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeyine yönelik, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{448}=0,978$, $p<0,05$). Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedir.

Araştırmada ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin, yaş değişkenine göre manidar bir farklılaşmaya sebep olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Tüm analizler gibi bu analiz için de normallik testi yapılarak analize başlanmıştır. Normallik sağlanmadığı ve kategori sayısı 3 ve 3'ün üstünde alt kategoriye sahip olduğu için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılıkların Kruscal Wallis testi ile incelenmesi

Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
21-25	17	260,26	6	6,182	0,403	Yok
26-30	66	219,21				
31-35	81	200,48				
36-40	88	232,68				
41-45	90	241,99				
46-50	69	221,06				
51 ve üzeri	39	226,54				

$p < 0,05^*$

Tablo 4.13 incelendiğinde yaş kategorisinin 7 kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Belirtilen bu yedi kategoriye göre, ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinde manidar bir farklılık olup olmadığı araştırmanın bir diğer alt problem cümlesi olarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeyine yönelik öğretmen görüşlerinde, yaş değişkenine göre manidar bir farklılaşma saptanmamıştır, $\chi^2(sd=6, n=450)=6,182, p > 0,05$. Bu bulgu doğrultusunda farklı yaştaki öğretmenlerin belirtilen durum karşısındaki görüşlerinde bir farklılığın olmadığı genç, orta yaşlı ve yaşlı öğretmenlerin ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinin benzer olduğu sonucu çıkartılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini icra etme sürelerinin ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşleri üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmek istenmiştir. 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada belirtilen alt kategorilere göre tutum ve davranış puanlarının normal dağılmaması ve kategori sayısının 2'den fazla olması nedeni ile Kruscal Wallis testi ile manidarlık test edilmeye çalışılmıştır. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik

tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre analiz edilip, analiz sonuçları tablo 4.14.'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılıkların Kruscal Wallis testi ile incelenmesi

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-5 yıl	83	238,4	5	2,371	0,796	Yok
6-10 yıl	86	209,4				
11-15 yıl	57	221,84				
16-20 yıl	103	230,03				
21-25 yıl	60	228,84				
26 ve üzeri	61	223,14				

p<0,05*

Farklı yıllar boyunca öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinin analiz sonuçları tablo 4.14.'te sunulmuştur. Yapılan analiz sonuçları gösteriyor ki ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerinde, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre manidar bir farklılaşma saptanmamıştır, $\chi^2(sd=5, n=450)=2,371, p>0,05$. Bu bulgu doğrultusunda farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin belirtilen durum karşısındaki görüşlerinde bir farklılığın olmadığı, yeni göreve başlayan öğretmen ile uzun yıllardır bu mesleği yapan öğretmenlerin ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeylerine yönelik görüşlerinin birbirine yakın olduğu sonucu çıkartılabilir.

Mesleki kıdeme göre manidar farklılık olup olmadığı incelendikten sonra bulunduğu kurumdaki çalışma sürelerine göre de öğretmen görüşlerinde bir farklılık olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin bulunduğu kurumdaki çalışma süresi araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olarak ele alınmıştır. Belirtilen bu değişken için de oluşturulan kategoriler mesleki kıdem değişkeni ile aynı olup, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve daha uzun süre aynı kurumda çalışan öğretmenler olarak kategoriler belirlenmiştir. Araştırmada belirtilen alt kategorilere göre tutum ve davranış puanlarının normal dağılmaması ve kategori

sayısının 2’den fazla olması nedeni ile Kruscal Wallis testi ile manidarlık test edilmeye çalışılmıştır. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin bulunduğu kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre analiz edilip, analiz sonuçları tablo 4.15.’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin bulunduğu kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılıkların Kruscal Wallis testi ile incelenmesi

Bulunduğu Kurumda Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	s	d	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-5 yıl	245	221,1	5	8,555	0,128	Yok	
6-10 yıl	110	233,44					
11-15 yıl	57	233,34					
16-20 yıl	17	230,44					
21-25 yıl	12	143,5					
26 ve üstü	9	298,56					

p<0,05*

Mevcut kurumlarında görev yapma sürelerine göre öğretmenlerin tutum ve davranışları tablo 4.15.’te sunulmuştur. Analiz sonuçları gösteriyor ki ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin bulunduğu kurumda çalışma süresine göre manidar bir farklılaşma saptanmamıştır, $\chi^2(sd=5, n=450)=8,555, p>0,05$. Bu bulgu doğrultusunda mevcut kurumda yeni göreve başlayan bir öğretmen ile uzun yıllar boyunca aynı kurumda çalışan öğretmenlerin müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Eğitim düzeyi duyuşsal farkındalık ve duyuşsal özelliklere verilen tepkilerde değişmeye neden olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim düzeyinin demokratik tutum ve davranışlarında farklılıklara neden olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Eğitim düzeyi için veri toplanırken doktora seçeneği belirtilse de bu araştırmaya katılan doktora düzeyinde eğitim almış bir öğretmene rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırma iki alt kategori bağlamında incelenmiştir. Araştırma verileri normal dağılmadığından Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.16.’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılıkların Mann Whitney U testi ile incelenmesi

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	343	208,15	78255	17442	0,041
Yüksek Lisans	107	227,01	23220		

p<0,05*

Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik lisans mezunu olan öğretmenler ile yüksek lisans yapmış öğretmenlerin görüşlerinde manidar bir farklılık olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Tablo 4.16.'ya göre lisans eğitimi almış öğretmenler ile yüksek lisans yapmış öğretmenlerin demokratik tutum ve davranış puanları arasında manidar bir farklılık bulunmuştur, $U=17442$, $p<0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında yüksek lisans yapmış öğretmenlerin müdürlerini demokratik tutum ve davranış bakımından daha yüksek puanladığı, müdürleri demokratik tutum ve davranışlar açısından daha olumlu buldukları söylenebilir.

4.3.3.Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmada öğretmen görüşlerinin yanı sıra ortaöğretim kurumu müdürlerinin görüşleri de alınarak demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin düşünceleri incelenmek istenmiştir. Bu süreçte toplam puanlar madde sayısına bölünerek standartlaştırılmış puanlar elde edilmiştir. Bu puanlar ölçeğin orijinal halindeki puan aralıkları dikkate alınarak incelenmiştir. Ölçekteki maddeler tek bir boyut altında toplandığı için ölçeğin bütününe ilişkin müdürlerin verdikleri yanıtlar standart puanlar doğrultusunda demokratik tutum ve davranış düzeylerine göre ayrılmıştır. Demokratik tutum ve davranış düzeylerinin frekansları belirlenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.17. Ortaöğretim kurumu müdürlerine göre demokratik tutum ve davranış düzeyleri

	f	Yüzde (%)
Hiçbir zaman	1	4,2
Çoğu zaman	1	4,2
Her zaman	22	91,6

Tablo 4.17. incelendiğinde demokratik tutum ve davranış düzeyleri üç kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların 1'i (%4,2) hiçbir zaman, 1'i (%4,2) çoğu zaman, 22'si (%91,6) her zaman seçenekleri doğrultusunda demokratik tutum ve davranış düzeyindedir. 5'likert tipi ölçekte her zaman ifadesi çok yüksek demokratik tutum ve davranış olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda müdürlerin çoğunluğunun çok yüksek demokratik tutum ve davranış sergilediklerini düşündükleri görülmektedir.

