



K.K.T.C.
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ-DENETİMİ-EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
ANA BİLİM DALI

ORTAOKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN KARAR VERME
SÜRECİNDE YÖNETİM YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mehmet DEMİR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

Lefkoşa-2010



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Mehmet DEMİR'e ait "Ortaokul Yönetici Ve Öğretmenlerinin Karar Verme Sürecinde Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri" adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi-Denetimi-Ekonomisi Ve Planlaması Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Fatoş SİLMAN

Üye

Doç. Dr. Mehmet ÇAĞLAR (Danışman)

Üye

Yar. Doç. Dr. Engin BAYSEN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylanm.

29.04.2010



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi 2010

Danışman: Doç. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

Bu araştırma; KKTC Ortaokulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Karar verme Sürecine Etkilerinin KKTC de mevcut olan okul yönetimi ile ilgisini saptamak amacı ile yapılmıştır.

Araştırmada okul survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın tarama boyutu için hazırlanan veri toplama araçları (Kişisel Bilgi, Yönetim Yönelimi Ölçeği ve Karara Katılma Ölçeği), K.K.T.C sınırları içindeki 14 resmi bağımsız ortaokulun, 8 tanesinde bulunan ve örneklem olarak seçilen 24 yönetici ve 142 öğretmen üzerinde uygulanmıştır.

Veri analizleri sonucunda elde edilen bulgulardan, ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin mevcut olan merkezi yönetim yaklaşımı ile Okula Dayalı Yönetim yaklaşımı arasında, Okula Dayalı Yönetim yaklaşımına yöneldikleri görülmüştür. Ayrıca ortaokul yöneticilerinin öğretmenleri okulda karara katma konusunda mevcut durumdan daha istekli oldukları, öğretmenlerin de okulda karara katılma konusunda mevcut durumdan daha fazla katılmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Okula Dayalı Yönetim, Merkezi Yönetim, Ortaokul Yönetici ve Öğretmenleri.

ABSTRACT

Master Thesis 2010

Supervisor: Asst. Prof. Mehmet AĞLAR

This research was done to determine the relations between TNRC Secondary School Managers and Teachers' School-Based Management Approach in Decision Making Process and the school managements present in TRNC.

School "Survey Methods" were used in the study. In scanning process were some types of data collection tools used such as; (Personal Information, Management Orientation Scale and Decision Joining Scale). The research was implemented in the 8 school out of 14 which is the total number within the border of TRNC. The samples were 24 administrators and 142 teachers.

Regarding the findings from data analysis, school administrators and teachers were inclined to prefer School-Based Management approach rather than the existing centralized management approach. In addition, teachers of secondary school administrators were more willing to participate in school decision making process than they were before. Besides administrators, the teachers at the schools participated to the process more than they wanted.

Key Words: School-Based Management, Central Administration, School Administrators And Teachers.

ÖNSÖZ

Dünyada her şey değiştiği gibi yönetim anlayışı da zaman içerisinde değişmiştir. 1800 lü yılların öncesini bilimsel yönetim öncesi dönem olarak kabul ediliyor. Bundan sonra yönetimin; klasik örgüt kuramı, neo-klasik örgüt kuramı ve 1950 lerden sonrada modern yönetim anlayışı olarak geliştiğini görüyoruz. Bu değişim ve gelişimi bir hisse olarak görürsek eğitim sistemi de bundan nasibini almıştır diyebiliriz.

Özellikle son yüzyılda eğitim yönetimindeki değişim ve gelişim inanılmaz ölçülerde gerçekleşmiştir. Son asrın son çeyreğine adını yazdıran Okula Dayalı Yönetim Sistemi gelişmiş ülkelerin bazılarında hayata geçmiştir.

Mevcut sistemden farklı bir sisteme geçmek kolay değildir, hatta yerine göre çok sıkıntılıdır. Evliliğin meyvesi olan bir bebeğin dahi dünyaya gelmesi için anne dokuz aylık bir sıkıntıya giriyor. Ama neticesinde nur topu gibi bir çocuk dünyaya geliyor. İşte öyle de daha iyi bir okul yönetimine sahip olmak istiyorsak sıkıntıyı göze almamız gerekiyor.

Bu tez, bu konuda yapılacak diğer tezler ve araştırmalarla beraber ilgili kişilerin yaşayacakları sıkıntıların ez aza indirilmesi ve rehber olması amacı ile hazırlanmıştır.

Tez konumun belirlenmesinde, araştırmamın her aşamasında bana destek ve emek veren, yardımını esirgemeyen, beni azimle çalışmaya güdüleyen, daima moral vererek kendime olan güvenimin güçlenmesini sağlayan değerli hocam; Prof.Dr. Mehmet ÇAĞLAR Bey'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tezimin hazırlarken okullara uyguladığım anketler sırasında ilgilerini fazlasıyla hissettiğim KKTC ortaokul yöneticilerine bu ilgilerinden dolayı ayrıca teşekkür ederim.

Hayatımın her anında maddi-manevi desteklerini üzerimden hiç esirgememiş olan annem Esmâ DEMİR'e ve babam Sami DEMİR'e her ne kadar yaptıklarının karşılığı olmayacak olsada teşekkürlerimi sunarım.

Şubat 2010

Mehmet DEMİR

Kısaltmalar Cetveli

BIC	: Sınıfının En İyisi (Best in Class)
DEES	: Eğitim Bakanlığı (Department for Education and Skills)
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
LEA	: Yerel Eğitim Kurulları (Local Education Associations)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEDDYK	: Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme Ve Yönlendirme Kurulu
ODY	: Okula Dayalı Yönetim
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TOBB	: Türkiye Odalar Ve Borsalar Birliği
TÜSİAD	: Türkiye Sanayici İş Adamları Derneği
v.b.	: Ve benzeri

ÇİZELGELER CETVELİ

Çizelge1:K.K.T.C Geneli 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Bağımsız Ortaokul Yönetici-Öğretmen Dağılımı	92
Çizelge2:Örneklem Grubunun Görevlere Göre Dağılımı	93
Çizelge3:Örneklem Gurubunun Yöneticilikteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	93
Çizelge4:Örneklem Gurubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	93
Çizelge5:Örneklem Gurubunun Yaşa Göre Dağılımı	94
Çizelge6:Örneklem Gurubunun branşlarına Göre Dağılımı	94
Çizelge7:Örneklem Gurubunun Toplam Hizmet Süresine Göre Dağılımı	95
Çizelge8: Örneklem Gurubunun Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımı	95
Çizelge9: Yönetim Yönelimi Ölçeği Alpha Güvenilirlik Çözümlemesi Sonucu	97
Çizelge10: Yönetim Yönelimi Ölçeği Grubu Alpha Güvenilirlik Çözümlemesi Sonucu	97
Çizelge11: Karara Katılım Ölçeği Alpha Güvenilirlik Çözümlemesi Sonucu	98
Çizelge12: Deneklerin Mevcut Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri	99
Çizelge13: Deneklerin Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri	101
Çizelge14: Ortaokul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilikteki Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	103
Çizelge15: Ortaokul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına	

İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre Mann-Whitney Test Sonuçları	104
Çizelge16: Ortaokul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	104
Çizelge17: Ortaokul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	105
Çizelge18: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Test İstatistik Sonuçları	106
Çizelge19: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	107
Çizelge20: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlikteki Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	107
Çizelge21: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	108
Çizelge22: Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okula Dayalı Yönetim ve Merkezi Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre t Testi İstatistiği Sonuçları	110
Çizelge23: Ortaokul Yöneticilerinin Öğretmenleri Kararlara Katma Durumu Ve İsteğine İlişkin Görüşleri	111
Çizelge24: Ortaokul Yöneticilerinin Karar Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilikteki Hizmet Sürelerine Göre Kuruskal-Wallis Test Sonuçları	112
Çizelge25: Ortaokul Yöneticilerinin Karar Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre Mann-Whitney Test	

Sonuçları	113
Çizelge26: Ortaokul Yöneticilerinin Karar Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Kuruskal-Wallis Test Sonuçları	113
Çizelge27: Ortaokul Yöneticilerinin Karar Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kuruskal-Wallis Test Sonuçları	114
Çizelge28: Ortaokul Yöneticilerinin Karar Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Kuruskal-Wallis Test Sonuçları	115
Çizelge29: Ortaokul Öğretmenlerinin Kararlara Katılma Durumu Ve İsteğine İlişkin Görüşleri	118
Çizelge30: Ortaokul Öğretmenlerinin Karara Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Test İstatistiği Sonuçları	119
Çizelge31: Ortaokul Öğretmenlerinin Karara Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Kruskal-Wallis test İstatistiği Sonuçları	120
Çizelge32: Ortaokul Öğretmenlerinin Karara Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis test İstatistiği Sonuçları	121
Çizelge33: Ortaokul Öğretmenlerinin Karara Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test İstatistiği Sonuçları	121

İÇİNDEKİLER

Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	iii
Özet.....	iv
Abstract.....	v
Önsöz.....	vi
Kısaltmalar Cetveli.....	viii
Çizelgeler Cetveli.....	ix

BÖLÜM 1

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	3
1.2.1.Alt Problemler.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Sınırlılıklar	5
1.5.Varsayımlar	6
1.6.Tanımlar.....	6

BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1.Eğitim Sistemlerinde Değişim.....	8
2.1.1.Davranışçılık.....	8
2.1.2.Bilişsel Teori.....	9
2.1.3.Oluşturmacılık.....	9
2.1.4.Sosyal Oluşturmacılık.....	12
2.1.5.Sosyal Oluşturmacılık ve Bağlamsal Öğrenme.....	13
2.1.6.Sosyal Etkileşim ve Öğrenme.....	13
2.2.Yönetim Sistemlerinde Değişim.....	13
2.2.1.Bilimsel Yönetim Öncesi(1800'lü Yıllar Öncesi).....	16
2.2.2.Klasik Örgüt Kuramı.....	16
2.2.2.1.Bilimsel Yönetim Düşüncesi (1880-1930).....	17

2.2.2.2.Bürokrasi Yaklaşımı.....	17
2.2.3Neoklasik örgüt kuram.....	18
2.2.4Modern Yönetim Anlayışı (1950'den sonrası).....	20
2.2.4.1.Sistem Yaklaşımı.....	21
2.2.4.2.Entropi ve Negatif Entropi.....	22
2.2.4.3.Amaçlara Göre Yönetim.....	22
2.2.4.4.Durumsallık Yaklaşımı.....	22
2.2.4.5.Yöneylem Araştırması.....	23
2.2.4.6.Benchmarking (Kıyaslama-İşletmeler arası karşılaştırma..	23
2.2.4.7.Değişim Mühendisliği – Süreç Yenileme (Reengineering)..	23
2.2.4.8.Öğrenen Organizasyon (Learning Organizations).....	23
2.2.4.9.Toplam Kalite Yönetimi (TKY).....	23
2.2.4.10.Yaklaşımların Karşılaştırılması	24
2.3.Okul Yönetimleri.....	24
2.3.1Merkezi Yönetimler.....	24
2.3.2.Okullarda Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği....	26
2.3.2.1.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi İlkeleri.....	28
2.3.2.2.Klasik Yönetim Anlayışı İle Toplam Kalite Yönetim Anlayışının Uygulandığı Eğitim Arasındaki Fark.....	29
2.3.2.3.Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Hedefleri....	29
2.3.2.4Eğitimde TKY Etkililiğinin Artırılması	29
2.3.3.Okula Dayalı Yönetimler.....	30
2.3.3.1.Okula dayalı yönetimin dayandığı temel ilkeler.....	32
2.3.3.2.Okula dayalı yönetimin temel varsayımları	32
2.3.3.3.Okul Yönetiminde İlkeler.....	34
2.3.3.4.Okulun İşleyiş Özellikleri.....	35
2.3.3.5.Yönetim stratejileri.....	35
2.3.3.6.Kaynakların Kullanımı.....	35
2.3.3.7.Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımında Üyelerin Rolleri.....	36

2.3.3.7.1.Okul Yöneticisi.....	36
2.3.3.7.2.Öğretmenler.....	36
2.3.3.7.3.Veliler.....	36
2.3.3.7.4.Öğrenciler.....	37
2.4.Yerel Yönetimlerin Eğitime Katkısını Gerektiren Sebepler....	38
2.5.Yerel Yönetimlerin Eğitimdeki Katkısının Artmasındaki Yararları.....	39
2.6.Yönetim Eğilimlerinden Biri Olan Karar Verme.....	41
2.6.1.Karar Verme Süreci	43
2.7.Bazı Ülkelerin Eğitim Sistemlerinde Uygulanan Yönetim Biçimleri.....	44
2.7.1.Amerika Birleşik Devletleri.....	44
2.7.2.Fransa.....	45
2.7.3.İsveç	46
2.7.4.Danimarka	46
2.7.5.İspanya.....	46
2.7.6.Hollanda.....	47
2.7.7.Avustralya.....	48
2.7.8.Kanada.....	49
2.7.9.İngiltere	49
2.7.10.Türkiye.....	52
2.7.11.Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.....	59
2.8.İlgili araştırmalar:.....	66

BÖLÜM3

YÖNTEM.....	91
3.1.Araştırmanın Modeli.....	91
3.2.Araştırmanın Evreni	91
3.3.Araştırmanın Örneklemi	92
3.4.Veriler toplama teknikleri.....	96

3.4.1. Veri Toplama Araçları.....	96
3.4.1.1. Kişisel Bilgi.....	96
3.4.1.2. Yönetim Yönelimi Ölçeği.....	96
3.4.1.3. Karara Katılma Ölçeği.....	97
3.5. Verilerin Analizi.....	98

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM.....	99
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum.....	99
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum.....	103
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum.....	110
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum.....	111
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum.....	118

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	125
5.1. Sonuçlar.....	125
5.2. Öneriler.....	126

KAYNAKÇA.....	127
---------------	-----

EKLER.....	135
------------	-----

Ek-1: KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı anket uygulama izin belgesi.....	135
--	-----

Ek-2: KKTC bağımsız ortaokullarında uygulanan anket örneği.....	136
---	-----

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu:

Toplumları yarınlar hazırlayan ve ayakta kalmalarını sağlayan sistemlerin başında eğitim sistemleri gelmektedir. Eğitimin doğrudan uygulandığı, öğrencilerin eğitim gördüğü, somut uygulamaların yapıldığı yerler olarak okullar da toplumun ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Bu nedenle toplumun gelişmesi için okulların sürekli ekonomik, teknolojik, örgütsel ve yönetsel olarak geliştirilmesi, güçlendirilmesi gerekmektedir (Lezotte, 1992).

Merkeziyetçi yönetimin kırtasiyeciliği arttıran, hizmet ve yatırımlarda yerindelik olasılığını azaltan; yerel halkı yakından ilgilendiren ve etkileyen kamu hizmetleriyle bağlantısını koparan, halk katılımını azaltan, kamu kaynaklarının etkinliği yok eden yapısını değiştirmek amacıyla girişilen bütün radikal reform hareketlerinde, kamu yönetiminin bu olumsuz aşırı merkezileşme eğiliminden hareket edilmektedir. Çünkü “halkın katılımına ve denetimine tam anlamıyla kapalı bir sistem” işlemektedir(Erkal, 2006).

Daniel Bell, “devlet küçük problemler için oldukça büyük kalırken, büyük sorunlar için ise oldukça küçük kalmaktadır” demektedir. Bu hızlı değişim karşısında uyum sağlayamayan klasik devlet anlayışı7 karşısında bu eksiklikleri ikame edeceği düşünülen yerel yönetim olgusu kamu yönetiminden kamu işletmeciliğine doğru yeni yönetim teknik ve stratejilerinin kamu yönetimine uygulanması şeklinde gelişmiştir(Köse, 2004; Erkal, 2006).

Yerel yönetimlerin güçlenmesi, yerel demokrasinin yaygınlaşması, yani yönetilenlerin ve çalışanların yönetime daha çok katılımı, kamu yönetimi alanında görülen önemli bürokratik aksaklıkların kendiliğinden çözümü şeklinde geniş halk kitlelerine yansması olmuştur(Aykaç, 2002)

ABD, İngiltere, Kanada, İrlanda, Yeni Zelanda gibi birçok gelişmiş ülke, küreselleşme ve bilgi toplumu şartları tarafından ana çerçevesi çizilen bu yeniden yapılanma sürecinde öncü bir rol oynamıştır. Eski Doğu Bloğu ülkeleri ile gelişmekte olan ülkelere birçoğu da bu sürece katılmış ve yönetim yapılarında köklü reformlar yapma yönünde adımlar atmışlardır(Geçit, 2004).

Dünya üzerinde bulunan her ülkede olduğu gibi KKTC’de de insanları geleceğe hazırlayan ve toplumun ihtiyacı olan işgücünü yetiştiren okulların nasıl bir yapı içerisinde olması gerektiği önem arz etmektedir.

Yalçınkaya (2004)’ya göre okullarımızın, bugün içinde bulunduğu sorunlar ve var olan yapısı ile bilgi toplumuna ayak uydurabilecek, sorup sorgulamasını bilen, yaratıcı ve üretici bir gençlik oluşturmada yetersiz kaldığı ve kendini yenileyemediği görülmektedir. Kıbrıs Türk eğitim sisteminin kendini yenileyememesinin temelinde yatan, aşırı merkeziyetçilik ve katılım yetersizliğidir. Günümüzde artık geçerliliği kalmayan mevzuat ve yoğun hantal bürokrasi altında kimliğini kaybetmekte olan ve tek bir merkezden yönetilen okullarımızın yeni bir kimlik ve misyon kazanması için yeniden yapılanması kaçınılmaz hale gelmektedir (Şişman, 1995).

Temelde okulların özerk bir yapı ile yönetimini hedefleyen “okul merkezli yönetim” kavramı literatürde farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Bu yönetim, “okul merkezli yönetim” (Aytaç, 2000; Erdoğan, 1998; Yalçınkaya, 2004), “okula dayalı yönetim” (Özdemir, 1996; Yemenici ve Bayrak, 2001), “okulda katılmalı yönetim”(Özden, 1996), “okulda yerinden yönetim” (Kabadayı, 1997; Yavuz, 2001), “eğitimde yerinden yönetim” (Geçit, 2008) olarak da adlandırılmaktadır.