4.3.4.Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmen görüşlerinden sonra ortaöğretim kurum müdürlerinin de görüşleri alınmıştır. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin cinsiyetlerine göre demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki manidar farklılıklar incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre veriler normal dağılmadığı için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 4.18.'de cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.18. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonucu

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	3	4,5	13,5	7,5	0,035
Erkek	21	13,64	286,5		

p<0,05*

Kadın ortaöğretim kurumu müdürleri ile erkek ortaöğretim kurumu müdürlerinin kendi görüşlerine dayanarak yönetimde sergilediklerini düşündükleri demokratik tutum ve davranışlarında manidar bir farklılık olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Tablo 4.18.'e göre kadın ortaöğretim kurumu müdürleri ile erkek

ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşleri arasında manidar bir farklılık bulunmuştur, $U=7,5$, $p<0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek ortaöğretim kurumu müdürleri kendilerini demokratik tutum ve davranışlar açısından kadın ortaöğretim kurumu müdürlerine göre daha yüksek düzeyde görmektedirler.

Ortaöğretim kurumu müdürlerinin yönetimde sergilediklerini düşündükleri demokratik tutum ve davranışlarındaki manidar farklılıklar yaş değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada kullanılan demografik bilgi formunda yaş değişkeni için 7 kategori üzerinden veri toplanması amaçlanmıştır. Ancak araştırma örnekleminde 21-25 yaş arası okul müdürüne rastlanmadığı için tabloya alınamamıştır. Belli bir yaş ve kıdeme sahip olanların okul müdürlüğü başvurusunda bulunması bu durumun nedeni olarak sayılabilmektedir. Yaş değişkenine göre veriler normal dağılmadığı için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Tablo 4.19'da yaş değişkenine göre analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.19. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonucu

Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
26-30 yaş	1	1	5	11,809	0,038	36-40 yaş
31-35 yaş	1	2				
36-40 yaş	2	13,75				26-30 yaş
41-45 yaş	7	18,86				
46-50 yaş	5	11,5				
51 ve üzeri	8	10				

$p<0,05^*$

Farklı yaş grubundaki katılımcıların demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerindeki farklılıklar incelenmiştir. Tablo 4.19.'a göre 26-30 yaş grubundaki ortaöğretim kurumu müdürü ile 36-40 yaş grubundaki ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış puanları arasında manidar bir farklılık bulunmuştur, $\chi^2(sd=5, n=24)=11,809$, $p<0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 36-40 yaş grubundaki ortaöğretim kurumu müdürleri, 26-30 yaş grubundaki ortaöğretim kurumu müdürüne göre demokratik tutum ve davranışlarının daha yüksek olduğunu düşünmektedir.

1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada belirtilen alt kategorilere göre tutum ve davranış puanlarının normal dağılmaması ve kategori sayısının 2'den fazla olması nedeni ile Kruskal Wallis testi ile manidarlık test edilmeye çalışılmıştır. Mesleki kıdeme göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüş farklılıkları analiz edilip, analiz sonuçları tablo 4.20.'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonucu

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-5 yıl	1	1	5	11,169	0,048	
6-10 yıl	1	2				11-15 yıl
11-15 yıl	2	15,5				6-10 yıl
16-20 yıl	6	18,08				
21-25 yıl	5	14,5				
26 ve üstü	9	9,44				

p<0,05*

Farklı yıllar boyunca öğretmenlik mesleğinde ve okul müdürlüğü görevinde çalışan ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları tablo 4.20.'de sunulmuştur. Analiz sonuçları gösteriyor ki mesleki kıdeme göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeylerine yönelik görüşlerinde manidar bir farklılaşma saptanmıştır, $\chi^2(sd=5, n=24)=11,169, p<0,05$. Bu bulgu doğrultusunda ortaöğretim kurumu müdürlerinin görüşlerine göre, 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarının, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan müdürden daha yüksek olduğu sonucu çıkartılabilir.

1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve daha uzun süre boyunca aynı kurumda çalışan ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Ulaşılan ortaöğretim kurumu müdürlerinin sayısı az olduğu için tüm kategorilere sahip bireylere ulaşılamamıştır. Ortaöğretim kurumu müdürlerinde 1-5 yıl,

6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl aynı kurumda çalışan ortaöğretim kurumu müdürlerinin görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada belirtilen alt kategorilere göre tutum ve davranış puanlarının normal dağılmaması ve kategori sayısının 2'den fazla olması nedeni ile Kruscal Wallis testi ile manidarlık test edilmeye çalışılmıştır. Bulunduğu kurumdaki çalışma sürelerine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüş farklılıkları analiz edilip, analiz sonuçları tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin bulunduğu kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre Kruscal Wallis testi sonucu

Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
1-5 yıl	10	10,6	3	2,807	0,422	Yok
6-10 yıl	9	14,56				
11-15 yıl	2	17				
16-20 yıl	3	9,67				

p<0,05*

Mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinin analiz sonuçları tablo 4.21.'de sunulmuştur. Analiz sonuçları gösteriyor ki bulunduğu kurumdaki çalışma sürelerine göre müdürlerin demokratik tutum ve davranış düzeylerine yönelik görüşlerinde manidar bir farklılaşma saptanmamıştır, $x^2(sd=3, n=24)=2,807, p>0,05$. Bu bulgu doğrultusunda mevcut kurumda yeni göreve başlayan ortaöğretim kurumu müdürleri ile uzun yıllar boyunca aynı kurumda çalışan ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenmektedir.

Öğrenim düzeyi için veri toplanırken doktora seçeneği belirtilse de bu araştırmaya katılan doktora düzeyinde eğitim almış bir ortaöğretim kurumu müdürüne rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırma iki alt kategori bağlamında incelenmiştir. Araştırma verileri normal dağılmadığından Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.22.'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Ortaöğretim kurumu müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi sonucu

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	16	12,13	194	58	0,712
Yüksek Lisans	8	13,25	106		

p<0,05*

Lisans mezunu olan ortaöğretim kurumu müdürleri ile yüksek lisans yapmış ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinde manidar bir farklılık olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Tablo 4.22.'ye göre lisans eğitimi almış ortaöğretim kurumu müdürleri ile yüksek lisans yapmış ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış puanları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır, U= 58, p>0,05. Lisans ve yüksek lisans mezunu olan ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlar açısından kendilerini benzer şekilde değerlendirdikleri görülmektedir.

4.3.5.Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Ortaöğretim kurumu müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak müdürlerin demokratik tutum ve davranışları incelenmek istenmiştir. Ortaöğretim kurumu müdürü sayısının öğretmen sayısına oranla az olması nedeni ile veriler normal dağılmamıştır. Normal dağılım olmadığı için Mann Whitney U testi ile sonuçlar analiz edilmiştir.

Tablo 4.23. Mesleki duruma göre Mann Whitney U testi sonucu

Mesleki Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	450	232,84	104777	3302	0,001
Müdür	24	324,92	7798		

p<0,05*

Ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik bu kurumlarda görev yapan öğretmen ve müdür görüşleri arasında manidar bir farklılık olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Tablo 4.23.'e göre öğretmenler ile müdürlerin

demokratik tutum ve davranış puanları arasında manidar bir farklılık bulunmuştur, $U=3302$, $p<0,05$. Sıra ortalamaları incelendiğinde ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.



V. BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar ve tartışma ile ulaşılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilmiş olan öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Bolu ili merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler ve müdürler ile yapılan araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Yapılan araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin çoğunluğunun çok yüksek düzeyde demokratik tutum ve davranış sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuca göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, müdürleri demokratik tutum ve davranışlar açısından olumlu bulmakta ve müdürlerin demokratik bir yönetim anlayışı olduğunu düşünmektedirler.

Bakır (2007)'nin "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okulda Sergiledikleri Tutum ve Davranışların Demokratikliği" isimli araştırması, Özdemir (2012)'nin "İlköğretim Ortaöğretim kurumu müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle İlişkisi" isimli araştırması ve Özbek (2015)' in "Öğretmenlerin

Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında da benzer sonuçlar çıkmıştır. Bu anlamda yapılan bu araştırma bulguları sözü edilen diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Bu çalışmada ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda müdürlerin demokratik tutum ve davranış gösterme düzeylerine yönelik kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedir. Bu durumda kadın öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları algılama düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve müdür davranışlarına erkek öğretmenlere oranla daha iyimser gözle baktıkları söylenebilir. Bu farklılaşmanın bir diğer olası sebebi, müdürlerin kadın öğretmenlere yönelik yönetsel anlamda uyguladıkları pozitif ayrımcılık olabilir.

Akyel (2015) tarafından yapılan benzer konulu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre; “genel demokratik tutum ve davranış” boyutlarına ilişkin görüşlerinde farklılaşmaların olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin daha fazla “genel demokratik tutum ve davranış” sergilediklerini düşünmektedirler. Terzi ve Kurt (2005) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin daha yüksek düzeyde demokratik tutum ve davranış gösterdiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda yapılan bu araştırma sonuçları sözü edilen diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Özdemir (2015), Bakır (2007) ve Akyel (2015) tarafından yapılan benzer konulu çalışmalarda yaş değişkenine yer verilmediği gözlemlenmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin yaş değişkeninin araştırma konusu üzerinde bir farklılık

oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaş değişkenine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinde bir farklılığın olmadığı; genç, orta yaşlı ve yaşlı öğretmenlerin demokratik tutum ve davranış algılarının birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler arasındaki yaş farkının müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinde bir farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir.

Analiz sonuçları gösteriyor ki; öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinde manidar bir farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Bu bulgu, yeni göreve başlayan öğretmenler ile uzun yıllardır bu mesleği yapan öğretmenlerin ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesinde benzer fikirde olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde Bakır (2007) ve Akyel (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz edilen araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdem yılının farklı olması müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde herhangi bir etkiye sebep olmamaktadır. Yapılan tüm bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinde farklılığa yol açmadığı kanısına varılmıştır.

Öğretmenlerin mevcut kurumlarında kaç yıldır görev yaptığı araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olarak ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonuçları gösteriyor ki buldukları kurumdaki çalışma sürelerine göre öğretmenlerin, ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarını değerlendirilmesinde manidar bir farklılaşma saptanmamıştır. Bu bulgu doğrultusunda mevcut kurumda yeni göreve başlayan bir öğretmen ile uzun yıllardır aynı kurumda çalışan öğretmenlerin, ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarını değerlendirirken verdikleri cevapların benzer olduğu söylenebilir.

Öğrenim düzeyi değişkenine bakıldığında; lisans eğitimi almış öğretmenler ile yüksek lisans yapmış öğretmenlerin demokratik tutum ve davranış puanları arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda yüksek lisans yapmış öğretmenlerin ortaöğretim kurumu müdürlerini demokratik tutum ve davranışlar açısından değerlendirirken lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha olumlu cevaplar verdiği görülmüştür. Bu bulgu, Özbek (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenler müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarını daha yüksek düzeyde görmektedirler. Yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin lisans eğitimi alan öğretmenlere göre müdür davranışlarını daha eleştirel ve daha bilimsel görüş açısıyla gözlemledikleri ve değerlendirdikleri varsayılırsa, müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarının olumlu olduğu sonucuna varılabilir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Yapılan bu araştırmada ortaöğretim kurumu müdürlerinin görüşlerine göre müdürlerin çoğunluğunun çok yüksek demokratik tutum ve davranış sergiledikleri görülmektedir. Bakır (2007) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticileri, yönetsel tutum ve davranışlarını 'Her zaman' demokratik olarak nitelendirmektedirler. Yapılan bu araştırma verileri incelendiğinde, öğretmenlerin ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeylerini, müdürlerin değerlendirdikleri kadar yüksek düzeyde puanlamadıkları görülmektedir. Öğretmenler ile müdürler arasında ortaya çıkan bu farklılık, müdürlerin kendilerini objektif bir şekilde değerlendiremediklerini ve kendilerine düşük düzeyde puanlama yapamadıklarını düşündürmektedir.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Cinsiyet olarak değerlendirildiğinde, kadın ortaöğretim kurumu müdürleri ile erkek ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış puanları arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Yönetimde sergiledikleri demokratik tutum ve

davranışlar açısından erkek ortaöğretim kurumu müdürleri, kadın ortaöğretim kurumu müdürlerine göre kendilerini daha yüksek düzeyde puanlamışlardır. Bunun sonucunda kadın ortaöğretim kurumu müdürlerinin kendilerini değerlendirirken erkek meslektaşlarına göre daha tarafsız ve gerçekçi davrandıkları söylenebilir. Bu sonucun bir diğer nedeni de ulaşılan kadın müdür sayısının erkek müdürlere oranla düşük olması olarak görülebilir.

Yaş değişkenine göre 26-30 yaş grubundaki ortaöğretim kurumu müdürleri ile 36-40 yaş grubundaki ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış puanları arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 36-40 yaş grubundaki ortaöğretim kurumu müdürlerinin ve 26-30 yaş grubundaki ortaöğretim kurumu müdürlerine göre demokratik tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. 26-30 yaş grubu ortaöğretim kurumu müdürlerinin diğer yaş grubu ortaöğretim kurumu müdürlerine göre sayıca az olması böyle bir farklılığın ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Genç yaş grubundaki ortaöğretim kurumu müdürleri kendilerinin daha az demokratik tutum ve davranış sergilemekte olduklarını belirtmişlerdir. Genç yaştaki müdürlerin yeterince yönetim deneyimlerinin olmaması ve bu nedenle kendilerini demokratik tutum ve davranış açısından yetersiz görmeleri bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir.

Mesleki kıdeme göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış düzeylerine yönelik görüşlerinde manidar bir farklılaşma saptanmıştır. Araştırmada 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan ortaöğretim kurumu müdürlerinin, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan ortaöğretim kurumu müdürlerine göre demokratik tutum ve davranışlarını daha yüksek düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun en önemli sebebi mesleki tecrübe olarak gösterilebilir. Belli bir mesleki tecrübeye ulaşmış olan ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarını daha yüksek düzeyde gördükleri söylenebilir.

Buldukları kurumda çalışma sürelerine göre müdürlerin demokratik tutum ve davranış düzeylerinde manidar bir farklılaşma saptanmamıştır. Araştırma sonucuna göre mevcut kurumda yeni göreve başlayan ortaöğretim kurumu müdürleri ile uzun yıllar

aynı kurumda çalışan ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının benzer olduğu, buldukları kurumda çalışma sürelerinin demokratik tutum ve davranış düzeylerine yönelik görüşlerinde farklılaşmaya sebep olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğrenim durumu değişkenine göre lisans eğitimi almış ortaöğretim kurumu müdürleri ile yüksek lisans yapmış ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranış puanları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Lisans ve yüksek lisans mezunu ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarını değerlendirme düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkeni ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarını değerlendirme konusunda herhangi bir farklılığa yol açmamıştır.

5.1.5.Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Öğretmenler ile yöneticilerin, ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarını değerlendirmede kullandıkları puanlar arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde ortaöğretim kurumu müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik müdürlerin, öğretmenlere göre daha yüksek puanlar verdikleri görülmektedir. Bu durum bireylerin kendilerini değerlendirirken düşük puan vermekten kaçındıklarının bir göstergesi olabilir. Araştırma sonucunda müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarını değerlendirirken öğretmenlerin daha tarafsız olduklarını ancak müdürlerin kendilerini tarafsız değerlendirmelerinin zor olduğunu ve olumsuz yanlarını yansıtmaktan çekindiklerini düşündürmektedir. Bakır (2007) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, bu bulguyu destekler niteliktedir. Buna göre İlköğretim okul öğretmenleri, müdürlerin okul yönetimindeki tutum ve davranışları, “Çoğu zaman” demokratik olarak yorumlarken; ilköğretim okulu müdürleri okul yönetimine ilişkin demokratik tutum ve davranışları “Her zaman” gösterdikleri görüşündedirler.