Kamu yönetiminin yeniden düzenlenmesi sürekli olarak Türkiye’de gündemde olmuş ve bu amaçla çeşitli zaman ve mekânlarda yerli ve yabancı uzmanlara ve kurullara çalımsalar yaptırılmıştır. Bu mesele KKTC sınırları içerisinde de tartışılmıştır, tartışılmaktadır. Kamu yönetiminin yeniden düzenlenmesi anlık bir

olay olmayıp, bir süreçtir. Bu nedenle de bu tür çalışmaların mevcut hükümetle de yaptırılmaya devam etmesi olağandır (Gülşen, 2005).

Yapılan tartışmalarda yüzlerce eğitim örgütünün tek bir merkezden yönetilmesinin imkânsızlaştığı; kalite, verimlilik, hız, etkinlik, katılımcılık, işbirliği öğelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımların tartışıldığı hemen her platformda eğitim hizmetlerinde yönetsel erkin nasıl bir dağılım göstermesi gerektiği gündeme gelmektedir (Gülşen, 2005).

Bu sebeple Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımında yönetim yetkilerinin dağılması gerektiği, bu konunun tartışılması ve bundan en büyük ölçüde etkilenecek olan yönetici ve öğretmenlerin konuyla ilgili düşüncelerinin öğrenilmesi önemli görülmüştür. Bu sebeple " KKTC Ortaokulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Karar verme Sürecine Etkilerinin Karşılaştırmalı Analizi" konulu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini öğrenmeye yönelik yüksek lisans tez çalışması yapmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2.Problem Cümlesi

Problem cümlesi Ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin karar verme sürecinde yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir? Şeklinde belirlenmiştir.

Problem aşağıdaki alt problemlerle çözümlenmeye çalışılmıştır.

1.2.1.Alt Problemler

1. Okullarda uygulanan yönetim yaklaşımı ve Okula Dayalı Yönetim yaklaşımı açısından ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin yönetim yönelimleri nasıl bir dağılım göstermektedir;
2. Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, yönetici ise yöneticilik sürelerine, değilse cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

3. Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin Okula Dayalı Yönetim ile Merkezi Yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Ortaokul yöneticilerinin öğretmenleri okulda karara katma durumu ve karara katma isteğine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerinde, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Ortaokul öğretmenlerinin karara katılma durumu ve karara katılma isteğine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerinde, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi:

Bin dokuz yüzlü yılların son çeyreğinde ortaya konan Okula Dayalı Yönetim uygulaması 1980'lerden sonra bazı ülkelerde uygulamaya sokulmuştur. Uygulama altına giren ülkelerde başarılı sonuçlar vermiştir.

Okula Dayalı Yönetim uygulamasının dikkat çeken bir yönü ise bu uygulamanın yürürlüğe girdiği ülkelerin gelişmiş ülkeler olmasıdır. Bazı ülkelerde ise tamamen olmasa da kısmen bu sisteme geçilmiştir.

Toplam Kalite Uygulamalarındaki kalitenin artırılmasının bir basamağı da verilen karara katılmadır. Eğitimin kalitesinin artması da bu sistem içerisindeki karar verme mekanizmasını oldukça genişletmek sayesinde olacaktır. Her yönetim yaklaşımı karara katma ve katılma konusunda farklılık arz etmektedir. Karara katılma, Okula Dayalı Yönetim de temel taş konumundadır. Merkezi yönetim yaklaşımı ise okullarda karar verme sürecinin en uzak olduğu, kararların bürokratik bir yapılanmadan oluşan merkezden geldiği bir yaklaşımı oluşturmaktadır.

Bu araştırma; KKTC ortaokullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerinin yönetimde kararlara ne kadar katıldıkları ve ne kadar katılmak istedikleri ve yine bu

kişilerin katılımcı bir süreci ne kadar önemsediklerini belirlemek açısından önemlidir.

Eğitim sisteminin toplumla bağlantılı olduğu tek yer olan okullarda çalışan ve toplumla muhatap olan yönetici ve öğretmenlerin mevcut yönetim yaklaşımı ile Okula Dayalı Yönetim yaklaşımına ilişkin görüşlerinin saptanması açısından önem kazanmaktadır.

KKTC’de eğitimde yetkilerin okullara devredilmesi konusunda yapılan araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu araştırma bu nedenle önemlidir. Yapılan bu araştırma eğitim sisteminin yeniden yapılanmasında bazı görev yetki ve sorumlulukların okullara devri sorununun çözümüne de katkıda bulunabilecektir. KKTC eğitim sistemi içinde yer alan okulların yönetimde tercih etmesi gerekli olan yönetim yaklaşımının ne olması gerektiğinin ortaya konulması ve Okula Dayalı Yönetim yaklaşımı KKTC de benimsenir ve ileriki tarihlerde uygulama kararı alınırsa ilgili kişilere yardımcı dokunacağı kanısıyla önem arz etmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

1. Araştırma KKTC de yer alan bağımsız ortaokullarda görev yapmakta olan ortaokul yönetici ve öğretmenlerini kapsar.
2. Araştırma, araştırmanın yapıldığı 17.02.2010-22.02.2010 tarihi ile sınırlıdır.
3. Araştırma verilerinin sadece anket yöntemi ile toplanmış olması, diğer(mülakat, gözlem, vaka incelemesi gibi) tekniklerin kullanılmayışı çalışmanın bir diğer kısıtlı olmuştur.
4. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.
5. Anketle toplanan verilerin güvenirliliği ve geçerliliği, veri toplamada kullanılan tekniğin özellikleri ile sınırlıdır.

6. Araştırma, okul yönetim süreçlerinden biri olan karar verme sürecine ilişkin okul yönetici ve öğretmen yönelimleri ile sınırlıdır.

1.5.Varsayımlar

- Araştırma da kullanılan veri toplama aracı deneklerin görüşlerini ortaya çıkaracak niteliktedir ve deneklere uygulamaya uygundur.
- Araştırmada örnekleme oluşturan denek gurubu evreni temsil etmeye sayı ve nitelikçe uygundur.
- Okula Dayalı Yönetim yönelimli yönetici ve öğretmenler bu yönetim yaklaşımının sahip olması gerekli özelliklerine sahiptirler.
- Araştırmaya katılan deneklerin anket sorularına doğru ve tarafsız cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- KKTC Ortaokullarının merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

İlgili tanımlar aşağıda verilmiştir.

Okula Dayalı Yönetim: Yönetim ilkeleri doğrudan okulun gereksinimlerine ve özelliklerine göre belirlenen ve okulun tüm üyelerinin (yöneyim kurulu üyeleri, müdür, öğretmen, veli ve öğrenciler) katılımıyla okulun gelişimi, sorunlarının çözümü ve eğitim etkinliklerine ilişkin kararları alan, merkezi yönetimden görece bağımsız ve sorumluluğa sahip yönetim anlayışıdır (Geçit, 2008)

Merkezden Yönetim: Yönetimsel hizmetlerin merkezde toplanması, bu hizmetlerin merkez ve merkezin hiyerarşisi içerisinde yer alan örgütlerce yürütülmesidir (Gözübüyük, 1978, s.74).

Toplam Kalite Yönetimi: Geniş katılımlı kalite yönetimi olarak da ifade edebileceğimiz TKY; “bir kuruluştaki üretilen mal ve hizmetlerin, işletme süreçlerinin

ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yolu ile en düşük toplam maliyet düzeyinde, önceden belirlenmiş olan müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin, tüm çalışanların kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri ile tatmin edilerek (karşılanarak) işletme performansının iyileştirilmesi stratejisi şeklinde tanımlanmaktadır (Peşkircioğlu,1995).

Karar verme davranışı:

Ortaokul yöneticileri için; okulda öğretmenleri karara katma durumu ve öğretmenleri karara katma isteği.

Ortaokul öğretmenleri için; okulda karara katılma durumu ve öğretmenlerin karara katılma isteği.(Yavuz, 2001)

Bağımsız Ortaokullar:

Herhangi bir lisenin bünyesine bağlı olmaksızın yalnızca ortaokul kısmı bulunan okullardır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim sistemlerinde değişim, yönetim sistemlerinde değişim, okul yönetimleri, yerel yönetimlerin eğitime katkısını gerektiren sebepler, yerel yönetimlerin eğitimdeki katkısının artmasındaki yararları, yönetim eğilimlerinden biri olan karar verme, bazı ülkelerin eğitim sistemlerinde uygulanan yönetim biçimleri ve ilgili araştırmalar isimli konu başlıkları bu bölümde yer almaktadır.

2.1.Eğitim Sistemlerinde Değişim

Eğitim sistemlerinde ki tarihi gelişmelere ve bu sürece ait olan bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2. 1.1. Davranışçılık

20. yy'ın başlarında ortaya çıkan Davranışçılık Kuramı eğitim bilimlerinin psikolojiden transfer edip uzun yıllardır kullanmakta olduğu yegâne kuramdır (Öngel, 2003;Akt.;Güven, 2005).

Yoğun olarak 1950 ve 1960'lı yıllarda etkili olan davranışçılık, öğrenmenin uyarıcı ve tepki mekanizmaları aracılığıyla gerçekleştiğini vurgular. Skinner' in operant koşullanması davranışın şekillenmesi anlamında pekiştirmenin önemi üzerinde odaklanmıştır. Pekiştirme davranışçılığın eğitsel uygulamaları arasında en çok bilinen ve gerçekleştirilen bir olgusudur. Pekiştireç ve küçük adımlar ilkesi üzerinde odaklanan Skinnerci yaklaşım öğrenme- öğretme stratejilerinin gelişimine somut olarak yol göstermiştir. Skinner' in operant koşullanma çerçevesinde gerçekleştirmiş olduğu deneyler sonucunda elde ettiği ilkeler, hızla öğretim tasarım modelleri için de benimsenmiş ve kolayca web ortamına uyarlanabilmiştir. Skinner' in somut davranışsal amaçlara bağlı olarak modüler öğrenme düzeneğini sağlamak için öğretim makinelerinin kullanımını sağlaması, bu ilkelerin web ortamına uyarlanabilmesinde de önemli bir aşama olmuştur. Davranışçılık, desteklediği öğrenme durumları ve biçimlerine bağlı olarak sınırlı bir görünüme sahiptir.

Davranışçıların yaptığı en büyük hata bütün öğrenmeyi klasik, operant ve taklit süreçleri ile açıklamaya çalışmalarıydı (Langford, 1989). Davranışçıların yalnızca gözlenebilir davranışlar üzerinde odaklanarak bireysel düşünme süreçlerini dikkate almamaları da bu durumun önemli bir göstergesidir.

2.1.2. Bilişsel Teori

Davranışçı yaklaşımların özellikle gözlenebilir davranışlar üzerinde yoğunlaşmaları önemli ölçüde bu teorinin sınırlandırılmasına yol açmıştır. Davranışçılar organizmanın gözlenebilir davranışları üzerinde odaklanırken, bilişselci okul davranışçılar için tabu olan bir alanı keşfettiler. Bilişselci okul zihinsel süreçleri çalışmalarının birincil konusu yaparak, öğrenme sürecinde zihinsel süreçlerin etkilerini keşfetmeye çalıştılar. Bilişsel teoriler bilgiyi, bireyin beynindeki zihinsel, sembolik oluşturmalar olarak görürler. Dolayısıyla bu teori öğrenmeyi, sembolik temsillerin hafızaya işlenmesi süreci olarak ele almıştır. 1960' lı yıllardan günümüze kadar bilgisayarların "girdi- işleme- çıktı yapısı" ile birlikte gelişimi bilişsel teorilerin 'bilgiyi işleme' modelinden esinlenmiştir. Bilişselci okul davranışçı okulla aynı paralelde olarak bilgiyi kesin ve aktarılan bir olgu olarak değerlendirmiştir.

2.1.3. Oluşturmacılık

Davranışçılar bilgiyi geniş olarak çevredeki dışsal faktörlere otomatik yanıtlar olarak görürken, oluşturmacılar bilgiyi bireyin zihnindeki soyut sembolik temsiller olarak görmüşlerdir. Bu açıdan bilgi bir bireyden diğerine olduğu gibi aktarılan bir nesne değil, her birey tarafından yeniden oluşturulan bir olgudur.

Eğitimdeki çağdaş yaklaşımlar bireyselliği ve beynin çalışma mekanizmalarını ön plana çıkarmaktadır. Bireyselliğin yaratıcı ve problem çözücü olabilmesi için öncelikle bireyin kendi beyin potansiyellerinin farkına varması gerekmektedir(Duman, 2007). Oluşturmacılık yaklaşımı, öğrenmeyi, öğrenen açısından ele almakta ve öğrenenin bilgiyi nasıl yapılandırdığıyla ilgilenmektedir. Bu

yaklaşımın merkezinde öğrenci vardır ve öğretmen öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıracakları hakkında rehberlik etmektedir. Oluşturmacılık yaklaşımına göre bireyler, öğrenme sürecinde aktif olup kendi kişisel bilgi ve anlamlarını, bireysel ve sosyal etkinlikler bağlamında kendileri yapılandırabilmektedirler. Birey, öğrenirken geçmişteki deneyimlerini ve ön bilgilerini kullanarak yeni bilgiler oluşturmaktadır(Shunk, 1996; Duman. 2007).

Jonassen (1991) oluşturmacılığı, "öğrenenlerin kendi gerçekliğini oluşturdıkları yada en azından kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları, bu yüzden bir bireyin bilgisi onun önceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak için kullandıkları inançlarının bir fonksiyonu" olduğunu belirtir. Jonassen'in oluşturmacılığa yönelik bu açıklamasıyla bilişselci yaklaşım arasında bazı kavramlarda benzerlikler olduğu görülür. Bu benzerlik şema, özümseme, uyma ve bağlama kavramları üzerine yüklenilen anlamda yatmaktadır. Öte yandan, oluşturmacı öğretim tasarımı ile davranışçı tasarım arasında bilişselci yaklaşımda olduğu gibi bir benzerlik yerine tamamen bir zıtlık görülür.

Gagnon ve Collay'a göre (2001), oluşturmacı öğrenme, son yıllarda öne çıkan bir öğretim yaklaşımıdır. Oluşturmacılık davranışçılığa dayanan eğitimden bilişsel teoriye dayanan eğitime dönüşen bir paradigmayı vurgulamaktadır. Davranışçı bilgi kuramı zeka, hedeflerin alanı, bilginin seviyesi ve bunu güçlendirme üzerine odaklanır.

Oluşturmacılık, öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir. Bu sürecin temel özellikleri şunlardır (Shunk, 1996; Deryakulu, 2000; Akar Ve Yıldırım, 2004; Titiz, 2005; Yapıcı, 2005):

- Öğrenci merkezlidir,
- Öğretmen rehberlik yapandır, bilgi sunan değildir,
- Öğrenmenin merkezinde bilgi değil, bilginin işlenmesi ve üretilmesi anlayışı egemendir,

- Düşünmeyi öğrenme ve yaratıcılık temel esastır,
- Ana felsefe öğrenme değil öğrenmeyi öğrenmedir,
- Öğrenme sürecinin nasıl kurgulanacağı, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesi ile bağlantılıdır ve doğaçlama olarak biçimlenir,
- Ne kadar öğrenildiği değil nasıl ve niçin öğrenildiği önemlidir,
- Öğrenme-öğretme süreci, öğrencinin yapabileceği ve geliştirebileceği etkinliklerle yürütülür.

Oluşturmacı teoride, öğretmen veya rehberden daha çok öğrenci ya da öğrenici üzerinde durulmuştur. Nesneler ve olaylarla karşılıklı etkileşim içinde olan ve dolayısıyla özelliklere ilişkin bir kavrayış geliştiren öğrenci bu nesne ve olaylardan etkilenir. Öğrenici bu nedenle, kendi kavramsallaştırmalarını ve problem çözümlerini oluşturur. Öğrencinin özerkliği ve girişimi kabul edilir ve cesaretlendirilir.

Oluşturmacılık bir öğrenme felsefesi veya epistemolojisi olarak tanımlanabilir. Oluşturmacılık, beynin bilgiyi nasıl depoladığı ve bilgiyi nasıl işleme tabi tuttuğu çalışmalarına kadar geriye gider. Birey tarafından algılanan dışsal gerçekliğin bireysel yorumu üzerinde odaklanan oluşturmacılık bir öğretim yaklaşımı olmaktan daha çok bir öğrenme teorisidir. Ortak oluşturmacı öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin oluşturdukları inancı üzerinde toplanmaktadır. Oluşturmacılık, bilgi aktarımından daha çok öğrencilerin kendi deneyimlerinden anlam oluşturmaları üzerine odaklanır. Öğrenme bireyin bilgiyi yorumlamasının içsel bir sürecidir; “öğrenciler bilgiyi dışsal dünyadan olduğu gibi beyinlerine transfer etmezler. Öğrenciler önceki deneyimlerine ve dünya ile etkileşimlerine bağlı olarak dünyanın yorumunu oluştururlar” (Cunningham, 1992). Oluşturmacılık objektif gerçekliğin varlığını yadsımaz. Oluşturmacılık objektif bilginin varlığını yadsır. Çünkü “dünyanın oluşturulmasında bir çok yol vardır ve herhangi bir kavram veya olay için birçok anlamlar ve bakış açıları vardır.” Bu açıdan “tek bir doğru anlam yoktur” Çoğu bilişsel teori ve oluşturmacı yaklaşımlar öğrenmenin sürekli, transfer edilebilir ve bireysel olarak düzenlenebilir olması gerektiğini tartışır(Duffy& Jonassen, 1992).

Oluşturmacı teorisyenler öğrencileri bireysel deneyimlerine bağlı olarak bilgilerini oluşturan aktif katılımcılar olarak değerlendirirler. Piaget'e göre birey anlamı uyumsama, özümseme ve deneyimleri aracılığıyla oluşturur. Birey yeni deneyimleri önceki deneyimleriyle ilişkilendirerek anlar. Duffy ve Jonassen (1991) anlamlı öğrenmenin meydana gelebilmesi için bireylerin gerçek bağlamlarda gerçek problemlerle çalışması gerektiğini ifade eder.