5.2. Öneriler

- Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre müdürlerin demokratik tutum ve davranışlarını daha yüksek düzeyde puanlamalarının sebeplerini araştıran çalışmalar yapılabilir. Müdürlerin kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapıp yapmadıkları araştırılabilir.
- Yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça müdürlerin tutum ve davranışlarını daha demokratik algıladıkları saptanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin eğitim düzeyinin artmasının okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerini olumlu yönde etkileyen sebepleri araştırılabilir.
- Kadın ortaöğretim kurumu müdürlerinin kendilerini erkek meslektaşlarına göre demokratik tutum ve davranışlar açısından değerlendirirken daha düşük düzeyde görme sebeplerini ele alan araştırmalar yapılabilir.
- Genç yaş grubundaki ortaöğretim kurumu müdürlerinin yaşça büyük olan müdürlere kıyasla kendilerini demokratik tutum ve davranışlar açısından daha düşük düzeyde puanlamalarının sebeplerini araştıran çalışmalar yapılabilir. Bu yönde yönetsel bir davranış eksikliği tespit edilmesi durumunda, özellikle genç yaştaki ortaöğretim kurumu müdürleri için demokratik tutum ve davranış konulu merkezi veya mahalli hizmetiçi eğitim faaliyetleri yaygınlaştırılabilir.
- 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan ortaöğretim kurumu müdürlerinin, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan ortaöğretim kurumu müdürlerine göre demokratik tutum ve davranışlarını daha yüksek olarak değerlendirme nedenlerinin sorgulanacağı araştırmalar yapılabilir.
- Ortaöğretim kurumu müdürlerinin kendilerini demokratik tutum ve davranışlar açısından öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde puanlama nedenlerinin araştırılacağı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin müdürlerini değerlendirebilmeleri için aynı müdürle belirli bir süre çalışmış olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, yeni göreve

başlayan bir müdürü değerlendirirken henüz müdürü yeterince tanımadıkları için yönetsel davranışlarını tam anlamıyla tespit edemeyebilirler. Araştırmacılarca yapılacak olan çalışmalarda araştırma yapacakları örneklem grubunu oluştururken müdürlerin o okuldaki görev sürelerini dikkate almaları önerilmektedir.

- Öğretmenlerin “Örgütsel olanakları öğretmenler arasında eşit olarak dağıtır.” maddesine verdikleri yanıtın diğer ölçek maddelerine göre düşük çıkması dikkate alınır, müdürlere okulun örgütsel olanaklarını öğretmenler arasında eşit olarak dağıtılması konusuna dikkat etmeleri önerilmektedir.
- Öğretmenlerin “Eleştiriye açıktır.” maddesine verdikleri yanıtın diğer ölçek maddelerine göre düşük çıkması dikkate alınır, Ortaöğretim kurumu müdürlerinin yönetsel anlamda eleştiriye açık olmaları demokratik tutum ve davranış sergileme açısından önemli görülmekte ve bu konuda kendilerini geliştirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalm, A. (1996). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Açıkalm, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- Açıkalm, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adem, M. (1981). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Adem, M. (2002). *Bilim ve Eğitimde Planlama*. TÜBA Bilimsel ve Toplumsal Serisi 2, 89-96.
- Ağiroğlu, B. A. (2007). *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okul yöneticilerinin değerlendirilmesi*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Akan, D. (2014). *Öğretmen algılarına göre ilk ve ortaokul yöneticilerinin demokratik tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki [The relationship between democratic attitudes of primary and secondary school managers and school culture as measured by teachers' perceptions]*. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 35-48. <http://ebad-jesr.com/>
- Akçadağ, T. (2008). *Yönetim Süreçleri*. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ed. R.Sarpkaya. Ankara: Anı Yayıncılık. 169-185.
- Akkutay, Ü. (1996). *Milli Eğitimde yabancı uzman raporları*. Ankara: Avni Akyol Vakfı Kültür ve Eğitim Yayınları.
- Akyel, Ö. (2015). *Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak, Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum Ve Davranış Sergileme Düzeylerinin*

Belirlenmesi (Kocaeli İli İzmit İlçesi Örneği). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, M. C. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Ateş, T. (1994). Demokrasi Kavram-Tarihi Süreç- İlkeler. Ankara: Ümit Yayıncılık.

Aydemir, H., Aksoy, N. D. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi: Malatya Örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 12-1 Yıl: 2010: 265-279.*

Aydın, M. (1992). Eğitim Yönetimi. Ankara: Basım ve Yayıncılık.

Aydın, M. (1994). Eğitim Yönetimi. 4.Baskı. Ankara: Hatipoğlu yayınevi.

Aydın, M. (2000). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayıncılık.

Aydın, M. (2005). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayıncılık.

Aydın, M. (2014). *Toplum Kültür Eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydın, M. (2014). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydoğan, İ. (2018). “Örgüt ve Yönetim Kuramları”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ed. N. Can. Ankara: Pegem Akademi.

Ayhan, H., Oğuz, O., Oktay, O. (2010) 21. yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Pegem

Bakır, A.A (2007). Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlar Açısından İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Bakır, A.A. (2013). Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Balcı, A. (2010). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: PegemA Akademi.
- Balyer, A. (2017). Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baransel, A. (1993). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. 5.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2004). Okulda Denetim. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. (Edit: Y. Özden). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1982) *Örgütsel Davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara
- Başaran, İ.E. (1988). Eğitim Yönetimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1989). Yönetim. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1994). Eğitime Giriş. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1999). Eğitime Giriş. Ankara: Umut Yayım Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2000). Yönetim. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2006) Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bayır, E. (2016). Öğretmen Algıları Açısından İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma (İstanbul İli Ataşehir İlçesi Örneği). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgen, N. (1993). Çağdaş ve Demokratik Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). Eğitime Giriş. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

- Bowman, C., Asch, D. (1992). *Strategic Management*. Newyork: McMillan Edu. Ltd.
- Branson, Margaret Stimmann. (2004). *Education for Citizenship and The Teaching of Democracy in Schools*. Center for Civic Education, USA. Paper Presented at the International Symposium on Democracy Education, Çanakkale.
- Buluç, B. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Teftiş ve Denetim Alt Sisteminin Gelişim Süreci. *Bilgi Çağında Eğitim*, (4), 27-30.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Onüçüncü Basım. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Onaltıncı Basım. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkaragöz, S. (1989). Liselerde Demokrasi Eğitimi, *Türk Demokrasi Vakfı Bülteni*.
- Büyükkaragöz, S. ve Üre, Ö. (1994). Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Demokratik Tutumları Araştırması. *Türk Demokrasi Vakfı Bülteni*. (19), 29-41.
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*, Ankara: Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokrasi Tutumları. *Eğitim Yönetimi*, Yıl 2, Sayı 3, Sayfa 353-365
- Campbell R. F. (1957). *Situational Factors in Educational Administration*. Campbell-Gregg, Administrative Behaviour in Education. Harper, New York.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.