Genel olarak oluşturmıcılık "bilişsel yönelimli oluşturmıcı teoriler" ve "sosyal yönelimli oluşturmıcı teoriler" olarak iki kategoride ele alınabilir. Bilişsel yönelimli oluşturmıcı teoriler, öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde öğrenci rolü olarak keşfetme ve buluşun önemini vurgular. Sosyal yönelimli oluşturmıcı teoriler ise öğrenme kaynakları olarak öğrenci gruplarının işbirlikli güçlerini vurgular.

2.1.4. Sosyal Oluşturmıcılık

Piaget' nin çalışmaları sonucu ortaya çıkan bilişsel oluşturmıcılık öğrenmeyi uyumsama, özümseme ve dengeleme süreçleri olarak tarif eder. Vygotsky (1978) gibi teorisyenler tarafından öncülük edilen bu paradigma anlamın biçimlendirilmesinde bağlam ve kültürün önemini vurgular. Öğrenme ne salt içsel bir süreçtir ne de salt bireyin edilgen olarak davranışlarının şekillendirilmesidir.

Sosyal oluşturmıcılık bir öğretim yaklaşımı olarak değil bir öğrenme teorisi olarak ele alınmalı ve değerlendirilmelidir (Airaian& Walsh, 1997). Bu açıdan oluşturmıcı öğretim stratejilerinin temel sayıltısı öğrencilerin bilgilerini kendilerinin oluşturduğu yönündedir. Sosyal oluşturmıcı anlayışa dayalı bir öğrenme- öğretme ortamında öğretmen bilgi aktarıcısı anlamında geleneksel uzman rollerine sahip değildir. Bunun yerine öğretmen kolaylaştırıcı ve rehber rollerini yerine getirir. Çünkü sosyal oluşturmıcı yorum, bilginin bireylerin etkileşimleri sonucunda topluluk düzeyinde oluşturulduğu anlayışı üzerine temellendirilmiştir (Airaian& Walsh, 1997). Sosyal oluşturmıcı anlayışta bilgi herhangi bir objektifliği veya test edilebilir gerçekliği yansıtmayan beşeri bir inşadır. Bu doğrultuda öğretim belirli ve spesifik hedeflere sahip değildir. Gerçekleştirilecek etkinlikler öğrenme

topluluğunu oluşturan üyelerin ortak katılımıyla düzenlenir. Hangi problemlerin ele alınacağını, çözümlerinin neler olacağını bir bütün olarak grup belirler.

2.1.5. Sosyal Oluşturmacılık ve Bağlamsal Öğrenme

Geleneksel davranışçı yaklaşımlar bağlamla bağımsız olarak uğraşırken, sosyal oluşturmacı paradigma öğrenmenin meydana geldiği bağlamı öğrenmenin kendisi olarak değerlendirir. Öğrencileri birer aktif işlemci olarak ele aldığımız zaman ‘genelleştirilebilir ve bütün alanlara uygulanabilir bir dizi öğrenme kanunlarının olmadığı’ (DiVesta, 1987) sayıltısı ortaya çıkmaktadır. Sosyal oluşturmacı öğelerden biri otantik veya ‘durumlu öğrenme’ dir. Bu öğrenme durumlarında öğrenciler öğrenme uygulamaları ile doğrudan ilgili etkinliklerde görev alırlar. Bilişsel esneklik modeli de etkili oluşturmacı öğrenme modellerinden biridir.

2.1.6. Sosyal Etkileşim ve Öğrenme

Jonassen (1994) gibi araştırmacılar tarafından önerilen sosyal oluşturmacı modellerin çoğu geleneksel yarışmacı yaklaşımların karşısı olarak, öğrenciler arasındaki işbirliğinin gerekliliğini ve önemini vurgulamışlardır.

2.2.Yönetim Sistemlerinde Değişim

Yönetim Bilimi, örgütün amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleştirmesini sağlayıcı ilkeler geliştirmeyi, etkili yönetimin ilkelerini, örgütteki insan ve madde kaynaklarının en etkili biçimde kullanılma biçimlerini belirlemeyi hedefler (Aydın, 1992).

Eğer bir yerde insan topluluğu varsa orada yönetim de söz konusudur. Amaç ne olursa olsun, bütün gruplar sahip oldukları insan ve madde kaynaklarını en iyi bir biçimde kullanmayı amaçlarlar. Yönetim Bilimi, bu gruplardaki hiyerarşi, otorite,

üniteler arasında rekabet, örgütsel değerler, birey ve grup çatışmaları, iş bölümü ya da uzmanlaşma gibi konularda düzenlemeler sağlayarak örgüt amaçlarının gerçekleşmesini kolaylaştırmaya ve örgütü devam ettirmeye çalışır (Kaya, 1993)

İnsanlık tarihi içinde , yöneten ve yönetilen grupların bulunduğu ve bu grupların birbirleri ile olan ilişkilerini düzenleyen yasa, norm ya da kuralların olduğunu görmek mümkündür. Örneğin, kral ya da hükümdarlara işlerin nasıl yürütülebileceğine ilişkin öğütler veren “Mahabhrata, Tevrat, ...” gibi kitaplar, düşünürlerin ya da devlet adamlarının eserleri (Aristo-Politika, Eflatun-Cumhuriyet, Nizamülmülk-Siyasetname,...) bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 1985)

Yönetimin bir bilim dalı olarak gelişmesi, belli süreçlerden sonra gerçekleşebilmiştir. Bu sürecin başlangıcı için kesin bir tarih ya da olay söylenemez. Aşağıda Yönetim Biliminin gelişmesinde önemli katkıları olan gelişmeler özetlenmiştir (Kaya, 1993; Yavuz,2001):

1. Kameralizm Akımı: Almanya ve Avusturya’da 17-18. yy.’larda bazı üniversite profesörlerinin “Kameralizm” (Yönetim Bilimi anlamına gelen) akımını başlatarak, yöneticilere muhasebe, ekonomi, devlet maliyesi ve kamu hukuku alanlarında dersler vermelerini, yönetime ilk bilimsel yaklaşım olarak düşünenler vardır.

2. Federalist Bildiriler: Amerika Anayasası’nı (1789) savunmak amacıyla Alexander Hamilton, James Madison ve John Jay yayınladıkları 85 bildiri ile anayasa sistemini açıklamışlardır. Yönetim açıklamaları, yönetim sorunları ve başka ülkelerdeki yönetim biçimlerinden örnekler veren bu bildiriler, bazı yazarlarca yönetim bilimine başlangıç olarak sayılmıştır.

3. Woodrow Wilson’un Makalesi: ABD devlet başkanlarından olan Wilson’un “Yönetim Bilimi” makalesinin yönetim bilimine başlangıç olduğu savunulmuştur. Wilson, makalesinde Yönetim Biliminin 19. yy.’ın bir ürünü olduğundan söz etmiştir.

4. Frederick Taylor'un Bilimsel Yönetimi: Taylor'un verimliliği esas alan çalışmaları, işletme yönetimine ağırlık veren yazarlar tarafından yönetim bilimine başlangıç olarak kabul edilmektedir.

5. New York Kenti Belediye Araştırmaları: 1906 yılında New York Belediyesi (sonradan Kamu Yönetimi Enstitüsü adını alan) kurduğu bir araştırma bürosunda, yönetsel reform hareketine dönüşen bir dizi araştırma yapmıştır. Araştırmaların temel amacı, özellikle sağlık, eğitim, ve toplumsal alanlarda hizmet dağıtımının yöntemlerini ve sorunlar için çözümler bulmaktır.

6. İlk Kamu Yönetimi Ders Kitabının Yayınlanması: Bazı yazarlar, Profesör Leonard D. White'in "Kamu Yönetimine Giriş" kitabının yayınlandığı 1926 yılını yönetim biliminin başlangıcı sayarlar.

Bu sürecin yaşanması sırasında yönetimin tartışıldığı, belli amaçların gerçekleştirilmesi için düşünceler ortaya konulduğu veya olan sorunlara karşı farklı tarzlarda önlemlerinde sunulduğu açıktır.

Yönetimin bilimsellik kazanmasında öteki bilim dallarından yararlandığı ve özellikle sosyal bilimler alanından siyasal bilim, sosyoloji, ekonomi ve psikoloji bilimlerinin yönetime ilişkin, "grup, örgüt, güç, statü, kişilik, güdü, liderlik" gibi kavramların açıklanmasında etkilidir (Bursalıoğlu, 1977; Akt: Yavuz,2001)

Yavuz (2001)' a göre yönetim düşüncesinin gelişmesinde, yönetsel sorunların çözümündeki yaklaşımlar ve tekniklerdeki çeşitlilik, önemli oranda rol oynamıştır. Yönetimin bilim dalı olması süreci içinde yönetsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yöneticilere ya da uygulayıcılara yol gösterici olarak kuramlar oluşturulmuştur. Tarihsel gelişimi incelendiğinde yönetsel etkinlikler, süreç içinde geliştirilen kuramların öngörülerine göre şekillenmiş ve çözümlenmiştir.

Burada bahsedildiği gibi yönetsel etkinliklerle ilgili olarak bir çok görüş vardır. Fakat kuramsal açıdan incelendiğinde bu görüşlerin gelişiminde üç temel olduğu görülmektedir. Bu üç temel kuram, Klasik Örgüt Kuramı, Neoklasik Örgüt Kuramı ve Çağdaş Kuramdır. Bu kuramların öncesini de bilimsel yönetim öncesi diye adlandırabiliriz.

Yönetim süreçleri ve yönetsel işlevlerle ilgili çalışmaları kapsayan klasik (rasyonel-ekonomik) model, bilimsel yönetim ve yönetsel yönetim görüşler doğrultusunda gelişmiştir. İnsan ilişkileri (sosyal) modelinin çıkış noktası, işyerlerinde çalışanların sosyal ve psikolojik durumlarını çözümleyen ve deneysel olarak araştıran, grup davranışlarına ilişkin çalışmaları kapsayan, sosyal bilim alanındaki çalışmalar olmuştur. Önceki ikisine göre daha çağdaş olan çağdaş kuram, rasyonel-ekonomik model ve sosyal model arasındaki rekabeti uyumlu hale getirmeye çalışan bir girişimdir (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

2.2.1.Bilimsel Yönetim Öncesi(1800'lü Yıllar Öncesi)

Bu dönem, insanların iş birliği çabaları ile başlayıp bilimsel olarak incelenmeye başlandığı 1880 yılına kadar devam etmektedir. Bu dönemde günümüzde var olan belli başlı ilkelerin temelleri atıldı. Ancak bu dönemde birbiri ile uyum sağlayan yönetim düşüncesinde bir bütünlük oluşturulmadı. Kuvvet ve yetkinin duygusuz uygulanışı bu dönemin yönetim ve örgüt düşünceleri oluşturmaktadır.

2.2.2.Klasik Örgüt Kuramı

Klasik örgüt kuramının anahtar sözcüğü ya da klasik örgüt kuramını en çok tanımlayan kavram “yapı” dır. Klasik kurama göre biçimsel örgüt, “bireylerin birlikte çalıştıkları zaman oluşan ilişkiler, güç, hedefler, roller, etkinlikler,, iletişim ve diğer etkenler yapısıdır (Aydın, 1992).

Klasik Yönetim Düşüncesi aşağıdaki soruların yanıtlarını arayan bilgi topluluğudur (Baransel,1979);

1–Yönetimin temel fonksiyonları nelerdir?

2–Örgütün etkili ve verimli bir biçimde işlemesi için davranışlar nasıl kontrol edilmeli ve örgüt yapısı nasıl düzenlenmelidir?

“Bürokrasi”, “yönetim kuramı” ve “bilimsel yönetim” klasik örgüt kuramının gelişiminde rol oynayan üç düşünce akımıdır. Bu düşünce akımlarında örgütler, büyük ölçüde mekanik yapılar olarak algılanmıştır(Aydın, 1992).

2.2.2.1.Bilimsel Yönetim Düşüncesi (1880-1930)

Bu düşünce; en çok makinelerin, aletlerin, materyallerin, paranın ve çalışanların rasyonel biçimde yönetilmesi için bilimsel prensiplerin geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu uğraşlar iki ana biçim almıştır:

- İşi daha kolay geliştirerek verimliliğin nasıl arttırılacağı,
- Yeni metot ve tekniklerin avantajlarını kullanabilmeleri için işçilerin nasıl güdülendirilecekleridir.

Bu iki uğraşmayı gerçekleştirmek için yaklaşımlar geliştiren düşünürler, bilimsel yöntemin temellerinin oluşturulmasında önemli katkılarda bulunmuşlardır.

2.2.2.2.Bürokrasi Yaklaşımı

Bürokrasi yaklaşımının amacı; işletmelerde etkin, ideal, şahsa göre değişmeyen rasyonel bir organizasyon yapısı oluşturmaktır. Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi “Bürokrasi yaklaşımı” ismiyle anılan bir organizasyon teorisi geliştiren Max Webber’dır.

Klasik örgüt kuramı modellerinde odak noktası olan verimlilik ve etkililiği sağlamak için işletme yöntemlerine, bilimsel yöntemlere, ekonomik ödül ve yasal denetime önem verilmektedir.(Yavuz, 2001)

Klasik yönetim düşüncesinin dayandığı “insan modeli” nin, insanın kişisel çıkarları peşinde koştuğu, insanın tembel, karar ve yargılama yeteneğinin zayıf olduğu vb. varsayımları nedeniyle ekonomik ödüllendirmeye ve prim esasına dayanan bir güdüleme sisteminin uygulanması, hiyerarşik bir kontrolün sağlanması, yönetim alanının dar tutulması, kararların üst kademelerde alınması, işlerin bütün ayrıntılarıyla planlanması, planlara uyulup uyulmadığının sıkı bir şekilde kontrol edilmesi şarttır. Bilimsel yönetimde daha da ileri gidilerek, verimliliğin artırılması

için iş gören düzeyinde işin basitleştirilmesi, iş yerinin düzenlenmesi ve çalışma temposunun artırılması için yürüyen şerit vb. önlemler alınır (Baransel, 1979).

Klasik örgüt kuramının amacı, iş bölümüne dayalı olarak, uzmanlaşma yolu ve hiyerarşik ilişkileri belirlemek, iş ve faaliyetleri düzenleyerek örgüt hedeflerinin en etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlayacak bir yapı geliştirmektir. Bu yapı içinde hiyerarşi ilkesi ile “herkese bir amir” ilkesi önem kazanmaktadır. Yapı içinde uzmanların ve yöneticilerin ikisinin birden emir vermesi önlenmiştir. Bunun nedeni iki ayrı kişiden emir almanın bireyde oluşturacağı karmaşadır (Kaya, 1993).

Aşağıdaki şekilde klasik örgütteki yapı görülmektedir.

Şekil-1 Klasik Örgütlerin Yönetsel Yapısı



Kaynak: Çağdaş yönetim Düşüncesinin Evrimi, İstanbul: Fatih Matbaası

Şekil-1’de görüldüğü gibi klasik kuramda örgütlerdeki bütün görevler bir üst yönetici tarafından kontrol edilmektedir. Kontrol alanı, ilkesine göre her bir yöneticinin belirli sayıda kontrol edebileceği kadar iş görenden sorumludur. Bu sayı, klasik yönetim kuramcılarının Fayol ve diğerlerinin görüşüne göre 3-6 kişi arasında olması gerekmektedir (Yavuz, 2001)

2.2.3. Neoklasik Örgüt Kuramı

Neo-Klasik yönetim düşüncesi esas itibarıyla klasik yönetim düşüncesinin kavram ve ilkelerine dayanır. Ancak neo-klasik düşüncede bu yumuşatılmış ve

genişletilmiştir. Diğer bir ifadeyle, neo-klasik yönetim düşüncesi, beşeri ilişkiler yaklaşımı ile klasik yönetim düşüncesinin karışımından meydana gelen ve bu iki felsefe ve görüşü uzlaştıran bir düşünce sistemidir. Bu yaklaşım, klasik yönetim düşüncesinde olduğu gibi insanı “retim faktörlerinden biri” ve makinenin bir parçası şeklinde ele alınmamış, insanların örgütler içinde ne şekilde davranmaları gerektiğinden çok nasıl davranacaklarını belirlemiştir.

Neoklasik rgt kuramı, klasik örgüt kuramına bir tepki olarak doğmuştur. Klasik rgt kuramının üzerinde durmadığı konulara eğilmiştir. Neoklasik rgt kuramının temelinde, insan ilişkileri yaklaşımı yatmaktadır. İnsan ilişkileri yaklaşımı ile klasik örgüt kuramının eksiklerini tamamlayan görüş ve araştırmaların tamamı “Neoklasik rgt Kuramını” oluşturmaktadır (Aydın, 1992). Neoklasik kuramın ortaya çıkış sebebi ekonomik, sosyal, teknolojik değişme ve gelişmelerle, klasik örgüt kuramının yetersiz kalmaya başlamasıdır. Diğer sebebi ise örgütlerdeki insan ilişkilerinin etkisidir (Baransel, 1979).

Klasiklerin göremedikleri çeşitli doğal gruplar, doğal liderler, birey ve grup çatışmaları birer gerçektir. Klasikler bu konulara yer vermediği gibi, personeli isteklendirmede yalnızca maddi dlleri dikkate almışlardır. Halbuki insanların beklentileri değişiktir ve özellikle eğitim örgütleri ile öteki kamu kuruluşları sınırlı maddi olanaklara sahiptir (Kaya, 1993). Neoklasik kuramın gelişmesine temel olan Hawthorne araştırmaları, bencil oldukları, çıkarlarını korudukları varsayımlarına dayanan “akılcı-ekonomik insan” modelinin gerçeklere uymadığını göstermiştir. Bu araştırmalar, çalışanların arkadaşları tarafından kabul edilme ve takdir gereksiniminin, yönetimin sağladığı ekonomik ödüller kadar önemli olduğunu hatta bundan daha fazla önemli olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalar çalışanların ait oldukları gruplar içindeki arkadaşlarıyla rekabet etmekten hoşlanmadığını ve bu nedenle grubun baskısı altında kalmaktan çekindiklerini göstermiştir. Bu araştırmaların sonucunda “akılcı-ekonomik insan” modeline karşılık “sosyal insan” modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Baransel, 1979).

Neoklasik rgt kuramında insana ilişkin bakış aıların da “sosyal insan” modeli dikkate alındığından, yöneticinin rolünün denetleyici ve güdüleyici olmaktan

çıkıp üst kademelerle alt kademeler arasında “tampon” rolüne dönüşmesine yol açmıştır.