- Can, H. (1997). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Coşkun, C. (2016). Türkiye’de Teftiş Sisteminin Sorunları ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Durum. <http://www.mufettisler.net/index.php/25-yazarlar-ve-makaleleri/cemil-coskun/11-tuerkiye-de-teftis-siteminin-sorunlari-ve-avrupa-birligi-uelkelerinde-durum> (Erişim tarihi: 15.03.2019).
- Criblez, L. (1999). Requirements for a Democratic Education. *Organization Studies in Philosophy and Education* 18: 107–119.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çağatay, T. (1968). *Günün Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Çaha, Ö. (2007). *Dört Akım, Dört Siyaset*. Ankara: Orion.
- Çaha, Ö. (2008). *Siyasi Düşüncelere Giriş*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Çankaya, İ.H. (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Demokrasiye İlişkin Tutumlarını Etkileyen Bazı Etkenler Üzerine Bir Araştırma, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010 10(2): 945-960.
- Çelik, K. (2000). *Örgütsel Kontrol. Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. (Editörler: C.Elma, K.Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetin, H. (2012). *Siyaset Bilimi*. Ankara: Orion.
- Dağlı, İ. D. & Polat, N. (1999). *Demokrasi ve insan hakları el kitabı*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev. M. Salih Otaran), Başarı Yayıncılık A.Ş., İstanbul.
- Diamond, Larry and Plattner, Marc F.(1995). *Demokrasinin Küresel Yükselişi*, Çeviri: Türk Demokrasi Vakfı, içinde: Mark F. Plattner, “Demokrasi Anı”, Yetkin Yayınları, Ankara.
- Dinçer, Ö, Fidan, Y. (1996). *İşletmeYönetimine Giriş*. İstanbul: Beta Basım.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Dönder, H.H. (2006). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Bürokrasi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Duman, T. & Koç, G. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Düren, Z. (2000). *2000’li Yıllarda Yönetim*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Edwards, C. H. (2008). *Classroom Discipline & Management (Fifth Edition)*. New Jersey: John Wiley & Sons Publishers
- Erdem. A. R., Sarıtas E. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine ilişkin Algıları (PAÜ Örneği). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:16, Konya.
- Erel, C. (2008). *Lider*. İstanbul: İdealist Düşünce.
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*. (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

- Eryılmaz, B. (2001). Kamu Yönetimi. İstanbul: Erkem Matbaası.
- Fredd, J. E., Klugman, M. A. and Fife, J. D. (1997). A Culture For Academic Excellence: Implementing the quality principles in higher education. Eric Digest No: ED406962.
- Fuat, M. (2000). Demokrasi Kültürü, Adam Yayınları, İstanbul.
- Genç, N. (2004). Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Geray, C. (1978). Halk Eğitimi. İkinci Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 73
- Gömlüksiz, M. N. & Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adayların demokratik tutumları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Grazia, S. (1948). The Political Community: A Study of Anomie, Chicago.
- Gregg, R.T. (1957). “ The Administrative Process”, Campbell- Gregg, Administrative Behaviour in Education, Harper, New York
- Gulick, L., Urwick, L. (1937). Papers on the Science of Administration. IPA, New York.
- Güçlü, N. (1997). Eğitim lideri olarak okul yöneticileri. Milli Eğitim Dergisi. (134), 50-55.
- Halpin, A.W. (1967). Administrative Theory in Education, Mac Millan New York.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı. Aydın Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3 (1), 29-42, 2010.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C. E. (1996). Educational administration: Theory, research, and practice. New York: McGraw-Hill Publishing.

- Izgar, G. (2013). İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum Ve Davranışlarına Etkisi. Yayımlanmış Doktora Tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü, Konya.
- İlgar, L. (1996). Eğitim Yönetimi-Okul Yönetimi-Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları İle Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12, 65-82.
- Karakütük, K. (2001). Demokratik ve Laik Eğitim (Çağdaş Toplum Olmanın Yolu), Ankara: Anı Yayıncılık
- Karip, E. (2004). Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı. *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ed. Y. Özden. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 1-40.
- Karlı, M.D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde örgütsel sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi.
- Kaya, Y.K. (1984). İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika-Eğitim-Kalkınma. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kaya, Y.K. (1991). Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Y.K. (1996). Eğitim Yönetimi Kuramı ve Türkiye'deki Uygulama. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kepekçi, Y. K. (2000). İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: Anı Yayınevi.

Kışlalı, A. T. (1999). Demokratik Sivil Toplumcu Çağrı. Cumhuriyet.

Koçel, T. (1993). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Koçel, T. (2007). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Koçoğlu, E (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, Okul Yöneticilerinde Olması Gereken Demokratik Tutum Ve Davranışlara İlişkin Görüşleri, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/6 Spring 2013, p. 413-430, ANKARA-TURKEY*

Kongar, E (1997). *Demokrasi Ve Laiklik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Lane, W.R., Corwin, R.G., Monahan, W.C. (1967). Foundations of Educational Administration, Mac Millan New York

Liebler, J. ve McConnell, C.R. (1984). Management principles, for health Professional. Maryland: Malloy, Inc.

Lipset, S. M. (1963). Political Man, The Social Bases of Politics, Anchor Books, Doubleday & Company, Inc. Garden City, New York.

Lunenburg, F.C., Ornstein, A.C. (1996). Educational Administration: Concepts and Practices.(2nd Edition). Wadsworth Publishing Co. California.

Mardin, Ş. (1990). Türkiye’de Toplum ve Siyaset. (Der. M. Türköne, T.Önder), İstanbul: İletişim Yayınları.

Marginson, S. (2006). Engaging Democratic Education in the Neoliberal Age. Educational Theory., 56, (2).

McGregor, D. M. (1991). The Human Side of Enterprise, in Edited by Jay M. Shafritz & Albert C. Hyde, Classics of Public Administration. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Memişoğlu, S.P. (2018). Okulda Yönetim Süreçleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ed. N.Can. Ankara: Pegem Akademi.147-177.

- Montessori, M. (1975). Çocuk Eğitimi. (Çev: Y. Güler). İstanbul: Sander Yayınları.
- Morin, E. (2000). “Demokratik Belirsizlikten Siyasal Ahlak Felsefesine”, İç, Bir Uygarlık Siyaseti. (Edgar Morin-Sami Nair, Çev: S.Köm), İstanbul: Om Yayıncılık.
- Noor, A. (2009). Examining Organizational Citizenship Behavior As The Outcome Of Organizational Commitment: A Study Of Universities Teachers Of Pakistan. Proceedings 2nd CBRC, Pakistan.
- Oğuz, A. (2010). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. Ed. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan. Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. (1998). İlköğretim Okullarındaki Demokratik Eğitim ile Antidemokratik Davranışlar, Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim, Ankara.
- Orhan, M. (2011). Etkili Okul Karakteristikleri Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Davranışsal Özellikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öncül, Remzi. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Önen, Ö. (2016). Yönetim Süreçleri. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ed. E. Doğan Kılıç. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık. 87-107.
- Özan, M.B. Türkoğlu, A.Z. Şener, G. (2010). “Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(1), 275-294.
- Özbek, B. (2015). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutum Ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özdayı, N. (1998). Eğitim Yöneticilerinin Demokrasi ve Hoşgörü Tutumları ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 1998, Sayı: 10 Sayfa: 221-235*

- Özdemir, A. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ile İlişkisi İstanbul İli Sancaktepe-Çekmeköy İlçeleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, H. (2006). *Atatürk'ün Liderlik Sırları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Özdemir, Y. (2005). Kariyer Devreleri İle Örgütsel Vatandaşlık Eğilimi Arasındaki İlişki: Sakarya Üniversitesi İ.İ.B.F. Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Persson, A., G. Andersson, G. and M.N. Lindström (2004). *Successful Swedish Headmasters in Tension Fields and Alliances*. Int. J. Leadership In Education, January –March 2004, Vol. 8, No. 1, 53–72.
- Phenix, P.H. (1961). *Education and the Common Good*, Harper Brothers, New York.
- Russell, B. (1976). *Eğitim ve Toplum Düzeni*. (Çev: Nail Bezek). İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Samancı, O. & Yıldırım, G. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Öğretim Elemanlarının Demokratik ve Demokratik Olmayan Tutum ve Davranışları, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1): 115-128
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel İklim ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sarpkaya, P. (2008). “Yönetim Kuramları ve Eğitime Yansımaları”. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ed. R. Sarpkaya. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schou, L. R. (2001). *Democracy in Education*, *Studies in Philosophy and Education*, 20, 317–329.
- Simon, H.A. (1960). *New Science of Management Decisions*, Harper Brothers, New York.

- Smith, C. C. (2001). Total Quality Management At The National Training Center; An Evaluation, Capella Univerty, <http://wwwlib.umi.com/dissertations/> (18/06/2019)
- Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya eğitim denetimi sistemlerinin yapı ve işleyişi, Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, (167).
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11).
- Şahin, İ., (2004). “Postmodern Çağ & Hümanist Eğitim”. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şahin, S. (2003). Ortaöğretim kurumu müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki ilişkiler (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A.
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara. Saypa Yayınlar.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. 11.Basım. Ankara: Pegem Akademi.
- Telatar, S. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Toper, T. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları Sergileme Düzeyleri (Kars İli Örneği). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Touraine, A. (2004). *Demokrasi nedir?* (Çev: Olcay Kunal), 4. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Yayıncılık.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2014). Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turan, S.& Arslanargun, E. (2010). Okullarda Karar Verme. Educational Administration: Eğitim Yönetimi. Wayne K.Hoy & Cecil G. Miskel. (Çeviri Edit: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülgen, H., Mirze, S.K. (2004). İşletmelerde Stratejik Yönetim. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Ünal, L. I. (2006). Eğitim İktisadının Türkiye'deki Serüveni: Özgün bir var oluş öyküsü, Hesapçioğlu, M. ve Durmuş, E. (Ed.), Türkiye' de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi (s.147-156), Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Üzün, C. (2000). Stratejik Yönetim ve Halkla İlişkiler. İzmir: Eylül Yayınları.
- Wang, Ya-Hsuan. (2004). The Tension Between Ethnic Identity and Democratic Education. Cambridge University, UK. Paper Presented at the International Symposium on Democracy Education, Çanakkale.
- William, J.G., Fred, S.S. (1959). A Bibliographical Essay On Decision Making, Cornell University, Ithaca.
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22 (107), 15-22.
- Yağmurlu, A. (2004). Örgüt Kuramları ve İletişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 37 (4).

- Yeşil, R. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşil, R. (2003). “Demokratik Eğitim Ortamının İnsan Hakları Temeli”, *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): s.45-54
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşil, R. (2003). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, (2004), 35-41*
- Yılman, M. (2006). *Demokrasimizin Kültürel Temelleri*. Ankara: Nobel Yayın
- Yılmaz, K. (2011). Yönetim Süreçleri. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ed. H.B. Memduhoğlu, K. Yılmaz. Ankara: Pegem Akademi. 143-166.
- Yüksel, H. (2008). İletişimin Tanımı ve Bileşenleri. *Etkili İletişim*. Ed. U. Demiray. Ankara: Pegem Akademi.
- Zencirci, İ. (2003). İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EK-1. Normallik Testi Tabloları**ÖĞRETMENLER İÇİN CİNSİYET DEĞİŞKENİ NORMALLİK TESTİ****Tests of Normality^a**

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	kadın	,127	256	,052	,912	256	,055

a. Cinsiyet = kadın

b. Lilliefors Significance Correction

**Tests of Normality^a**

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	erkek	,159	194	,056	,892	194	,057

a. Cinsiyet = erkek

b. Lilliefors Significance Correction

ÖĞRETMENLER İÇİN YAŞ DEĞİŞKENİ NORMALLİK TESTİ

Tests of Normality^a

	yaş	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	21-25 yaş	,135	17	,200*	,922	17	,160

*. This is a lower bound of the true significance.

a. yaş = 21-25 yaş

b. Lilliefors Significance Correction



Tests of Normality^a

	yaş	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	26-30 yaş	,141	66	,002	,879	66	,000

a. yaş = 26-30 yaş

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	yaş	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	31-35 yaş	,109	81	,019	,911	81	,000

a. yaş = 31-35 yaş

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	yaş	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	36-40 yaş	,137	88	,000	,907	88	,000

a. yaş = 36-40 yaş

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	yaş	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	41-45 yaş	,181	90	,000	,848	90	,000

a. yaş = 41-45 yaş

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	yaş	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	46-50 yaş	,118	69	,019	,940	69	,002

a. yaş = 46-50 yaş

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	yaş	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	51 ve üzeri	,211	39	,000	,888	39	,001

a. yaş = 51 ve üzeri

b. Lilliefors Significance Correction



ÖĞRETMENLER İÇİN KIDEM DEĞİŞKENİ NORMALLİK TESTİ

Tests of Normality^a

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	0-5 yıl	,150	83	,000	,863	83	,000

a. Kıdem = 0-5 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	6-10 yıl	,145	86	,000	,900	86	,000

a. Kıdem = 6-10 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	11-15 yıl	,119	57	,042	,925	57	,002

a. Kıdem = 11-15 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	16-20 yıl	,146	103	,000	,889	103	,000

a. Kıdem = 16-20 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	21-25 yıl	,144	60	,004	,899	60	,000

a. Kıdem = 21-25 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	26 ve üstü	,169	61	,000	,914	61	,000

a. Kıdem = 26 ve üstü

b. Lilliefors Significance Correction

**ÖĞRETMENLER İÇİN KURUMDA ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİ
NORMALLİK TESTİ**

Tests of Normality^a

	Kurumsüresi	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	0-5 yıl	,137	245	,000	,900	245	,000

a. Kurumsüresi = 0-5 yıl

b. Lilliefors Significance Correction



Tests of Normality^a

	Kurumsüresi	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	6-10 yıl	,157	110	,000	,879	110	,000

a. Kurumsüresi = 6-10 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kurumsüresi	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	11-15 yıl	,138	57	,008	,914	57	,001

a. Kurumsüresi = 11-15 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kurumsüresi	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	16-20 yıl	,121	17	,200*	,950	17	,459

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Kurumsüresi = 16-20 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kurumsüresi	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	21-25 yıl	,167	12	,200*	,954	12	,695

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Kurumsüresi = 21-25 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kurumsüresi	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	26 ve üstü	,298	9	,020	,772	9	,010

a. Kurumsüresi = 26 ve üstü

b. Lilliefors Significance Correction

ÖĞRETMENLER İÇİN ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİ NORMALLİK TESTİ

Tests of Normality^a

	Öğrenimdurum	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	lisans	,137	343	,000	,900	343	,000

a. Öğrenimdurumu = lisans

b. Lilliefors Significance Correction



Tests of Normality^a

	Öğrenimdurum	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	yl	,131	107	,000	,907	107	,000

a. Öğrenimdurumu = yl

b. Lilliefors Significance Correction

MÜDÜRLER İÇİN CİNSİYET DEĞİŞKENİ NORMALLIK TESTİ

Tests of Normality^a

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	kadın	,347	3	0,200*	,834	3	,200

a. Cinsiyet = kadın

b. Lilliefors Significance Correction



Tests of Normality^a

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	erkek	,219	21	,010	,882	21	,016

a. Cinsiyet = erkek

b. Lilliefors Significance Correction

MÜDÜRLER İÇİN YAŞ DEĞİŞKENİ NORMALLİK TESTİ

Tests of Normality^a

	yaş	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	41-45 yaş	,333	7	,018	,760	7	,016

a. yaş = 41-45 yaş

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	yaş	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	46-50 yaş	,328	5	,083	,803	5	,086

a. yaş = 46-50 yaş

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	yaş	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	51 ve üzeri	,211	8	,200*	,893	8	,249