Bir örgüt içinde insan ilişkilerini etkileyen birçok faktör bulunur. Bunlar amaçlar ve felsefe, önderlik, biçimsel ve doğal örgüt, sosyal çevre ve kontrol sistemidir. Tüm örgütler biçimsel örgüt, doğal örgüt ve sosyal çevrenin karışımını temsil eden kontrol sistemleriyle üyelerini etkilerler. Kontrol sistemleri, bireylerin tavır ve tutumları durum ve koşullarla ilgili faktörler karşılıklı olarak etkileşim halindedir. Bu etkileşim, belli bir birey için belli bir zamanda özel bir güdü yaratmayı amaçlar (Baransel, 1979).

Klasik örgüt kuramında üzerinde en çok durulan kavramlardan biri olan ve “bir yöneticinin etkili ve verimli olarak kontrol edebileceği ast sayısının sınırlı olduğunu” ifade eden “yönetim ya da kontrol alanı” kavramı, neoklasik örgüt kuramlarında yönetim ya da kontrol alanlarının geniş tutulması gerektiği savı ile eleştirilmiştir. (Yavuz, 2001)

Bu kuram ile birlikte örgütün yapısı içerisindeki insan unsurunu tanıyarak sahip olduğu yeteneklerden en azami bir şekilde yararlanılması ve yapı ve insan arasındaki ilişkileri inceleyerek yöneticilere yeni araçlar ve kavramlar kazandırılmıştır(Peker, 1995)

Neoklasik kuram, klasik kuramdan farklı olarak denetim mekanizmasında insan unsurunu ön plana almış ve bunu kullanmıştır diyebiliriz.

2.2.4.Modern Yönetim Anlayışı (1950’den sonrası)

Çağımızda modern teknolojinin hızlı gelişme göstermesi ona koşut olarak örgütsel yapı ve anlayışta birtakım gelişmeleri zorunlu kılmıştır. Ancak çağdaş örgüt kuramının sınırlarını çizmek ve kesin çizgilerle belirlemek oldukça güçtür, çünkü sürekli yeni yaklaşımlar ve teknikler ortaya konulmaktadır.

Modern Yönetim Anlayışı kuramı, sistem yaklaşımını birbirini etkileyen öğeler topluluğu olarak kabul etmiş ve örgütü bu görüşle değerlendirmiştir (Bursalıoğlu, 1999). Yönetimi bir bakıma örgüt anlamında kavramlaştıran ve örgütü bir toplumsal

sistem olarak gören tümcü yaklaşımlar, 1958 yılında, March ve Simon'un "Organizations" (Örgütler) adlı kitabının yayınlanmasıyla başlamıştır. Literatürde genellikle örgütsel yaklaşımlar ya da sistem yaklaşımları olarak bilinen bu yeni yaklaşımlar, yönetsel eylemlerin yer aldığı örgütü ve onun çevresini inceleyerek örgütsel ve yönetsel sorunların temel nedenlerini açıklamaya çalışmışlardır. Bu nedenle , Profç Henderson, klasik yaklaşımları tez, davranışçı ve çevresel yaklaşımları anti-tez, sistem yaklaşımlarını da sentez olarak düşünmektedir (Kaya, 1993).

Sistem, daha küçük parçalardan oluşan ve kendisinin de aynı zamanda daha büyük bir sistemin parçası olan bir bütündür. Sistemleri oluşturan parçalara alt sistem, kendisinin bağlı olduğu daha büyük sistemlere de üst sistem denir. Sistemler açık yada kapalı olabilir. Açık sistemler çevreleriyle ilişkili ve etkileşim içindedir. Sistemlerde denge unsuru girdi ile çıktı arasındaki oranların korunmasını sağlar. Kapalı sistemler de ise böyle bir iletişim ve etkileşim bulunmamaktadır (Bursalıoğlu, 1985).

Modern Yönetim Anlayışı kuramında formal örgüt, içinde çeşitli grupların etkileşim içinde bulundukları, geniş ve karmaşık bir toplumsal sistem olarak tanımlanmaktadır. Örgütte yer alan bu grupların ortak ilgileri olabileceği gibi birbiriyle çelişen ilgilerinin de olabileceği kabul edilmektedir (Aydın, 1992).

Modern Yönetim Anlayışı yaklaşımında, katılımcı bir araştırma ve değerlendirmeye dayalı bir denetim uygulaması vurgulanmaktadır. İstenilen sonucun alınması için en uygun koşulların ve davranışların oluşturulması hedef alınmaktadır (Aydın, 1992).

Modern Yönetim Anlayışı süreç içerisinde kendini geliştirerek aşağıdaki şekilleri almıştır;

2.2.4.1.Sistem Yaklaşımı

Sistem yaklaşımı, yönetim sürecinde bir düşünce şeklidir. Bu düşünce şekli, örgüt çalışmalarının başarılı bir şekilde yönetiminde iç ve dış çevre faktörlerinin bir bütün içinde görülmesi ve değerlendirilmesini temin etmektedir.

Sistemin Parametreleri:Girdiler, Süreçler, Çıktılar, Denetim, Sınırlamalar. Sistem Çeşitleri: İki çeşit sistem olduğu kabul edilir. Bunlar açık ve kapalı sistemlerdir. Çevresi ile ilişkide olan sisteme açık, olmayana da kapalı sistem denir. Her sistemin bir sınırı mevcuttur. Kapalı sistemlerde, sınırlar katı ve çevreyle ilişkiye imkan vermez Açık sistemlerde, sınır çevreyle bilgi, enerji ve materyal alışverişine müsaittir.

2.2.4.2.Entropi ve Negatif Entropi

Bu kavram, sistem şeklinde nitelenen bütündeki bir eğilimi ifade eder. Bu kavrama göre sistemdeki faaliyetlerin bozulması, dengenin bozulmasına, karışıklık ve aksaklıkların ortaya çıkması sonunda sistemin faaliyetlerinin durmasına entropi denir

Açık sistemlerin dışarıdan aldığı yardımla bünyesindeki karmaşıklık ve bozukluk eğilimini yani entropinin ortadan kaldırılmasına negatif entropi denir.

2.2.4.3.Amaçlara Göre Yönetim

Amaçlara göre yönetim sistemi, örgütün çeşitli kademelerinde yer alan yöneticilerin, personelin sorumluluk alanlarını gerçekleştirmeleri, öngörülen sonuçlar bakımından örgütün temel amaçlarını birlikte belirlemeleri ve belirlenen bu amaçların örgütü meydana getiren birimlerin faaliyetlerinde bir rehber ve personelin değerlendirilmesinde bir kriter olarak kullanılmasını öngören bir süreçtir.

2.2.4.4.Durumsallık Yaklaşımı

Çağdaş anlamda yönetim ve organizasyon teorilerinin ulaştığı en son nokta durumsallık yaklaşımıdır. Bu görüşe göre, her yerde ve her zaman işletmeler için geçerli olabilecek bir yönetim ve örgüt yaklaşımı yerine, her işletmenin kendi yapısına, içinde bulunduğu duruma ve çevre şartlarına en uygun modeli uygulamak gerekir. Şüphesiz işletmenin şartları değiştikçe, böyle duruma elverişli uygulamaya geçilecektir. Bu özelliği ile durumsallık yaklaşımı yönetim ve örgüt anlayışına dinamizm çağdaş bir yaklaşımdır.

2.2.4.5.Yöneylem Araştırması

Amaçlara ulaşmada etkinliği arttırıcı karar alabilmek için uygulayıcılara nicel temeller verme ve problemleri tanımlamaya yöneltilmiş kompleks organizasyonların bilimsel etüdüdür.

Yöneylem araştırması birçok araçtan oluşur. Bunlardan dört tanesi:

- Model Kurma - Kuyruk Teorisi
- Oyun Teorisi - Doğrusal Programlama

2.2.4.6.Benchmarking (Kıyaslama-İşletmeler arası karşılaştırma)

Kendi sınıfında en iyi olan işletme (Best In Class-BIC) örnek olarak seçilir. Bu işletmenin süreçleri, politikaları, performansları karşısında kendi işletmemizin performansı ölçülerek mukayese edilir; sonra da BIC işletmeye ulaşmak ve bir sonraki aşamada onu geçmek için işletme bünyesinde gerekli değişikliklerin yapılması için çaba gösterilir. Bu yöntem Benchmarking denir.

2.2.4.7.Değişim Mühendisliği – Süreç Yenileme (Reengineering)

Değişim mühendisliği; maliyet, kalite, hizmet ve hız gibi çağımızın en önemli performans ölçütlerinde çarpıcı gelişmeler sağlamak amacıyla iş süreçlerinin temelden yeniden düşünülmesi ve radikal bir biçimde yeniden tasarlanmasıdır.

2.2.4.8.Öğrenen Organizasyon (Learning Organizations)

Öğrenen organizasyon veya öğrenen işletme kavramı, bir işletmenin sürekli bir biçimde, yaşadığı olaylardan sonuçlar çıkararak, bunun değişen çevre şartlarına uyum için kullanılması, personel geliştirici bir sistem oluşturması ve sonuçta değişen, gelişen ve kendini yenileyen dinamik bir işletme olmasını ifade eder

2.2.4.9.Toplam Kalite Yönetimi (TKY)

Toplam kalite yönetimi içinde yer alan “toplam”ifadesi kalitenin yaratılması, korunması ve iyileştirilmesi sürecine tüm bölüm, birim ve bireylerin katılımının

önemini vurgulamaktadır. Yani; üretilen hizmet veya mamulün kalitesinin belli bir düzeye yükseltilmesi, bu düzeyin korunması ve daha iyi noktaya ulaştırılması esastır. Bu süreçte işletmenin genel müdüründen en alt düzeyde çalışan personele kadar tüm çalışanların aktif şekilde rol almaları gerekmektedir.

2.2.4.10.Yaklaşımların Karşılaştırılması

Sonuç olarak üç sistemin özelliklerini şöyle özetleyebiliriz: Klasik Yönetim Anlayışı, “İnsansız Örgütler”; Neo-Klasik Yönetim Anlayışı, “Örgütsüz İnsanlar” ve Modern Yönetim Anlayışı da , “Örgütlü İnsanlar” temel varsayımı üzerine kuruludur ve bu üç sistem birbirini tamamlayarak bugünkü noktaya gelmiştir.

2.3.Okul Yönetimleri

Okul yönetimlerinin özellikleriyle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1.Merkezi Yönetimler:

Eğitim de kamu hizmetlerinin tek bir merkezden, merkez hiyerarşisine bağlı organlar eliyle yürütülmesini öngören yönetim biçimine merkezden yönetim adı verilmektedir (Geçit, 2008). Okullarda merkezi yönetim, kamu hizmetini yürütme yetkisinin merkezi hükümette toplanması, bu hizmetlerin merkezi yönetim örgütü ve onun hiyerarşisi içinde yer alan örgütlerce yerine getirilmesidir(Baştuğ, 2006).

Merkezleşme; yetkinin, örgütün üst kademelerinde toplanmasıdır. Merkezi yönetimde kanun gücü merkezde toplanır ve her iş merkezden yönetilir. Merkezi yönetimde merkezi yönetim, karar alma ve bu kararları uygulama yetkisine sahiptir. Merkezi yönetimde hizmetler merkezdeki görevliler tarafından yürütülür. Hizmetlerin yerine getirilmesi için gereken kaynaklar da merkezileşmiştir (Eryılmaz, 2004, Bucak, 2000, s.9, Tortop,1990, s.92).

Merkez örgütü görev alanına giren hizmetlerin yürütülmesi ile ilgili amaç ve yönetim tayin etme, planlama, kaynak sağlama, koordinasyon, denetim ve geliştirme gibi görevleri yerine getirmek durumundadır (Bucak, 2000, s.4). Söz konusu hizmetler, merkez hiyerarşisi içinde yer alan görevliler tarafından yürütülmekte ve

gerekli mali kaynaklar da aynı zamanda merkez tarafından sağlanmaktadır(Baştuğ, 2006)..

Merkezi yönetimin; idarede birliği sağlama, hizmetlerin verimli yürütülebilmesi için uzmanlık sağlama, hizmetlerde standart sağlama ve hizmetlerin dengeli dağıtılması gibi yararları vardır. Merkezden yönetimin yukarıda belirtilen yararlarının yanı sıra bazı sakıncaları da vardır. Merkezden yönetimde kırtasiyecilik artmaktadır. Merkezi yönetimde yerel ihtiyaçları merkezden belirlemek zordur(Baştuğ, 2006).

Merkezi yönetim, ülke yönetiminde birlik ve beraberliğin sağlanması bakımından önem taşımaktadır. Bölgeler arası gelişme farklılıkları bulunan ülkelerde kaynakların ve kamu hizmetlerinin sunulmasında görevlendirilecek personelin ülke geneline dengeli bir biçimde dağılması sağlanır. Kamu görevlilerinin yerel etkilerden uzak olmaları ise, yönetimin tarafsızlığını ortaya çıkarır (Öztekin, 1997).

Merkezi yönetimde halkın doğrudan yönetime katılması sınırlıdır. Merkezi yönetimde merkez adına görev yapan birimler, görevlerinin gereklerini yerine getirmek yerine, merkezin emirlerini uygulamayı yeğleyebilir. Merkezi yönetimin katı bir biçimde uygulanması, örgütteki bütün kararların üst düzey yöneticiler tarafından alınması ve örgütün alt birimlerinde çalışanların hemen her işi üstlerine danışarak yapmalarına neden olur (Bucak, 2000).

Yönetimsel hizmetlerin merkezde toplanması, bu hizmetlerin merkez ve merkezin hiyerarşisi içerisinde yer alan örgütlerce yürütülmesi, örgüt içinde üst noktalarda yetkinin sistemli ve tutarlı biçimde saklanması olarak tanımlanan merkezden yönetim de, kararların büyük bir kısmı o kararların gerektirdiği işleri yapanlar tarafından değil, onların üstündeki yöneticiler tarafından verilmektedir (Gözübüyük, 1978, s.74).

Tortop, İşbir ve Aykaç (1993)'a göre, Merkezi yönetimin, hizmetlerin ulaşma zamanı açısından ve hizmetlerin homojen olması gibi sakıncaları vardır. Bu

sakıncaların önlenmesi maksadıyla, merkezi yönetimin yetkilerinin bir kısmı, yetki genişliği çerçevesinde alt birimlere devredilmiştir. Yetki genişliği sayesinde merkezin is yükü azaltılarak ülke yönetiminde önemli kolaylıklar sağlanmaktadır (Baştuğ, 2006).

Kamuda yeniden yapılanmayı gerektiren belki de en önemli nedenlerden biriside yerel yönetimler ile kamu arasında bir takım sıkıntıların bulunmasıdır. Kamu hizmetlerinde aşırı merkeziyetçilik, merkez-taşra iletişimsizliği, yönetme ölçeğine aykırılık, merkezde gereksiz büyüme, politize olmuş bir bürokrasi, beynsel faaliyetlerin neredeyse durması, yerel yönetim modellerinin yeterince demokratik olmaması, yerleşim birimlerinin çok küçük birimlere ayrılması, il özel idarelerinin hantal yapısı, köyler, küçük belediyeler ve il sistemi verimi düşüren etkenlerin basında gelmektedir (TOBB, 2000).

2.3.2.Okullarda Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği

Sanayi için geliştirilmiş olan Toplam Kalite Yönetimi, eğitime, kendine özgü özellikleri dikkate alınarak uygulanacak olursa önemli katkılarda bulunacağı şüphesizdir.

Toplam Kalite Yönetimi, çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı, statükocu olmayan geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir. TKY'nin eğitime uygulanması, ancak okul yöneticisinin bu kavramı benimsemesiyle mümkün olabilir.

TKY'nin oluşmasıyla sınıf ortamında da belirli oranda değişimler yaşanacaktır. Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasıyla, öğrenci ile öğretmen arasındaki resmi ilişki yerine, öğrenci ile diyalog kuran, öğrenci üzerine odaklanan, ona rehberlik eden, eleştiren değil yol gösteren, öğrenci ile koordineli çalışan, bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan, bilgiyi sınıf içerisinde değil, dış ortamlarda da arayan, bilim ve teknolojiye değişimleri takip eden, öğrencileri araştırmaya iten,

öğrencinin her türlü ihtiyacını bilen, başarısızlığı yargılayan değil, nedenini araştıracı bir öğretmen profili çizilir. Yönetim kademesi ve öğretim kadrosunda yaşanan bir köklü değişim, öğrencileri de ister istemez etkileyecektir. Toplam Kalite Yönetiminin öğrenci üzerindeki değişimi ise, öğrenci artık derslerde sıkılmayacaktır, düşüncelerini sınıf ortamında rahatça ifade edebilecek araştırma ve incelemeye yönelecektir. Adı, Toplam Kalite Yönetimi ile birlikte anılan ve Toplam Kalite Yönetiminin fikir babalarından olan Deming ile birlikte diğer kalite uzmanlarının iş dünyası ve eğitimle ilgili bilgileri, toplumu, iş dünyasını ve eğitim sistemlerini yeni ve ümit dolu yarınlara doğru yönlendiriyor.

Ünal (1999) da, eğitim örgütlerinde temel kalite göstergelerini yukarıdaki ifadelerle benzer olarak şu şekilde ileri sürmektedir:

1. Öğretmen: Eğitim örgütlerinde öğrenciyi en çok etkileyen öğretmendir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, bilgi ve teknolojideki yeni gelişmeleri anlama ve öğretimi buna göre planlama ve düzenlemede yeterli olabilmesi için öğretmenler çağdaş gelişmelere uygun olarak nitelikli yetiştirilmelidirler.

2. Öğrenci: Öğrenciler eğitim sisteminin hem girdileri, hem de çıktılarıdır. Kalite öğrencinin hem bilgi düzeyi, hem öğrencinin aldığı öğretim düzeyi ve alanına göre konuları öğrenme isteği, hem de gereken davranış ve sorumluluğu gösterebilecek durumda olması ile yakında ilgilidir. Öğrencilerin kalitesi kendi çabaları ile öğretimden elde edilebilecek üst düzeyde faydayı elde etmelerine bağlı bulunmaktadır.

3. Fiziki Ortam ve Teknolojiler: Bir eğitim ortamı, eğitim etkinliklerine dolaylı ya da dolaysız katkıda bulunan öğretmenden veliye, yöneticiden hizmetliye kadar olan insangücü de öğrenme-öğretme yardımcıları olan araç-gereç eğitim etkinliklerinin meydana geldiği bina, tesisler, atölyeler, derslikler, laboratuvarlar vb. öğeleri kapsayan kaynaklardan oluşur. Öğrenme, öğrenci ile onu saran çevre ile karşılıklı etkileşim sonucu oluşacağından tüm bu öğeler belli eğitim hedefleri doğrultusunda ve bir sistem bütünlüğü içinde kullanıldığında, öğretmen-öğrenme

süreçlerinde daha iyi sonuçlar alındığı bir gerçektir. Kalite üzerinde en önemli etkenlerden biri olan eğitim ortamında kullanılan teknolojilerin çağa uygunluğu çok önemlidir. Fiziksel yapılar ve sınıfların tasarımının üst düzey becerileri öğrenmeye uygun olmaması, iletişim ve takım çalışması için engel oluşturmaktadır.

4. Yönetici: Yönetici örgütsel gelişmede temel ögedir. Okullarda yöneticiler eğitimin kaliteli olması için yapacakları en önemli katkı öğretim kadrosunun moral düzeyini üst seviyede tutmak, çalışma isteklerini arttırmaktır. Okuldaki iş disiplini sağlayarak verimin artması yolunda öğretmene yardımcı olmak gerekmektedir. Öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, onlara rehberlik ve destek verme, öğretimin kesintiye uğramaması için gerekli önlemleri alma vb. etkili yöneticilerin temel uğraşlarıdır.

5. Program: Eğitim programları okulun tüm etkinliklerinin odak noktasını oluşturur. Eğitim programlarının niteliği, okulun tüm etkinliklerinin niteliğini etkiler, uygulanan yönetim programları, oluşturulan ders programı ve içerikleri öğrencilerin kapasitesi ve yeteneklerine uygun ve program öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap ettiği oranda öğrenci başarılı olur. Artık “öğrenci merkezli” program anlayışına geçiş sağlanmalıdır. Öğretim programları güncelleştirilmiş çağdaş programlar düzeyine erişmedikçe kaliteden söz etmek mümkün olmayacaktır.

2.3.2.1.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi İlkeleri

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ilkelerini aşağıdaki gibi sıralanabilir(Şimşek 2000).

1. Toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi,
2. Belirlenen hedefe ilk seferde ulaşılması,
3. Hedeflere ulaşma düzeyinin ölçülmesi,
4. Gelişmeleri takip etmenin ilke edinilmesi,
5. Nitelikli eğitime önem verilmesi,
6. Etkin bir iletişim ağının kurulması,
7. Yönetimde takım çalışmasına önem verilmesi,

8. Yönetimde motivasyonun sağlanması,
9. Demokratik bir yönetim sisteminin kurulması.

2.3.2.2.Klasik Yönetim Anlayışı İle Toplam Kalite Yönetim Anlayışının Uygulandığı Eğitim Arasındaki Fark

Klasik yönetim anlayışındaki esas, belirli bir standardı oluşturmak, belirlenen standarda göre üretimi gerçekleştirmek ve tüm işlemleri denetim altına almaktır. Toplam Kalite Yönetimi, hiçbir standardı kabul etmeyen sürekli geliştirmeyi esas alır.

2.3.2.3.Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Hedefleri

Toplam Kalite Yönetimini benimseyen bir eğitim yönetimi faaliyeti ile aşağıdaki hususlar benimsenir (Şimşek 2000):

1. Müşteri (öğrenci) odaklılık
2. Eğitim programlarının hazırlanmasında öğrenci, veliler, öğretmenler ve diğer örgüt temsilcilerinin katılımı,
3. Çağdaş değerlendirme ve ölçme yöntemlerinin geliştirilmesi,
4. Test yöntemlerinin zenginleştirilmesi,
5. Uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi,
6. İç ve dış müşteri tatmini,
7. Gönüllü katılımcı grupların oluşturulması,

2.3.2.4.Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Etkililiğinin Artırılması

Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Etkililiğinin artırılması için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Şimşek 2000):

1. Toplam Kalite Yönetimi konusunda örgüt yöneticileri yeterli bilgiye sahip kılınmalıdır.
2. Örgütler alt-yapı ve donanım olarak desteklenmelidir.
3. Öğrenci odaklı bir eğitim anlayışına kavuşturulmalıdır.

4. Okullar ve diğer eğitim örgütleri öğrenen örgütler haline dönüştürülmelidir.
5. İnsana değer ve onu kazanma eğitimin temel esprisi olmalıdır (Bunun için eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır)
6. Örgüt yöneticileri kaizeni (sürekli iyileştirme) öncelikle kendileri, dünyalarında gerçekleştirmelidir.
7. Eğitim örgütleri bilgi yüklenme yerine, bilgi üreten örgütler olarak düzenlenmelidir.
8. Etkileşimci eğitim teknolojilerine (CD-Rom, Video, İnternet gibi) yoğun bir biçimde yer verilmelidir.

Her şeyden önce, bu önlemlerin ifade ettiği yönetim anlayışı ve bu anlayışın temel dinamiği olan kalite olgusu, yöneticilerin kafasında ve gönlünde bir yaşam felsefesine dönüşmelidir.

2.3.3.Okula Dayalı Yönetimler:

Okul yönetimlerinde yaşanan klasik örgütlenmenin olumsuzluklarını vurgulayan görüşlerin artması dünyada, okul örgütlenmelerinde ve yönetimlerinde yeni arayışlara gidilmesine neden olmuştur.

Bu arayışlar, etkili okul hareketlerini başlatmış ve etkili okulların özelliklerini geliştirmiştir(Cheng,1996). Bu hareketler doğrultusunda 1960-1970'li yıllarda yeni programlar ve yeni öğretim yaklaşımlarında yoğunlaşıldığı görülmektedir(Balcı, 2000). Ancak, program ve öğretim yaklaşımları beklenen sonucu vermemiştir(Cheng, 1996). 1980'li yıllarda eğitimde niteliğin artırılmasının, sınıf düzeyindeki öğretimin artırılmasından çok, okul örgütlenmelerindeki yönetim ve yapısal değişikliklerde aranmıştır. Okul yönetiminde yerinden yönetim vurgulanmış, karar verme, bütçeleme, insan kaynağını yetiştirme ve öğrenci rehberliği gibi kavramlar tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalar, özellikle okul hizmetlerinden yararlananların kararlara katılmaları gerektiği sonucunu getirmiştir (Yalçınkaya, 2004).

Bu bağlamda okul merkezli yönetim; okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden, değişen eğitimsel, çevresel istek ve gereksinimleri okul düzeyinde karşılayan, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasını öngören, özerkliğe ve katılımlı karar almaya dayalı eğitimin yerinden (okul çapında) yönetim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Yalçinkaya, 2004). İnsan ve örgütü birlikte düşünen bu yönetim, merkezi yönetimden görece bağımsız ve sorumluluğa sahip bir yönetim anlayışıdır. Bu da katılmalı yönetimin uygulanmasında örgütün değer yapı ve süreçlerinde bazı köklü değişiklikleri zorunlu kılmaktadır (Yalçinkaya, 2004).

İlgili literatürde Okula Dayalı Yönetim'in tek bir tanımı olmamakla beraber, bir takım ortak kavramların tüm tanımlarda yer alması dikkat çekicidir. Bu kavramların başında merkeze ait yönetsel gücün ve yetkilerin belli bir oranda yerel/uç birimlere "dağıtılması" gelmektedir. Diğer ortak kavramların ise, 'kararlara katılım' ve kurumsal "etkinlik" olduğu söylenebilir. Finansal kaynaklar ve bunların kullanımı da Okula Dayalı Yönetim'in can alıcı yönlerinden biridir. Hallinger, Murphy ve Hausman (1992) Okula Dayalı Yönetim'i şu şekilde tanımlamaktadırlar: 'Okulun organizasyon yapısının, bürokratik ve işlevsel yönetiminin dağıtıklaştırılması (decentralize) yoluyla, öğrencilere doğrudan hizmet verenleri (öğretmenler, veliler ve yöneticiler) yeni roller ve sorumluluklarla güçlendirip, sınıftaki öğretme-öğrenme süreçlerinin dönüştürülmesini sağlamak. David'e (1989) göre, Okula Dayalı Yönetim eğitim-öğretimi geliştirmek hedefiyle okul seviyesinde yetki ve sorumlulukların arttırılmasına, sürekli profesyonel gelişim ve kurumsal yenileşme girişimlerine olanak sağlayan, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı olarak okulun yerinden yönetilmesidir.(Summak ve Roşşan, 2006)

Okula Dayalı Yönetim tanımlarda ifade edilen yönetsel yetki paylaşımı ve karar alma süreçlerine katılım düzeylerine göre, uygulama farklılıkları gösterebilmektedir. Okula Dayalı Yönetim literatüründe çok karşılaşılan yetki ve güç dağıtımı (decentralization) kavramının içeriğini oluşturan ve değişik isimlerle anılan türleri, uygulama farklılıklarına kaynaklık etmektedirler. Rondinelli ve Cheema (1983) bu düzeyleri şu şekilde açıklamaktadırlar; merkezden gönderilen talimat ve

yönergeleri yerel koşullara uyarlamanın yanı sıra, basit planlama ve program uygulamaları yapabilme (deconcentration); bürokratik rutinler dışında, özel olarak tanımlanmış bazı yönetsel görevlerin, merkezin denetiminde kalmak kaydıyla, yerel birimlere aktarılması (delegasyon); merkezin doğrudan denetiminde olmaksızın, yerel birimlerin yasal ve finansal kararlarını alabilen bağımsız kurumlara dönüştürülmesi (devolution). Bu son düzeyin bir adım ötesi özelleştirme olarak nitelendirilebilir.

Okula dayalı yönetimin en önemli başarılarından birisinin, öğrencinin eğitim ve öğretim çevresinin geliştirilmesi ve bunun öğrenci performansındaki olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir. Okula dayalı yönetimde kararların ortak alınması önemlidir. Öğretmenler, müdürler, bölge eğitim yöneticileri, veliler, öğrenci ve toplumun diğer üyelerinden oluşan grup kararlarının daha yüksek nitelikte kararlar olacağı şüphesizdir. Yeni araştırmalar ise, okula dayalı yönetim, eğitimde öğrenci merkezli olmada, demokratikleşmede, yetki aktarımında, okulun amaçlarının ve işlevlerinin gerçekleştirilmesinde, kültürün yeniden yapılanmasında güçlü bir eğitim reformu hâline gelmelidir. Çünkü yetkiyi paylaşma ancak eğitim sürecini daha fazla kontrol etme ile işe yarar hâle gelecektir(Güçlü, 2000).

2.3.3.1.Okula dayalı yönetimin dayandığı iki temel ilke vardır(Güçlü, 2000).

1.Okullar temel ve birincil karar alma birimidir ve okulu etkileyen kararlar mümkün olan en alt düzeyde ve katılıma dayalı olarak alınmalıdır. Özerklik olmadan ortak karar alma fazla bir anlam ifade etmez.

2. Değişim sahiplenmeyi gerektirir. Bu da okulun koşullarına uyma esnekliğinin ve tanımlanan değişime uygun katılım ortamıdır.

2.3.3.2.Okula dayalı yönetimin temel varsayımları ise şunlardır(Güçlü, 2000):

1. *Öğrencinin Yükselen Akademik Başarısı:* Karar alma yapısındaki değişimlerin öğrenci başarısını yükselteceği ve eğitim öğretim uygulamalarını destekleyici yönde yaklaşımların gündeme gelmesini sağlayacağı varsayılmaktadır. Karar alma yetkisinin dağılımı sayesinde, yönetim, personel seçimi, bütçe ve programların kontrolü alanlarındaki değişimlerin eğitimin niteliği yükselteceği varsayılmaktadır.

2. *Sorumluluğun Artması:* Ortak sorumluluğun altında yatan varsayım, karar alma sürecinde katılımcılar alınan kararların sonuçlarına ilişkin sorumluluğu kabul ettiklerinde daha nitelikli kararlar alınacaktır. Okula dayalı yönetimin merkezi olarak okullar alındığında öğrenci başarısının yükseleceği ileri sürülmektedir.

3. *Yetkilendirme:* Yetkilendirme varsayımı, ortak yönetimin güçlü ve tutarlı bir okul kültürünün yaratılmasına ön ayak olacaktır.

4. *Politik Fayda:* Okula dayalı yönetim, okul toplumu üyelerinin özellikle velilerin ve öğretmenlerin okula sahipliğini artırır. Okul toplumu üyeleri, okulu geliştirebilmek için gerekli en iyi koşulları yaratma fırsatına sahiptir.

Aşağıda okula Dayalı Yönetim (ODY) yaklaşımının bazı özellikleri özetlenmiştir(Caldwell, 1990; Chapman, 1996; Cheng, 1996; Leithwood ve Menzies, 1998; Aytaç, 2000; Yavuz, 2001).

1. ODY insanın örgütsel etkililik üzerindeki önemini vurgulayarak insanların değerli bir örgütlenme kaynağı olduğunu ve katılımı sağlamak için insan kaynağını geliştirmenin okulun görevi olduğunu benimser.

2. ODY insan ve örgütü beraber düşünür.

3. ODY yaklaşımında eşamaçlar ilkesi gereği birden fazla amaç vardır ve bu amaçlara farklı yöntemlerden ulaşılabileceğini düşünür.

4. ODY yaklaşımında okul, kendi kendini yönetme ilkesi doğrultusunda çalışır.

5. ODY yaklaşımında okul, sorumluluk yüklenir.

6. ODY yaklaşımında insan ilişkilerine önem verilir.
7. ODY yaklaşımı açık yapısal sisteme sahiptir. Kuralları açık ve paylaşılır. Kişilerin rol ve sorumlulukları açık bir biçimde tanımlanmıştır.
8. ODY yaklaşımında çalışanlar uzmanlık alanlarında yetkin kılınır.
9. ODY yaklaşımında öğretmen değerlendirmeleri açık bir biçimde yapılır.

ODY yaklaşımını esas alarak yapılandırılan okulda yönetim sürecini tanımlayan noktalar belirtilerek bu yaklaşım daha iyi kavranabilir. Yavuz (2001)'un alan yazından derleyerek sunduğu okul yönetiminde ilkeler, okulun işleyiş özellikleri, yönetim stratejileri, kaynakların kullanımı ve okulun üyelerine ilişkin özellikler başlıklı bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.3.3.Okul Yönetiminde İlkeler

Okula Dayalı Yönetimde, okul yönetiminde olması gereken ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- *Eğitimsel amaçlarda çeşitlilik*
- *Gelişmiş ve değişken eğitim ortamı*
- *Etkin eğitim*
- *Gereksinimlere uygun eğitim*
- *Niteliğe önem veren eğitim*
- *Amaçlara ulaşmada farklı yöntemler*
- *Uygulamada esneklik*
- *Kaçınılmaz olan sorunların zaman içinde çözülmesi*
- *Kendi kendini yönetim*
- *İnsan kaynaklarını geliştirme*
- *Okul üyelerinin etkin katılımı*
- *Okulun her türlü etkinliğinde sorumluluk alınması*

2.3.3.4.Okulun İşleyiş Özellikleri

Okula Dayalı Yönetimde, okulun işleyiş özellikleriyle ilgili maddeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- *Görevlerin açıkça tanımlanmış, ortak, geliştirilmiş ve bu görevlerin üyeler tarafından etkin biçimde gerçekleştiriliyor olması*
- *Öğretimsel görevlerin geliştirilmesinde etkin katılım*
- *Güçlü ve özgün örgütsel kültür*

2.3.3.5.Yönetim stratejileri

Okula Dayalı Yönetimde, yönetim stratejileri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- *İnsanı çalışan, işbirliğine yatkın, yaratıcı, paylaşımcı olarak görür.*
- *İnsanı bir bütün olarak ele alır.*
- *Okul öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı bir yer olarak görülür.*
- *Okul, okulda bulunan herkesin kendi gelişimlerinde çeşitli hak ve olanaklara sahip oldukları bir yerdir*
- *Karar verme biçimi okul kaynaklıdır*
- *Öğretmen, veli ve öğrencilerin kararlara katılımı önemlidir*
- *Merkezi yönetim, danışman ve destekleyicidir.*
- *Gelişmiş bilimsel yönetim teknikleri kullanılır*
- *Yetkinin kaynağı uzmanlıktır*

2.3.3.6.Kaynakların Kullanımı

Okula Dayalı Yönetimde, kaynakların kullanımı ile ilgili bilgiler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- *Merkezi yönetimden bağımsız, kendi bütçesini kendi yapar*
- *Kaynaklar okulun somut gereksinimlerine göre kullanılır*

- *Okulun kaynakları, sorunları çözmek için kullanılır*
- *Okul, kaynaklarını artırma eğilimindedir*

2.3.3.7.Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımında Üyelerin Roller

Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımında okul üyeleri aşağıda verilen davranış özelliklerini taşırlar.

2.3.3.7.1.Okul Yöneticisi

Okul yöneticilerin nitelileri aşağıdaki gibidir.

- *Çağdaş yönetim tekniklerine sahip*
- *Önder ve amaç geliştirici*
- *İnsan gücü kaynaklarını bilen ve eşgüdümü sağlayan*
- *Kaynak geliştirici*
- *Okul üyelerince seçilmiş*
- *Öğrenme ve gelişmeye açık*
- *Sorunları bilen ve çözüm üreten*
- *Teknik ve insan önderliğine ek olarak kültürel ve eğitimsel önderliğe sahip*

2.3.3.7.2.Öğretmenler

Öğretmenlerin nitelileri aşağıdaki gibidir.

- *Taraflardan biri*
- *Karar verici*
- *Uygulayıcı*
- *Öğrenen ve gelişmeye açık*

2.3.3.7.3.Veliler

Velilerin nitelileri aşağıdaki gibidir.

- *Nitelikli eğitimsel hizmetleri alan*
- *Taraflardan biri*

- *Olumlu katılımcı ve eşgüdüm içinde*
- *Okulu destekleyen*

2.3.3.7.4.Öğrenciler

Öğrencilerin nitelileri aşağıdaki gibidir.