*. This is a lower bound of the true significance.

a. yaş = 51 ve üzeri

b. Lilliefors Significance Correction

MÜDÜRLER İÇİN KIDEM DEĞİŞKENİ NORMALLİK TESTİ

Tests of Normality^a

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	16-20 yıl	,287	6	,132	,788	6	,046

a. Kıdem = 16-20 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	21-25 yıl	,214	5	,200*	,881	5	,313

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Kıdem = 21-25 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	26 ve üstü	,255	9	,096	,867	9	,115

a. Kıdem = 26 ve üstü

b. Lilliefors Significance Correction

MÜDÜRLER İÇİN KURUMDA ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİ NORMALLİK TESTİ

Tests of Normality^a

	Kurumsüresi	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	0-5 yıl	,413	10	,000	,541	10	,000

a. Kurumsüresi = 0-5 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kurumsüresi	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	6-10 yıl	,231	9	,183	,832	9	,047

a. Kurumsüresi = 6-10 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kurumsüresi	Kolmogorov-Smirnov ^b		
		Statistic	df	Sig.
stop	11-15 yıl	,260	2	.

a. Kurumsüresi = 11-15 yıl

b. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality^a

	Kurumsüresi	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	16-20 yıl	,292	3	.	,923	3	,463

a. Kurumsüresi = 16-20 yıl

b. Lilliefors Significance Correction



MÜDÜRLER İÇİN ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİ NORMALLİK TESTİ

Tests of Normality^a

	Öğrenimdurum	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	lisans	,226	16	,029	,916	16	,147

a. Öğrenimdurumu = lisans

b. Lilliefors Significance Correction



Tests of Normality^a

	Öğrenimdurum	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
stop	yl	,365	8	,002	,561	8	,000

a. Öğrenimdurumu = yl

b. Lilliefors Significance Correction

EK-2. Veri Toplama Araçları

Değerli öğretmenim,

Elinizdeki anket “Demokratik tutum ve davranışlar açısından ortaöğretim kurumu müdürlerinin değerlendirilmesi” konulu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. **Anket formlarına vereceğiniz cevaplar araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır.** Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için anket maddelerinin her birine vereceğiniz cevapların objektif olması, olması gereken değil, var olan durumu yansıtması büyük önem taşımaktadır. Doldurduğunuz anketin değerlendirmeye alınabilmesi için soruların tümünün cevaplanması gerekmektedir. **Bu nedenle lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.**

Göstermiş olduğunuz ilgi ve değerli katkılarınızdan dolayı çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Aysun ÖREN

A.İ.B.Ü. Eğt. Yön. ve Den. B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

aysunoren14@hotmail.com

Bölüm I- KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Yaşınız:

21-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51 ve üstü

3. Mesleki kıdeminiz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21-25 yıl 26 yıl ve üstü

4. Bulduğunuz kurumdaki çalışma süreniz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21-25 yıl 26 yıl ve üstü

5. Öğrenim durumunuz:

Lisans Yüksek lisans Doktora

Bölüm II- Demokratik Tutum ve Davranış Düzeyi Anketi

Arka sayfada, demokratik tutum ve davranışlar açısından okul müdürünüzü değerlendirmenize yönelik sorular yer almaktadır. Her soruda belirtilen davranışı yöneticinizin hangi sıklıkla gösterdiğini dikkate alarak ilgili seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

Müdürlerin sergiledikleri davranışların sıklık düzeyleri ve anlamları şöyledir.

5: Her zaman 4: Çoğu zaman 3: Bazen 2: Nadiren 1: Hiçbir zaman

SORU NO	AŞAĞIDAKİ SORULARDA <u>OKUL YÖNETİCİNİZİN</u> SERGİLEDİĞİ DAVRANIŞLARIN SIKLIK DÜZEYİNİ (X) İŞARETİYLE BELİRTİNİZ.	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
		5	4	3	2	1
1	Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir eğitim ortamı oluşturur.					
2	Farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenlere özgürlük tanır.					
3	Okulda öğretmenlerin hak arama yollarını açık tutar.					
4	Okulda özgürlükçü bir ortam oluşması için çalışır.					
5	Örgütsel olanakları öğretmenler arasında eşit olarak dağıtır.					
6	Öğretmenlerin ders yüklerinin belirlenmesinde adil davranmaya özen gösterir.					
7	Okulda öğretmenlerin yönetimle olan ilişkilerini sürekli geliştirmeye çalışır.					
8	Öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı yapmaz.					
9	Öğretmen performansını değerlendirirken tarafsız davranır.					
10	Okul personeli arasında siyasi, dini ya da etnik ayrım yapmaz.					

11	Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinde tarafsız davranır.					
12	Öğretmenleri ilgilendiren konularda onlara danışır ve görüşlerini alır.					
13	Zümre kararlarına saygılıdır.					
14	Ders araç ve gereçlerinin seçiminde öğretmenlerin görüşlerini alır.					
15	Okulun vizyon ve misyonunu öğretmenlerle birlikte belirler.					
16	Sadece çoğunluğun değil, tüm öğretmenlerin fikirlerini dikkate alır.					
17	Öğretmenlerle sürekli iletişim halindedir.					
18	Üst yönetimlerden gelen emir ve kararları öğretmenlere zamanında duyurur.					
19	Çalışanları yapıcı bir dille eleştirir.					
20	Öğretmenler arasında mesleki işbirliğini geliştirmeye çalışır.					
21	Öğretmenler arasındaki informal ilişkileri geliştirmeye çalışır.					
22	Okulu ilgilendiren konularda kendisiyle ilgili aynı bakış açısını paylaşmayan öğretmenleri suçlamaz.					
23	Kendini geliştirmek (lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim, vb.) isteyen öğretmenlere destek olur.					
24	Öğretmenleri dinler ve onları anladığını belli eder.					
25	Öğretmenleri küçük düşürücü ve onur kırıcı davranışlardan kaçınır.					
26	Okul yönetiminde sergilediği davranışların ölçütlerini ve mantığını öğretmenlerle paylaşır.					
27	Okuldaki programa ve işleyişe ait bilgileri öğretmenlerle paylaşır.					
28	Eleştiriye açıktır.					

29	Okulda yapılan işlerle ilgili öğretmenlere dönüt verir.					
30	Öğretmenleri öz değerlendirme yapmaya özendirir.					
31	Öğretmenlerle ilişkilerinde gerekmedikçe yönetsel konumunu bir etkileme aracı olarak kullanmaz.					
32	Sınıf içi demokrasinin sağlanması konusunda öğretmenleri yönlendirir.					
33	Eğitim ve bilimdeki değişim ve gelişmelerin okula yansımaları sağlar.					

Sayın okul yöneticisi,

Elinizdeki anket “Demokratik tutum ve davranışlar açısından ortaöğretim kurumu müdürlerinin değerlendirilmesi” konulu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. **Anket formlarına vereceğiniz cevaplar araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır.** Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için anket maddelerinin her birine vereceğiniz cevapların objektif olması, olması gereken değil var olan durumu yansıtması büyük önem taşımaktadır. Doldurduğunuz anketin değerlendirmeye alınabilmesi için soruların tümünün cevaplanması gerekmektedir. **Bu nedenle lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.**

Göstermiş olduğunuz ilgi ve değerli katkılarınızdan dolayı çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Aysun ÖREN

A.İ.B.Ü. Eğt. Yön. ve Den. B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

aysunoren14@hotmail.com

Bölüm I- KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Yaşınız:

21-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51 ve üstü

3. Mesleki kıdeminiz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21-25 yıl 26 yıl ve üstü

4. Bulduğunuz kurumdaki çalışma süreniz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21-25 yıl 26 yıl ve üstü

5. Öğrenim durumunuz:

Lisans Yüksek lisans Doktora

Bölüm II - Demokratik Tutum ve Davranış Düzeyi Anketi

Arka sayfadaki ankette, kendinizi okulda sergilediğiniz demokratik tutum ve davranışlar açısından değerlendirmenize yönelik sorular yer almaktadır. Her soruda belirtilen davranışı hangi sıklıkla gösterdiğinizi dikkate alarak ilgili seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

Müdürlerin sergiledikleri davranışların sıklık düzeyleri ve anlamları şöyledir.