- *Taraflardan biri*
- *Öğretimsel etkinliklerde sorumlu ve etkin katılımcı*
- *Öğrenen ve gelişen*

Merkezle yerel yönetimlerin dengelenmesi gerektiğini belirten Başaran (2003:17), bunun eğitimin niteliğinin ve eğitmenlerin niceliğini olabilecek en yüksek düzeyde çıkmak için, örgütten ve yönetimden gelebilecek engelleri en aza indirmek ve bunların katkısını en yüksek düzeye ulaştırmak için gerekli olduğunu bildirmektedir. Bu anlamda eğitimde yerelleşme, eğitimle ilgili madde ve insan kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması için bir gereklilik olarak görülmektedir(Kurt, 2006)

Diğer yandan Bursalıoğlu (1999) Türkiye’de eğitimin yerelleşmesinin eğitsel değil idari bir mesele olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yüzden bu konudaki tartışmalar da eğitim üzerinden değil idare üzerinden yapılmaktadır. Bu tartışmanın sonuçlanamamasının sebebi budur. Bu noktada Bursalıoğlu (1999), kimin gerçekte ne istediğinin ortaya konulup, tartışmaların bu noktalardan hareketle yapılması gerektiği uyarısında bulunmaktadır.

Merkeziyetçi yönetim yapısında görev, yetki ve sorumlulukların merkezde toplanması bir çok sakıncaya neden olmaktadır (Çoker, 1995). Bu sakıncalar şu şekilde sıralanabilir (Gözübüyük, 1989; Çoker, 1995; Eryılmaz, 1995; Kurt, 2006):

1. Kırtasiyeciliğin artmasına, işleri gecikmesine, acil gereksinimlerin karşılanamamasına yol açmaktadır.
2. Hizmet ve yatırımların uygunluk ve yerindelik olasılığını azaltmaktadır.

3. Halkın, kendisini çok yakından ilgilendiren ve etkileyen kamu hizmetleriyle bağlantısı olmamakta, katılımını azaltmaktadır.

4. Taşradaki memurları, merkeze yazı yazan, soran, emir bekleyen ve ancak kendisine gelen emirleri uygulayan kişiler haline getirmekte ve onların yaratıcılığını yok etmektedir.

5. Kamu kaynaklarının, günün iktidar partisi hesabına daha yanlı ve partizanca kullanımına yol açmakta, bunların yerel düzeyde denetimine imkan vermemektedir.

6. Politik faaliyetlerin merkezde yoğunlaşmasına neden olmakta, politikacıların taşrada deneyim kazanmasını ve yetişmesini engellemektedir.

7. Hizmet etkinliği kaybolmakta, kaynaklar verimli kullanılamamaktadır.

2.4.Yerel Yönetimlerin Eğitime Katkısını Gerektiren Sebepler

Türkiye eğitim sistemi, yönetsel erk ya da karar verme yetkesinin merkezin elinde bulunduğu tekçi (unitary) bir sistemdir. Merkezi yönetim, ülke genelinde hizmetlerin dengeli dağılımında, fırsat ve olanak eşitliğinde, sosyal adalet ilkelerine uygun olarak eğitimin yayılmasında, ulusal düzeydeki projelerin gerçekleşmesinde ve ülke bütünlüğünün korunması açısından önemli ve yararlı hizmetler sağlamaktadır. Ancak günümüzde, merkezi yönetim yerel düzeyde; gereksinimleri, öncelikleri, sorunları ve çözümlerini saptayıp eyleme geçememekte, yerel topluluklarla yakın ilişkiler kurup, onları sorunun çözümüne katkıda bulunmaya zorlayamamaktadır (Köksal, 1997). Bu kısıtlılıklar ve sakıncaların eğitim sistemimizin, işlevini etkili bir şekilde yerine getirmesini engellediği görülmektedir.

Merkeziyetçilik, eğitim hizmetlerinde; hem Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısı içinde ve il sistemi bağlamında yetki devri ve yetki genişletilmesi uygulamalarına yer verilmemesi, hem de eğitim hizmetlerinde yerel yönetimlere yetki ve görev devri yoluna gidilmemesi biçiminde ortaya çıkmaktadır (TÜSİAD,1995).

Türk eğitim sisteminde, sistemin önemli girdisi olan eğitim işgörenleri Bakanlıkça alınmakta; işgören, öğrenci ve genel hizmetlerle, bütçeye ilişkin tüzük,

yönetmelik, genelge gibi yönetsel belgeler, kararlar Bakanlıkça hazırlanmakta; eğitim sisteminin öğrenci, hizmet, araştırma, yayın gibi çıktılarına ilişkin kararlar Bakanlıkça verilmektedir (Köksal, 1997)

Tüm bu eğilimler eğitim alanında da etkisini göstermiş eğitim yönetiminde yerinden yönetim, yerelleşme, okul merkezli yönetim gibi eğitimde daha etkili ve verimli, okul ile ilgili konularda, toplumun katılımının sağlanmasını amaçlayan modeller gündeme gelmiştir. Genel amaç toplumun refah düzeyinin artırılması ve merkezi düzeyde yaşanan bürokratik sıkıntıların önüne geçme isteği, eğitsel açıdan çocuklara daha iyi eğitim olanaklarının sunulması, okul açısından, yönetim, finansman, öğrenci politikaları, program ve personelle ilgili karar verme ve kontrol gücünün topluma verilmesidir.

2.5.Yerel Yönetimlerin Eğitimdeki Katkısının Artmasından Beklenen Yararlar

Yerel yönetimlere eğitim hizmeti yürütmede yetki devredilmesinin olumlu sonuçlarından ilki, tıpkı özel sektörde olduğu gibi, iller, ilçeler, beldeler arasında daha iyi okul, daha kaliteli ve daha verimli bir eğitim ve öğretim hizmeti gerçekleştirmek amacı ile olumlu bir yarışma ortamı yaratacak olmasıdır (TÜSİAD,1995).

Yerel yönetimlere vergi koyma, merkezce tahsil edilen vergilere yüzde ekleme gibi yetkiler tanınması yönündeki öneriler de dikkate alındığında, yerel halkın ilköğretim ve yaygın eğitim için gerekli finansmanı sağlaması esas olacaktır. Kuşkusuz eğitim için mali kaynak sağlama, eğitimin paralı olması anlamında değildir. Öteki yerel kamu hizmetlerinde olduğu gibi, eğitim hizmetleri de yerel yönetim çalışma plan ve programlarında yer alacak, gerekli finansman yerel gelir kaynakları ile sağlanacaktır (TÜSİAD,1995). Yerel yönetimlere, belirlenen eğitim-öğretim programlarını üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için, yeterli kaynaklar sağlanabilecek ayrıca genel bütçeden alınan eğitim ödenekleri daha gerçekçi kullanılabilecektir (Özdemir, 1996).

Hizmetlerin yürütülmesinde, bu hizmetlerle doğrudan doğruya ilgili olan halkın katılımı, oyu ve yakın denetimi, hizmet etkinliğini sağlamada önemli bir etkindir (Çoker, 1995:183). Halkın yerel meclisler aracılığı ile doğrudan eğitim uygulamalarına katılımıyla, eğitim politikalarının belirlenmesine etki ve katkı sağlamaları yolu açılacaktır. Bu da merkezde örgütlenmiş olan dar kadrocu zihniyetin egemenliğine son verecek, böylelikle genel ilke ve amaçların uygulanmasını ön plana çıkarabilecektir (Özdemir, 1996)

Yerel yönetimler öğretmen ve diğer personeli kendi seçeceğinden bunların daha nitelikli olması sağlanabilecektir. Eğitimci formasyonuna sahip insanlar, yerel yönetim meclislerinin gözetiminde bulunan okullar için başvuracaklardır. Yerel yönetim meclisleri genel değerlendirme yaparak işe alacakları, böylelikle hizmetin doğrudan yürütülmesinden sorumlu olacaklardır. Böylelikle hem nitelikli eğitimcilerin yetişmesine katkı sağlayacaklar, hem de eğitimcilerin daha fazla ekonomik, sosyal güce sahip olarak, daha fazla verimli hizmet sunabilmeleri olanaklı olabilecektir. Öğretmen yetiştirilmesi ve özlük haklarındaki gelişmeler, nitelikli öğretmenin yetişmesini olanaklı kılacak, sosyal ve ekonomik statüsü gelişmiş eğitimciler de daha verimli hizmet sunacak ve böylelikle kaliteli bir eğitim hizmeti sağlanabilecektir. Bölgeler arasında daha nitelikli öğretmeni bulma ve görevlendirme girişimleri başlayacak, aralarında sürekli bir yarışma anlayışı gelişecek bu da aralarındaki dengesizliklerin en aza inmesini sağlayabilecektir (Özdemir, 1996).

Yerel yönetimlere eğitim hizmeti yürütmede yetki devredilmesinin olumlu sonuçları şöyle sıralanabilir:

İller, ilçeler veya okullar arasında daha kaliteli eğitim-öğretim hizmeti sağlamak açısından bir rekabet oluşacaktır. Bu da daha kaliteli eğitim anlamına gelebilir.

Yerel imkanların daha iyi kullanılmasıyla kaynak sıkıntısı azaltılabilir, var olan kaynaklar daha etkili ve doğru kullanılabilir.

Eğitim hizmetlerinin gerçekleşmesinde halk katılımını ve katkısı artar.

Öğretmenler ve diğer personelin daha nitelikli hale gelmesi ve daha verimli çalışması sağlanabilir.

Hizmet kalitesi ve kaynak kullanımı merkezi yönetimin yanı sıra yerel yönetimler ve halk tarafından da denetlenebilir.

Eğitimin yerinden yönetiminin başlıca amacı öğrencilere daha iyi eğitim olanaklarının sunulmasıdır. Okullar açısından bakıldığında yönetim, finansman, program ve personelle ilgili karar verme gücüne sahip olma ve merkezi düzeyde yaşanan bürokratik sıkıntılara engel olma amaçlanmaktadır. Eğitimin yerelleşmesi eğilimine neden olan etkenler tüm toplumlarda benzerlikler göstermekle birlikte her toplumunda eğitim yönetiminin ve dolayısıyla eğitim yerinden yönetimin farklılıklar gösterebileceği ve hatta göstermesi gerektiği söylenebilir. Bu bakımdan, eğitimde yerel yönetimlerin rollerinin artırılması ile ilgili hazırlanacak programlar ya da uygulamalar toplumlara göre çok farklı biçimlerde olabilir.

2.6.Yönetim Eğilimlerinden Biri Olan Karar Verme

Yönetim bir takım süreçlerden meydana gelir. Gregg yönetim sürecini yedi ögeden oluşan bir eylemler bütünü olarak kabul etmektedir. Bu ögeler; (1) Karar verme, (2) Planlama, (3) Örgütlenme, (4) iletişim kurma, (5) Etkileme, (6) Eşgüdümleme ve (7) Değerlendirmedir. Her örgütte, her örgütsel çabada bu ögeler zorunludur ve bu ögeler bir bütün olarak yönetim sürecini oluşturmaktadır(Pehlivan, 2007).

Yönetim sürecinin bu yedi ögesinin birbirinden üstünlüğünden bahsedemeyiz. Bu süreçlerden biri olan ve yönetimden ayıramayacağımız karar verme hakkında şunları söyleyebiliriz;

Bir yandan yöneticinin içinde bulunduğu değişimin niteliği ve hızı, öte yandan önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirme isteği ve zorunluluğu, karar verme sorununun ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Varoğlu, 1996).

İnsanın her eylem ve davranışı, bilinçli veya bilinçsiz şekilde verilen bir kararın yansımasıdır. Sonuç olarak karar verme, yaşamımızın her aşamasının vazgeçilmez bir parçası ve sürekli karşımıza çıkan bir olgudur (Baştuğ, 2006)

Yönetim faaliyetinin özellikleri incelendiğinde, biri karar verme, diğeri uygulama olmak üzere iki yönü bulunduğu gözlemlenmektedir. Bunlardan ilki, fikir, yargı oluşturma, ya da kısaca planlama; diğeri ise, uygulamadır. Yönetim daima planlama ve uygulama çalışmalarını kapsar. Karar verme sürecini, ayrı bir yönetim faaliyeti olmaktan çok, ister planlama ister uygulama niteliğinde olsun bütün yönetim faaliyetlerinin temel unsuru olarak kabul etmek gerekir (Mucuk, 2003).

Karar verme hem yönetsel hem de örgütsel bir süreçtir. Karar verme yönetseldir; çünkü karar verme, yöneticinin temel yükümlülüğüdür. Diğer yandan örgütsel bir süreçtir; çünkü her son karar, örgütlerde farklı düzeylerdeki birçok çalışanın çabalarının ürünüdür. Karar verme, grup, hatta bilgisayar ürünü olan bir süreçtir. Bu nedenle bir karar, gerek yönetsel ve gerekse örgütsel eylemin odağını oluşturur (Can, 2005).

Karar, hareket bekleyen bir durum karşısında verilen uygun bir tepkidir. Karar verme ise birçok alternatif arasından seçim yapma eylemidir (Duncan, 1978). Karar, bir probleme cevap veya üstesinden gelinmeye çalışılan bir uyumsuzlığa çözüm önerisidir (Terry, 1972). “*Karar, geleceğe dönük bir hareket biçimi ve davranış ile ilgili bir irade açıklamasıdır*” (Tosun, 1992). Bu bakımdan karar verme, bilgiyi işleme sürecidir. Seçim için gerekli olan problemin tanımlanması ve amacın belirlenmesi, alternatiflerin bulunması ve değerlendirilmesi bilginin islenmesi sayesinde yapılacaktır.

Karar verme, en basit tanımıyla, çeşitli alternatifler arasından seçim ve tercih yapmaktır. Sözlük anlamıyla karar, sonunda şüphelerin, tartışmaların son bulduğu, seçilen yolun uygulanmaya başlandığı bir mantıksal sürecin nihai ürünüdür. Karar verme ise, ne yapacağımızı bilmediğimiz zaman yaptığımız faaliyet olarak değerlendirilebilir (Gürsakal, 1986).

Bireysel kararlarla, örgütsel kararlar birbirinden ayrılmaktadırlar. Bireyin karar vermesi, psikolojik bir süreç olmasına rağmen, örgütsel kararlar bir dizi çalışmanın ürünü olan toplumsal bir süreçtir. Bu nedenle, yönetsel karar verme, bir sorunun ya da karar durumunun ortaya çıkışından, nihai kararın sekilenmesine kadar gerçekleştirilen bütün faaliyetleri kapsayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Onaran, 1975).

2.6.1.Karar Verme Süreci

Karar, karar verme, karar verme süreci, her biri karar ile ilgili ayrı dönemleri belirtir. Karar, geçmişten geleceğe uzanan önemli bir zaman dilimini kapsar. Bunun nedeni ise, çeşitli aşamalardan oluşan karar vermenin bir süreç olmasıdır, yani geçmiş diye belirttiğimiz dönem örgütün karşı karşıya kaldığı sorunların ortaya çıktığı ve tanımlandığı dönemi belirtir. Şimdiki zaman, problemin tanımlandığı, bilgilerin toplandığı, seçeneklerin belirlendiği ve irdelendiği son olarak da seçildiği dönemdir. Gelecek ise, kararın eyleme dönüştürülüp sonuçlarının değerlendirildiği dönemdir. Bu üç kavramı birleştirecek olursak, karar alma süreci bir bütün olmak kaydıyla, karar alma bu sürecin geçmişten, şimdiki zamana kadar olan kısmını oluştururken, karar, şimdiki zamanı oluşturur (Bilkay, 1990).

Karar, hangi tipe girerse girsin bir sonucu ifade eder. Karar konusunun incelenebilmesi için sadece sonucu ifade eden seçim veya tercihin incelenmesi yeterli olmayacaktır. Resmin bütününe görebilmek için, seçim yapmaya gelinceye kadar nelerin olup bittiğine bakmak gerekmektedir. Karar verme, belirli bir başlangıç noktası olan, aşamaların birbirini izlediği ve sonunda bir tercihin yapılması ile sonuçlanan bir faaliyetler topluluğu, süreçtir (Koçel, 1998). *“Karar verme, esnek bir davranış seklidir. Bundan dolayı farklı kişiler aynı olaylar karşısında farklı davranışlar gösterip bu nedenle farklı kararlar verebilir. Fakat kararların alınışındaki süreç veya izlenen yol aynıdır”* (Yılmaz, 2002)

2.7.Bazı Ülkelerin Eğitim Sistemlerinde Uyguladıkları Yönetim Biçimleri:

Eğitim sistemleri yönetsel açıdan üç farklı düzeyde yapılanmaktadır. Bunlar; bakanlık ve yüksek öğretim gibi eğitimden sorumlu merkez örgütlerinden oluşan üst sistemler, yerel düzeydeki eğitim örgütlerinin oluşturduğu aracı üst sistemler ve okulların oluşturduğu temel sistemlerdir (Başaran, 1996). Genellikle temel sistemler üretimin gerçekleştirilmesi, üst sistemler kararların alınması ve aracı üst sistemler ise alınan kararların temel sistemlere ulaştırılması işlevini üstlenmektedir (Erdoğan, 1995).

Burada okulun eğitim sistemi içindeki işlevine baktığımızda temel sisteme dahil olduğunu görmekteyiz. Sistem içerisinde alınan kararlar okul aracılığıyla çevreye yayılmaktadır. Alınan kararların uygulayıcısı da okullardır. Toplumun eğitim sistemi ile bağlantısı neredeyse okulla sınırlıdır. Birçok insanında eğitime olan ilgisi sadece okula olan ilgisi kadardır. Bu durum okulların sorumluluğunu artırmaktadır.

Bir çok ülkede eğitim üst sistemleri ve alt sistemlerinin rolleri ve etkileri değişiklik göstermektedir. Bazı ülkelerde üst sistemler, bazı ülkelerde ise alt sistemler yönetsel açıdan daha baskın olabilmektedir. Bazı ülkelerde eğitim sisteminin yapılanmasında yetki ve sorumluluklar temel sistemlerde toplanırken, bazı ülkelerde daha üst sistemlerde toplanmaktadır (Erdoğan, 1995).

Aşağıda araştırma süresince ulaştığımız, dünyadaki bazı ülkelerin eğitim sistemlerinin yapısı, konuya örnek teşkil etmesi açısından bilgi olarak verilmektedir.

2.7.1Amerika Birleşik Devletleri

ABD eğitim sisteminde, anayasaya göre okul bölgelerinde yerel politikaları belirleyen üniteler ve bakanlar kurulu ile birlikte bir devlet sorumluluğu vardır (Caldwell, 1990).

Federal Hükümet, 1785’de çıkarılan “Land Ordinance Act” yasası gereğince okullara arsa sağlanmasından sorumludur. Yine federal düzeyde eğitimle ilgili kararların alınmasında 1000 kadar grup etkili olmaktadır. Ancak, bu grupların aldıkları kararlar, Temsilciler meclisinden ve Senatodan geçmek zorundadır. Ayrıca, “Ulusal Bilim Vakfı” da eğitimle ilgilenen federal bir örgüttür. Bu örgüt eğitimde araştırma ve fen eğitimi ile ilgilenmekte ve dolaylı olarak okulları desteklemektedir. Eyalet yönetimleri eğitimle doğrudan ilgilidir. Eyaletlerde Eğitim Kurulları ve Eğitim Daireleri aracılığıyla eğitim etkinlikleri yönlendirilir(Erdoğan, 1990)

ABD’de çoğunlukla seçimle oluşturulan Bölge Eğitim Kurulları, eyalet politikalarına aykırı olmamak üzere personel, finansman ve programlarla ilgili olarak yetkilendirilmişlerdir(Yavuz,2001).

ABD eğitim sisteminde, merkezi yönetimin kontrolünün az olduğu yetki ve sorumlulukların yerel birimlerde olduğu bir yönetim etkilidir. Son yıllarda, Okulda Yerinden Yönetim yaygınlaştırılması çalışmaları hız kazanmaktadır(Yavuz,2001).

2.7.2Fransa

Fransa’da uzun süredir eğitimle ilgili karar vermede merkezi politika izlenirken günümüzde kararlar, okulun kendisi, bölgesel gruplar ve merkezi yönetim tarafından alınmaktadır. Okul yönetim kurulları hem mali hem de yönetsel yetkilerle donatılmışlardır(peck, 1997).

Eğitim örgütlerinin ülkeler düzeyinde karşılaştırılmasının söz konusu olduğu zamanlar Fransa’nın merkezi bir örgütlenmeye sahip olduğu söylenir. Ancak 1980 yılında Fransa’nın da az da olsa Okuldan Yerinden Yönetim yaklaşımına yakınlığı görülmektedir. Okul yönetiminde 1982-1984 yılları arasında yerel otoritelerin okulların finansmanı konusunda daha fazla sorumluluk almalarıyla birlikte özellikle orta dereceli okulların yönetiminde okul kurullarının yetkileri genişletilmiştir. Öğretmen seçimi ve yerleştirilmesi merkezi örgüt düzeyinde kalırken, program hazırlama, ders saatlerinin belirlenmesi ve öğretim kadrosunun belirlenmesi okul

düzeyinde alınan kararlarla sağlanmıştır. Ancak, bu dönüşüm henüz deneme aşamasında sürmektedir(Caldwell, 1990).

2.7.3.İsveç

İsveç'te her belediye, okulların nasıl işleyeceğine karar vermekte ve devlet tarafından oluşturulan genel bir taslağa bağlı kalmakta özgürdür. 1991'den beri yerel yetkililerin okulun işleyişi üzerinde artan bir biçimde etkileri vardır. İsveç Ulusal Eğitim Yönetimi, okutulması zorunlu dersler için içerikten çok minimum ders saati koşulu getirmektedir. Çok sayıda seçimlik dersler konmakta ve böylece öğretmen ve öğrenciler için daha çok seçme fırsatları yaratılmaktadır. Velilerin çocukları için okul seçme hakları vardır. Bu durum, velilerin okula ilgilerini artırmakta ve okuldaki kararlara katılma oranlarını artırmaktadır(Yavuz,2001).

2.7.4.Danimarka

Danimarka'da halk okulları için 5 ya da 7 üyeden oluşan okul yönetim kurulları oluşturulmuştur. Bu kurulda, öğretmenlerden iki, öğrencilerden iki temsilci bulunmaktadır. Ayrıca, belediyeden oy hakkı olmayan bir üyede bulunmaktadır. Okul müdürü, öğretim etkinlikleri, aile ile ilişkiler ve öğretim materyalleri için yönetim kurulunun onayını almaktadır(Yavuz,2001).

2.7.5.İspanya

1985' ten beri ispanyadaki okul komiteleri okul müdürü seçiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu kurullar, okul yönetim temsilcileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler, yerel bir yönetim temsilcisi ve öğretim işi dışında kalan bir personelden oluşmaktadır. 1995 yasası ise, okul yönetim kurullarının etkisini daha da güçlendirmiş ve okulun genel amaçlarını belirleme, içerik programını ve içeriğini belirlemede okullar özerkleştirilmişlerdir. Bu yasaya göre, okul müdürü uygun öğretmenler arasından okul yönetim kurulu tarafından seçilir ve yerel eğitim komitesi tarafından dört yıllığına atanır(Yavuz,2001)

2.7.6.Hollanda

1980'lerde birçok ülkede başlayan eğitim reformları Hollanda'da yerinden yönetime doğru bir değişimle sonuçlanmıştır(Karsten ve Meijer, 1999). Bu reformlarda özellikle okulların finansmanının nasıl sağlanacağı ve okullara ayrılan kaynakların nasıl kullanılacağı üzerinde odaklanılmıştır. Eskiden beri uygulana gelen fon sistemi, okulların tüm giderlerini karşılamaktaydı ancak okullar, kendilerine ayrılan parasal kaynakları kullanmakta özgür değillerdi. İzlenen yeni politikalar, merkezi yönetimin (hükümet) okulları uzaktan yönetmesi ve okul özerkliğini artması biçiminde bir değişimin sonucunu doğurmuştur(Yavuz,2001).

Hollanda'da okullar yeni sistem gereği bütçelerini kendileri yapmakta farklı kaynaklardan yararlanmaktadır. Ulusal bütçeden belirlenen normlara dayanarak ve öğrenci performansına göre kendilerine ayrılan parasal kaynakları kendi gereksinimleri ile yargılarına göre ayarlamakta ve harcamalarını yapmaktadırlar (Karsten ve Meijer, 1999).

Hollanda'da okul yönetimindeki değişimler 1985 yılında başlayan anti-tüzük uygulamalarının bir sonucudur. Bütün bunlar, uygulanmakta olan yönetmeliklerde yeniden düzenleme değil aynı zamanda eğitim sistemlerinde var olan karar verme yetkisinin hiyerarşideki tepe noktalarından küçük birimlere geçirilmesi işlemidir. Buna göre Hollanda'da okullarda uygulanmakta olan yerinden yönetimin üç genel özelliği bulunmaktadır(Karsten ve Meijer, 1999):

1. Yerinden yönetim (karar verme) ve temsili bütçeler okul düzeylerine göre ayarlanır.
2. Okulun bütçesi okul nüfusuna ve okulun performansına göre ayarlanır.
3. Okulun özerkliği, istihdam yasaları, öğretmen nitelikleri, ödenek koşulları, bina standartları ve eğitim standartları ile eğitim niteliğinin kontrolü için getirilen yeni kurallar tarafından belirlenir.

2.7.7. Avustralya

Avustralya'da eğitim devlet sorumluluğundadır. 1970'lerin başlarına kadar ilk ve orta dereceli okullar merkezi bir yönetimle yönetilmekteydi. Ders programları merkezi yönetimin kontrolündeydi. Okulun parasal kaynakları kısıtlı biçimde devlet tarafından karşılanırdı, ancak okulla ilgili dernek ve velilerden bağışlar sağlanarak artırıldı. 1970 yılından sonra bazı eyaletlerde eğitim bölgelerinin kurulmasıyla birlikte merkezi yönetim anlayışından uzaklaşıp, yerinden yönetime doğru bir değişim yaşanmıştır. Güney Avustralya ve Başkentte okullarda sınırlı bir karar verme yetkisi ile donatılmış okul konseyi ve yönetim kurulu oluşturma koşulu ile daha geniş bir özgürlük ve özerk bir yapılanma sağlanmıştır. 1975 yılında, hükümet tarafından tüm devlet okullarının veli, öğretmen ve okul komitesinin diğer üyelerinden oluşmuş bir "okul konseyi" kurmaları sağlanmıştır. Bu yönetim modeli ile okulu yönetme gücü, okul müdürü ile okul personeline aktarılmıştır. Böylece okullara "kendi kendini yönetme" anlayışı getirilmiştir. Diğer taraftan, bu biçimde örgütlenmeleri sağlayan okullar, devlet tarafından finanse edilmiş ve devletin genel eğitim politikaları ve önceliklerine uygun bir program çerçevesinde özerk bir yapıda yeniden düzenlenmiştir. Devletin sorumluluğu, okullarca izlenilmesi gereken stratejik planları ve öncelikleri belirlemekle sınırlandırılmıştır(Yavuz,2001).

Avustralya'da kendi kendini yöneten okulların işlevleri şunlardır(Chapman, 1990):

1. İçeriği geliştirmek ve okulun eğitim politikasını saptamak.
2. Öğretmen kadrosunun seçimini ve onaylanmasını yapmak.
3. Okulda gerekli alanlarda uzman kullanılmasını sağlamak.
4. İşgörenlerin maaşlarını ödemek.
5. Kaynakların içeriği geliştirme için en iyi şekilde kullanılmasını sağlamak.
6. Yönetim bütçesinden okulun gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamak.

2.7.8.Kanada

Kanada'da eğitim eyaletlerin sorumluluğundadır. Kanada'da okul yönetimleri, okul bölgeleri oluşturulmuş ve her okul bölgesi kendi politikalarını üretmektedirler. Okullarda, okul düzeyinde karar verme oldukça yaygındır. Okul yönetim kurulları, öğretişim kadrosu, yardımcı personel, araç-gereç, donatım ve eğitimsel etkinlikler için gerekli parasal kaynaklardan sorumludur. Öğretim kadrosu ve diğer personel, merkezi örgüt tarafından okullara kiralanır, ancak seçimi okul yönetimi yapar(Caldwell, 1990).

2.7.9.İngiltere

İngiliz eğitim Sistemi merkezi ve yerel yönetim odaklı bir sistemdir. Eğitim sistemi bir yandan, Ulusal Program ile merkezden yönetilmekte, diğer yandan eğitimle ilgili bazı kararlar yerel seviyede verilmektedir(Akalın, 2008).

İngiltere'de eğitim yönetimi ulusal ve yerel seviyede yapılmaktadır. Eğitim ile ilgili genel kanunlar İngiltere'de Birleşik Krallık Parlamentosu'nda Londra'da kanunlaştırılmıştır. Parlamento, devlet bakanlarını ya da diğer otoritelere yönetimin detaylarını düzenlemeleri için temsili ya da daha alt düzeyde yasaları oluşturma yetkisi vermiştir. Merkezi Yönetim, eğitim hizmeti, ulusal politikaların belirlenmesi ve sistemin planlanmasından sorumlu olarak yerel yönetim ve bağımsız enstitüler bölgelerindeki eğitim yönetiminden sorumludur.

İngiltere'de bakanca atanan Eğitimden Sorumlu Devlet Sekreteri Eğitim sistemine yön verirken ve parlamento ile koordinasyon sağlanmasından sorumludur. Devlet sekreteri iki devlet bakanı ve parlamento sekreteri ile desteklenmektedir. Devlet Sekreteri Bakanlar Kurulunda eğitim ve yetiştirme alanını temsil etmektedir. Eğitim ile İlgili Devlet Sekreteri, Eğitim Bakanlığı (Department for Education and Skills)'ndan ve bakanlığın eğitim politikaları, stratejileri, finansmanı, eğitim giderleri ve atamalarından sorumludur. Devlet sekreteri Eğitim Bakanlığının profesyonel çalışmaları ve yöneticileri ile desteklenmektedir. Devlet Sekreteri, Eğitim Standartları Ofisi'nce okulların nitelikleri hakkında bilgilendirilir ve programa ilgili

tüm kaygılı noktalar üzerine bilgi verilir. Ayrıca Qualifications and Curriculum Authority'nin durumları hakkında bilgilendirilir (DfES,2004; Akt.;Akalin, 2008).

İngiliz eğitim sistemi merkezi yönetimle şekillendirilip yerel yönetimlerce oluşturulmaktadır. Eğitimin yerel seviyede yönetilmesi de eğitime duyulan ihtiyaç ve bireyselliğin göz önüne alınmasına sebep olmaktadır. Türk eğitim sisteminde olduğu gibi eğitim bakanlığının hiyerarşik yapısı yoktur. Devlet sekreteri ve Eğitim Bakanlığı eğitimle ilgilenen en üst kurumlardır.

İngiltere'de eğitim yerel düzeyde yönetimi LEA'ların sorumluluğu altındadır. LEA'lar okul öncesi, ilköğretim ve zorunlu orta öğretim düzeylerinden sorumludur. LEA'ların temel sorumlulukları aşağıdaki unsurları içermektedir (DfES,2004; Akt.;Akalin, 2008).

- Okul görevleri ve kayıt koşulları
- Finans/mali yönetim
- Standartları geliştirme ve izleme,
- Personel gelişimi
- Muntazam okula devam sağlama
- Özel eğitim ihtiyaçlarını destekleme
- Bursların ve aylıkların temini,
- Şikâyetler ile ilgilenme, Okul yemekleri ve ulaşım

Okul düzeyinde idare ve yönetim bölümünde okul idaresi ve yönetimi, okulların yasal durumları, okul yöneticileri ve başöğretmenler ve sorumluluklarından söz edilmiştir.

Eğitim Reformu (1988)'in altında okulların yerel idareci (Local Manacement of School-LMS) ve yönetimi okul yönetim kurulu ve başöğretmenlere bırakılmıştır.

Her okulun okul yönetim kurulu olmak zorundadır ve yönetim kurulları verilen sorumlulukları yerine getirmek zorundadır.

Okul yönetim kurulunun genişlemesi ve derlemesi okul kategorisi, ölçütleri ve safhasına göre değişiklik gösterir. Yönetim kurulu , aşağıdaki üyelerden oluşmaktadır(DfES,2004):

- Başöğretmen (eğer yönetici olmayı seçmezse)
- Aile temsilcileri
- LEA temsilcileri (LEA'larca seçilir)
- Öğretmen temsilcileri (Okulda görevli öğretmenlerce seçilir)
- Çalışanların Temsilcileri,
- Vakıf temsilcisi (Gönüllü ve dini okullar için temsilciler)
- Co-opted temsilcileri (birlikte karar verici)

Başöğretmen ve Sorumlulukları

Her okulun organizasyonu, idaresi ve kontrolünden sorumlu başöğretmeni vardır. Başöğretmen okulun gelişmesi için yapıyı oluştururken programın organize edilmesi, öğretim metotları yada kıdemli öğretmenlere öğrencilerin akademik, personel ve sosyal gelişimleri ile davranış ve devamlılığı hakkında rehberlik eder. Başöğretmenin başlıca görevleri aşağıda verilmiştir(Akalın, 2008):

-Başöğretmen okulun genel organizasyonu, yönetimi ve idaresinden sorumludur.

-Öğretmenlerin ve görevlilerin yönetimi ile günlük okul çalışmalarının yönetiminden ve liderlik yapmaktan başöğretmen sorumludur. Başöğretmenler görevlerin kararlaştırılması, danışmanlık yapma, öğretmenlerin gelişimini sağlamaktan sorumludur.

-Başöğretmenler programın tasarlanmasından sorumludur. Başöğretmenler Ulusal Program doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun program hazırlar.

-Başöğretmenler okul – aile işbirliğini ve ilişkilerini iyi bir şekilde sağlamak zorundadır. Ailelere öğrenci başarısı, performansı ve okul programı, organizasyonu ve okulu etkileyen etkenler hakkında bilgi vermek zorundadır.

-Başöğretmenler, güvenliğin sağlanmasın, okul binasının etkili kullanımı ve ihtiyaçları ile oyun alanı materyallerini sağlamaktan sorumludur.

-Başöğretmenler okul organizasyonunun, öğretim standartları ve öğrenimi düzenli şekilde yeniden gözden geçirmekten sorumludur.

-Başöğretmenler, öğrencileri okuldan çıkarma ya da kabul etmeme kararlarından sorumludur.

İngiltere’de okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve ileri eğitim için ulusal görev yapan teftiş kurumları bulunmaktadır. Yüksek öğretim içinse tüm Birleşik Krallığı kapsayan tek bir kurum vardır.

İngiltere’de DFES tüm eğitim kurumlarının finansmanından sorumludur. DFES LEA’lara

okulların ihtiyaç duyduğu paraları göndermekte ve bu paralar LEA’lar tarafından okullara

dağıtılmaktadır. LEA’lar okul harcamalarını ve genel harcamalarını gösteren rapor

hazırlamak zorundadır(Akalın, 2008).