5: Her zaman 4: Çoğu zaman 3: Bazen 2: Nadiren 1:Hiçbir zaman

SORU NO	AŞAĞIDAKİ SORULARDA OKULDA SERGİLEDİĞİNİZ DAVRANIŞLARIN SIKLIK DÜZEYİNİ (X) İŞARETİYLE BELİRTİNİZ.	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
		5	4	3	2	1
1	Öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir eğitim ortamı oluştururum.					
2	Farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenlere özgürlük tanırım.					
3	Okulda öğretmenlerin hak arama yollarını açık tutarım.					
4	Okulda özgürlükçü bir ortam oluşması için çalışırım.					
5	Örgütsel olanakları öğretmenler arasında eşit dağıtırım.					
6	Öğretmenlerin ders yüklerinin belirlenmesinde adil davranmaya özen gösteririm.					
7	Okulda öğretmenlerin yönetimle olan ilişkilerini sürekli geliştirmeye çalışırım.					
8	Öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı yapmam.					
9	Öğretmen performansını değerlendirirken tarafsız davranırım.					
10	Okul personeli arasında siyasi, dini, etnik ayrım yapmam.					

11	Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinde tarafsız davranırım.					
12	Öğretmenleri ilgilendiren konularda onlara danışır ve görüşlerini alırım.					
13	Zümre kararlarına saygılı davranırım.					
14	Ders araç ve gereçlerinin seçiminde öğretmenlerin görüşlerini alırım.					
15	Okulun vizyon ve misyonunu öğretmenlerle birlikte belirlerim.					
16	Sadece çoğunluğun değil, tüm öğretmenlerin fikirlerini dikkate alırım.					
17	Öğretmenlerle sürekli iletişim kurarım.					
18	Üst yönetimlerden gelen emir ve kararları öğretmenlere zamanında duyururum.					
19	Çalışanları yapıcı bir dille eleştiririm.					
20	Öğretmenler arasında mesleki işbirliğini geliştirmeye çalışırım.					
21	Öğretmenler arasındaki informal ilişkileri geliştirmeye çalışırım.					
22	Okulu ilgilendiren konularda benimle aynı bakış açısını paylaşmayan öğretmenleri suçlamam.					
23	Kendini geliştirmek (lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim, vb.) isteyen öğretmenlere destek olurum.					
24	Öğretmenleri dinler ve onları anladığımı belli ederim.					
25	Öğretmenleri küçük düşürücü ve onur kırıcı davranışlardan kaçınırım.					
26	Okul yönetimimde sergilediğim davranışların ölçütlerini ve mantığını öğretmenlerle paylaşıyorum.					

27	Okuldaki programa ve işleyişe ait bilgileri öğretmenlerle paylaşırım.						
28	Eleştiriye açığım.						
29	Okulda yapılan işlerle ilgili öğretmenlere dönüt veririm.						
30	Öğretmenleri öz değerlendirme yapmaya özendiririm.						
31	Öğretmenlerle ilişkilerimde gerekmedikçe yönetsel konumumu bir etkileme aracı olarak kullanmam.						
32	Sınıf içi demokrasinin sağlanması konusunda öğretmenleri yönlendiririm.						
33	Eğitim ve bilimdeki değişme ve gelişmelerin okula yansımalarını sağlarım.						

EK-3. Ölçek İzni

A

asliabakir@gmail.com ☆

asliabakir@gmail.com

[E-posta gönder](#)

Tüm sonuçlar

●

Aslı Ağiroğlu Bakır

🚩

Re: Demokratik Tutum Ölçeği Hk. Sayın Ören, çalışmanızda ölçeğimi kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar ve kolaylıklar diliyor...

Gelen Kutusu

12.03.20

Re: Demokratik Tutum Ölçeği Hk.

AB

Aslı Ağiroğlu Bakır <asliabakir@gmail.com>

Pzt 12.03.2018, 08:59

Siz ▾

Sayın Ören, çalışmanızda ölçeğimi kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar ve kolaylıklar diliyorum.

11 Mar 2018 22:56 tarihinde "aysun ören" <aysunoren14@hotmail.com> yazdı:

Sayın Aslı AĞIROĞLU BAKIR Hocam;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi üzerine Yüksek Lisans yapıyorum. Hazırlayacağım Yüksek Lisans tezimde müsadenez olursa tarafınızca hazırlanmış olan Demokratik Tutum Ölçeği'ni uygulamak (kullanmak) istiyorum. Müsade eder misiniz?

Teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

↶ ↷ → ...

EK-4. Araştırma İzin Oluru

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.3245384
Konu : Araştırma İzin Oluru (Aysun
ÖREN)

14.02.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 07.02.2019 tarih ve 26073066-605.01-E. 1314 sayılı yazısı.
b)Valilik Makamının 13/02/2019 tarih ve 3200617 sayılı olum.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Aysun ÖREN tarafından, "Demokratik Tutum ve Davranışlar Açısından Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Değerlendirilmesi (Bolu İli Örneği)" konulu tez araştırmasına veri sağlamak amacıyla, Müdürlüğümüze bağlı il genelindeki liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulama yapma talebinin uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Yasin TEPE
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (b) olur (1 sayfa)

Dağıtım:
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Rektörlüğüne (Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
Merkez Resmi Lise Müdürlüklerine

Adres: Aklaş malı, Şehit Güven Keskin cad. No:20 Mekezz/BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr> e-posta:
stratejigelistirmel4@meb.gov.tr

Bilgi için: Hilal AKÇALI
Tel: 0(374)280 14 43 Faks:
0(374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır, <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e976`4e5f-3673-bdb9-40f9 kodu ile teyit edilebilir.

EK-5. Etik Kurul Raporu



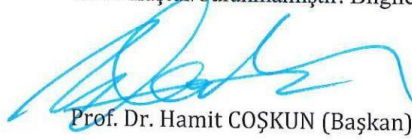
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Aysun ÖREN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Bölümü

Sayın **Aysun ÖREN**,

“Demokratik Tutum ve Davranışlar Açısından Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Değerlendirilmesi: Bolu İli Örneği” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/271) kurulumuzun 13.12.2018 tarihli ve 2018/10 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur/bulunmamıştır. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhale Demirci (Üye)

EK-6. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

1987 yılında Bolu ili Sarıcalar köyünde doğdum. İlkokulu Bolu ili Kültür İlköğretim Okulunda, orta okulu Bolu ili Sakarya İlköğretim Okulunda ve lise eğitimimi 2005 yılında İzzet Baysal Anadolu Lisesinde tamamladım. Lisans eğitimimi 2005-2009 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği (İ.Ö.) bölümünde tamamladıktan sonra 2010 yılında Çankırı ili Korgun Çok Programlı Lisesinde İngilizce Öğretmeni olarak göreve başladım. 2013-2016 yılları arasında Bolu ili Yeniçağa ilçesi Yaşar Çelik Çok Programlı Anadolu Lisesinde, 2016-2018 yılları arasında Bolu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yaptım. 2018 yılında Bolu Fen Lisesi'nde İngilizce Öğretmeni olarak göreve başladım. Halen aynı okulda görevime devam etmekteyim.

İletişim Adresleri:

e-mail : aysunoren14@hotmail.com

Telefon : 0 (554) 858 02 58