2.7.10.Türkiye

Türkiye’de eğitim sistemi merkezden yönetilmektedir. Eğitim sisteminin en üst örgütü bakanlıktır ve eğitim ile ilgili kararlar Milli Eğitim Bakanlığınca verilmektedir(Akalın, 2008)

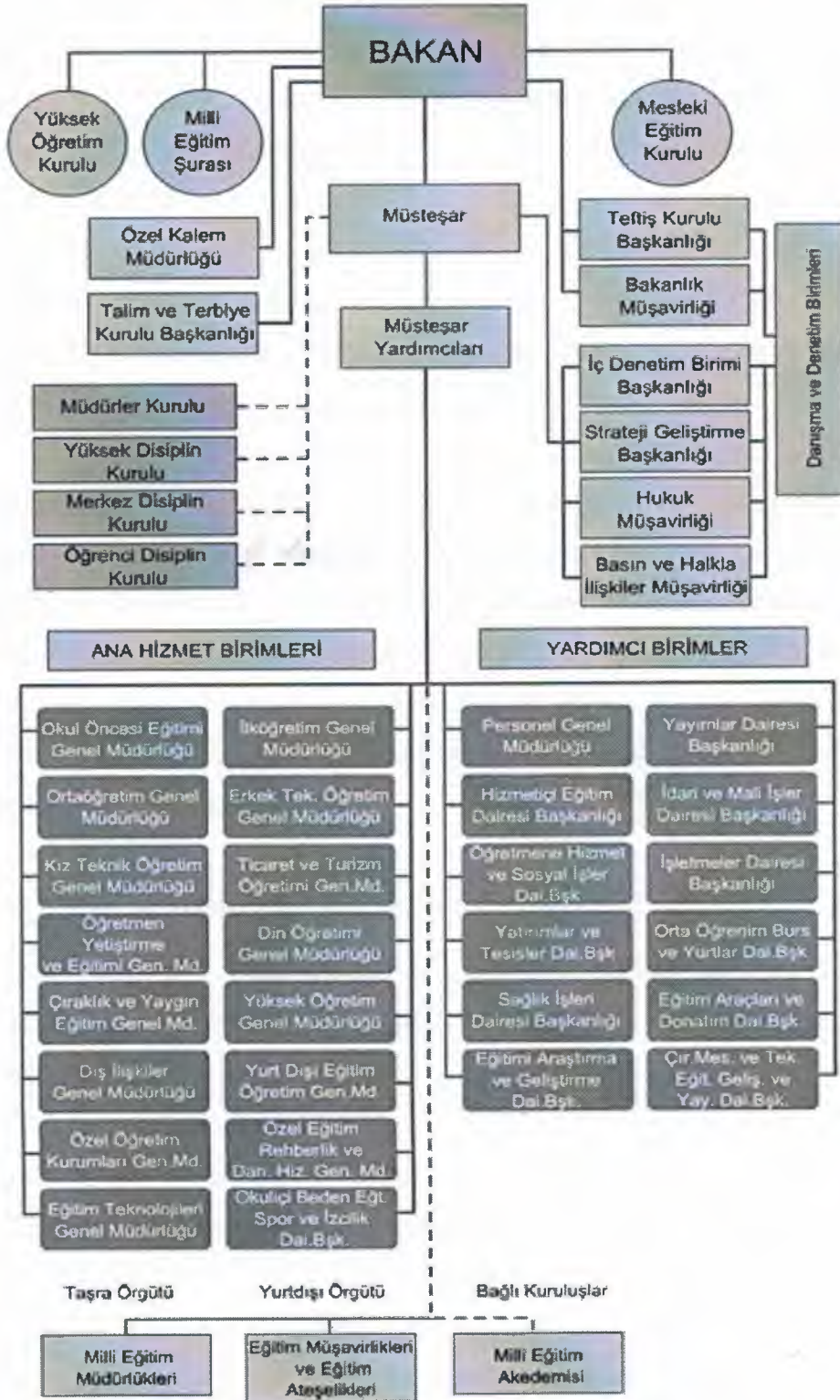
3797 Sayılı Kanun ile Milli Eğitim Bakanlığı yeniden teşkilatlandırılmıştır. Bu kanun ile birimlerin bazılarının görevlerinde değişiklikler yapılmış ve yeni birimler eklenmiştir. Kanuna göre Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı Merkez, Taşra ve Yurtdışı Teşkilatı ile Bağlı Kuruluşlardan oluşturulmuştur (Barkçin, 1994).Türk eğitim sisteminin yönetim yapısı Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan itibaren gelişmeye başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nde eğitim milli olarak kabul edilmiş ve eğitimde devletçi ve merkeziyetçi bir yönetim yapısı benimsenmiştir(Erden, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın taşra teşkilâtını il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri teşkil etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı İl milli eğitim müdürlüğü 3797 sayılı kanunun verdiği yetkiye dayanarak il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri yönetmeliğinin 4. maddesine göre kurulmaktadır. (Geçit, 2008)

Türk Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı; merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı kuruluşlardan oluşmaktadır. Türk Eğitimi Sistemi'nin merkeziyetçi olması sebebiyle merkez teşkilatına büyük görevler düşmektedir. Bakanlık merkez teşkilatı içerisinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı doğrudan Bakan'a bağlı olup ana görevleri arasında eğitim sistemini, eğitim plan ve programlarını, bütün ders araç ve gereçlerini araştırmak, geliştirmek ve uygulamak üzere çalışmalar yapmak, Bakanlık birimlerince hazırlanan öğretim programları ile ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretmen kılavuz kitapları, bilgi iş ve işlem yapraklarını inceleyerek karara bağlamak bulunmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın aldığı kararlar Bakan onayı ile yürürlüğe girmektedir(Türk,2002:120-125;MEB,2004 ve 3797 S.K.).

Eğitim sistemlerinde, merkezden ve yerinden yönetim açısından, üç kümede toplamak olanaklıdır: Eğitimin yapısına, surecine, niteliğine, içeriğine, işleyişine iliksin tüm yönetsel kararların merkezden verildiği eğitim sistemlerine merkezci eğitim sistemleri denilmektedir. Türkiye'de eğitim sistemi merkezden yönetilmektedir. Eğitimde merkezden yönetimde, eğitim sisteminin önemli girdisi olan eğitim is görenleri bakanlıkça alınır. İş gören, öğrenci ve genel hizmetlere, bütçeye iliksin tüzük, yönetmelik, genelge gibi yönetsel belgeler, kararlar bakanlıkça hazırlanır. Eğitim sisteminin öğrenci, hizmet, araştırma, yayın gibi çıktılarına ilişkin kararlar bakanlıkça verilir(Başaran,2000)

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Teşkilat Şeması



Kaynak: MEB internet sitesi

Milli Eğitim Bakanlığı'nda tüm yetkiler (atama yapma, yönetmelik çıkarma, program hazırlama vb.) merkezde toplanmaktadır. Bu nedenle merkez teşkilatı kalabalık bir kadro ve karmaşık bir yapılaşma ile çalışmaktadır. Bakanlık merkez teşkilatı, Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, Ana Hizmetler Birimi, Danışma ve Denetim Birimleri ile yardımcı Hizmet Birimlerinden oluşmaktadır(Erden, 1998; Akt. ;Durna, 2007).

Bakanlık, Bakanlıkların Kuruluş ve Görev Esasları Hakkında Kanun, Genel Kadro ve Usulü Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameler ve İl İdaresi Kanunu hükümlerine uygun olarak taşra teşkilatı kurmaya yetkilidir(Akalın, 2008).

Her ilde ve ilçede bir milli eğitim müdürlüğü bulunur. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri görev ve hizmetleri yürütürken, İl Milli Eğitim Müdürlükleri'ne karşı sorumludur. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak bu müdürlükler farklı tip ve statülerde kurulabilir ve farklı yetkiler verilebilir. İş durumuna ve ihtiyaca göre Bakanlık ana hizmet birimleri, milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurabilmektedir(3797 S.K 53.Md.).

İl Milli Eğitim Müdürlerinin Görevleri ve Yetkileri

İlin eğitim hizmetleri 1984 yılında çıkarılan 1985 yılında bazı maddeleri değiştirilen il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliğine göre örgütlenmiştir (Başaran, 2000).

İl Milli Eğitim Müdürlükleri, eğitim hizmetlerinin verimli bir biçimde yürütülmesi, öğretim metotlarının uygulanmasında birlik ve beraberlik sağlanması yanında okul ve kurumlardaki öğrencilerin başarısının artırılmasına ilişkin araştırma ve incelemeler yaptırılması görevlerini yerine getirmektedir. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin personelle ilgili görev ve yetkileri arasında; memur, hizmetli, teknisyen gibi çalışanların ilk atamalarını, ilk ve orta dereceli okullar ile eğitim kurumlarına yönetici atama işlemlerini, Bakanlıkça il emrine atanan öğretmenlerin il

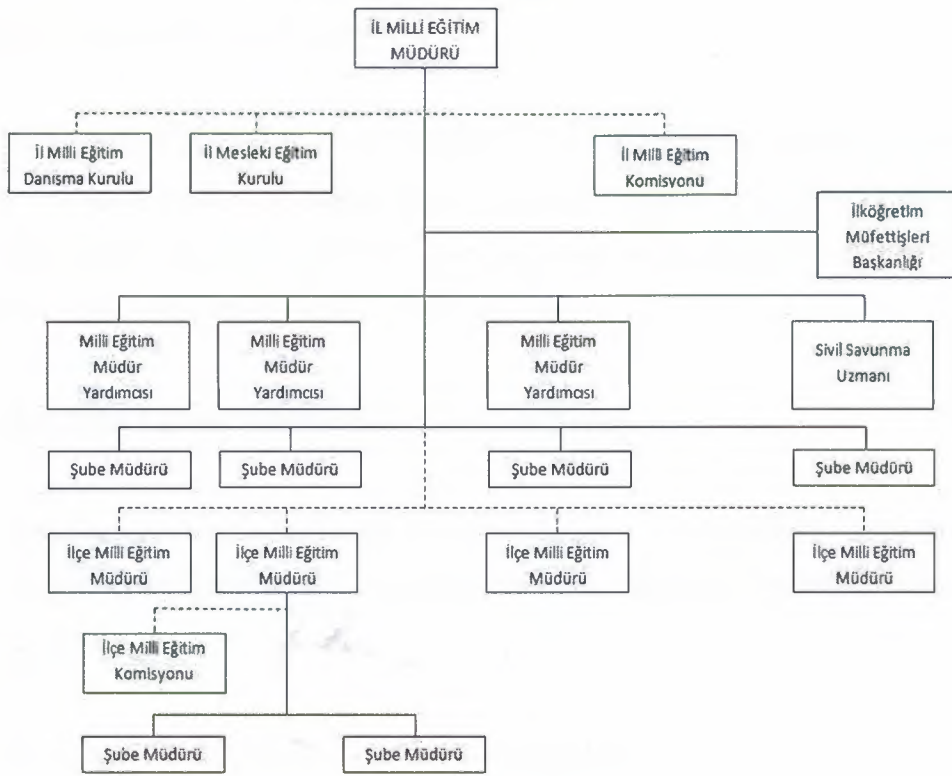
içindeki görev yerlerinin belirlenmesi ve ilköğretim müfettişlerinin il içindeki teftiş işlemlerine ait belgelerin düzenlenerek valilik makamına sunulması yer almaktadır. Ayrıca, il milli eğitim müdürleri ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gelen il dışı nakil isteme dilekçelerini Bakanlık merkez teşkilâtına bildirmekle yükümlüdür. (Geçit, 2008)

Eğitim personelinin terfi emeklilik işlemleriyle ilgili prosedürün takibi ve ilgili makama bildirmek il milli eğitim müdürünün yetkileri içindedir. Bunun yanı sıra, adı geçen müdürlük, İlköğretim müfettişlerinin düzenlediği denetim programlarını incelemek ve değerlendirmektedir (Barkçin, 1994).

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün bütçe işlerine ilişkin görev ve yetkilerini şu şekilde sıralamak mümkündür. İlköğretime ilişkin milli eğitim bütçesini hazırlayarak gerekçeleriyle valiliğe sunmaktır. Ayrıca, özel idare bütçesinden milli eğitim hizmetlerine ayrılan ödenekleri, okul ve kurumların ihtiyaçlarını göz önünde tutarak ilçeler bazında dağıtımını yapmak ve programa alınan yatırımların zamanında ihale edilmesi ve bitirilmesi için gerekli işlemleri yapmaktır (Barkçin, 1994).

Bakanlığın temsilcisi olan il milli eğitim müdürü, il içindeki üst düzeyde bir koordinasyon karar verme, planlama, etkileme ve denetleme merkezidir. Yerel yönetimlerle koordinasyon konusunda ise bakanlık hizmet alanına giren konularda mahalli idarelerle koordinasyonu sağlamakla sorumludur" denilmektedir. İlköğretim müfettişlerinin çalışmalarını yönetmeliğe uygun olarak yürütmek, ilköğretim müfettişlerinin düzenlediği denetim programlarını incelemek, değerlendirmektedir. Bakanlığın düzenleme görev ve yetkisi ise kanunla yerine getirmekle yükümlü olduğu hizmetleri tüzük, yönetmelik, tebliğ, genelge ve diğer idari metinlerle görevli ve yetkili kılındığı hüküm altına alınmıştır.

MEB TAŞRA ÖRGÜTÜ ŞEMASI



Kaynak: www.istanbul.meb.gov.tr

Yasal olarak bakan, müsteşar ve her kademedeki bakanlık ve kuruluş yöneticileri sınırlarını açıkça belirlemek koşuluyla yetkilerinden bir kısmını altların a devredebilmektedir. Ancak yetki devri yetki devreden amirin sorumluluğunu hiçbir zaman kaldırmamaktadır (Barkçin, 1994).

İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilçelerdeki okul ve kurumlarının idaresinden sorumlu örgütü, ilçe millî eğitim müdürlükleridir (Geçit, 2008).

İlçe millî eğitim müdürlükleri 3360 sayılı İl İdaresi Kanunu'na göre kaymakamlığa bağlıdır. Valilik ve diğer üst kuruluşlarla her türlü işlerini kaymakamlık kanalı ile yürütmektedir. İlçe eğitim örgütü kaymakamlık yoluyla il

eğitim örgütüne bağlı olmaktadır. Böylece ilçe eğitim örgütü il eğitim örgütünün alt örgütü olmaktadır (Başaran, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığının ilçelerdeki okul ve kurumların idaresinden sorumlu örgütü ilçe milli eğitim müdürlükleridir. İlçe milli eğitim müdürleri hizmeti, ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü, şefler sıralamasına göre yetki ve sorumluluklar dahilinde yürütmektedirler(Geçit, 2008).

İlçe Milli Eğitim Müdürünün Görev ve Yetkileri

Yetkiler çok sayıda kanun ve yönetmelik içinde, kendilerinden önce ilçelerde görev yapan maarif memurları, başöğretmenler ve ilköğretim müdürlerine verilen yetkililerdir .

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 135 ve 136. maddelerine göre, ilçe milli eğitim müdürü, disiplin amiri olduğu amirlerin verdikleri uyarma ve kınama cezalarına karşı, itirazları incelemeye ve verilen cezayı aynen kabul etmeye, cezayı hafifletmeye veya tamamen kaldırmaya yetkilidir. İlçe milli eğitim müdürü, 5442 İl idaresi kanunu'nun 58. maddesine göre ilçe idare kurulunun toplantılarına katılmaya, olumlu, olumsuz oy kullanmaya yetkilidir. İlçe'deki kendine bağlı tüm eğitim ve öğretim kuruluşlarını denetlemeye, görülen aksaklıkları düzelttirmeye ve sorumlular hakkında idari işlem yapmaya veya yaptırmaya teklifte bulunmaya yetkilidir. Bakanlığa bağlı, resmi, özel okul ve kurumların verdikleri diploma ve belgeleri incelemek, onaylamak, bunlara ait evrakı sağlamak. Sınıf ve okul kitaplıklarının kurulmasını, bunların zenginleştirilmesini, öğretmen ve öğrencilerin yararlanmasını sağlamak ve buralara zararlı yayınların sokulmasını önlemek.

Zorunlu öğrenim çağındaki çocukların okullara, okuma-yazma bilmeyenlerin yetiştirici ve tamamlayıcı kurslara ve sınıflara devamını sağlamak(Geçit, 2008).

Okul ve diğer eğitim kurumlarının yönetmeliklerinde belirlenen yöntemlere göre düzenledikleri sınav günlerine ve komisyonlarına ilişkin programları inceleyip

onaylamak ve iki nüshasını il milli eğitim müdürlüğüne göndermek (Çolak 1989, s.69; Akt.;Geçit, 2008).

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin finansmanlığı; devlet tarafından karşılanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti; eğitim politikası amacını gerçekleştirmek için, her yıl bütçeden pay ayırmaktadır. MEB'in gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmesi planlanan bütün faaliyetleri, genel bütçeden MEB'e ayrılan pay ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla Türk Eğitim Sisteminin tüm toplum kesimlerine istenilen düzeyde etkin bir şekilde ulaştırılabilmesi, nitelikli eğitimin yaygınlaştırılması eğitim bütçesinin genel bütçeden aldığı paylarla ilintilidir(Akalın, 2008).

2.7.11.Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Bakanlık sorumludur. Bakanlık, bu görevlerini bünyesinde yapacağı örgütlenme ve kurumlaşma ile sağlar(Milli eğitim yasası, madde: 68).

Bakanlık kendisine bağlı eğitim öğretim kurumları için hazırlayacağı veya hazırlatacağı eğitim araç ve gereçlerini, gelişen eğitim teknolojisine, program ve yöntemlere uygun olarak sağlamak, seçmek, onaylamak, standartlaştırmak, yenilemek, kullanılma süreci ile ders kitabı fiyatlarını saptamak, paralı veya parasız olarak ilgililerin yararlanmasına sunmakla görevlidir.(Milli eğitim yasası, madde: 64)

Bakanlık, eğitim araç ve gereçlerini(Milli eğitim yasası, madde: 65);

- Okul olanaklarından yararlanarak hazırlamak ve yapmak;
- Kişilere, kuracağı komisyonlara veya düzenleyeceği yarışmalara katılanlara hazırlatmak;
- Satın almak, temin etmek veya özel kesimce hazırlananlar veya yapılanlar arasında seçmek suretiyle sağlar.

Okul-aile birliklerinin kuruluş amacı; ilgili okul ile bu okula devam eden öğrencilerin aileleri arasında, öğrencilerin kişisel eğitim gereksinmelerinin karşılanmasında ve onların genel sorunlarının giderilmesinde maddi ve manevi katkılar sağlamak; okul ile aile arasında bir bağ oluşturarak ilişkilerin uyum içinde yürütülmesine yardımcı olmaktır. Okul aile birliklerinin veya okul aile birlikleri federasyonlarının çalışmaları, Bakanlığın gözetim ve denetimine bağlıdır(Milli eğitim yasası, madde: 51).

Her derece ve türdeki eğitim kurumlarının bina ve tesisleri, çevre koşullarına ve uygulanacak programların özelliklerine göre Bakanlıkça planlanır ve yaptırılır(Milli eğitim yasası, madde: 62-1).

Bu amaçla her yıl Bakanlık bütçesine gerekli ödenek konur(Milli eğitim yasası, madde: 62-2).

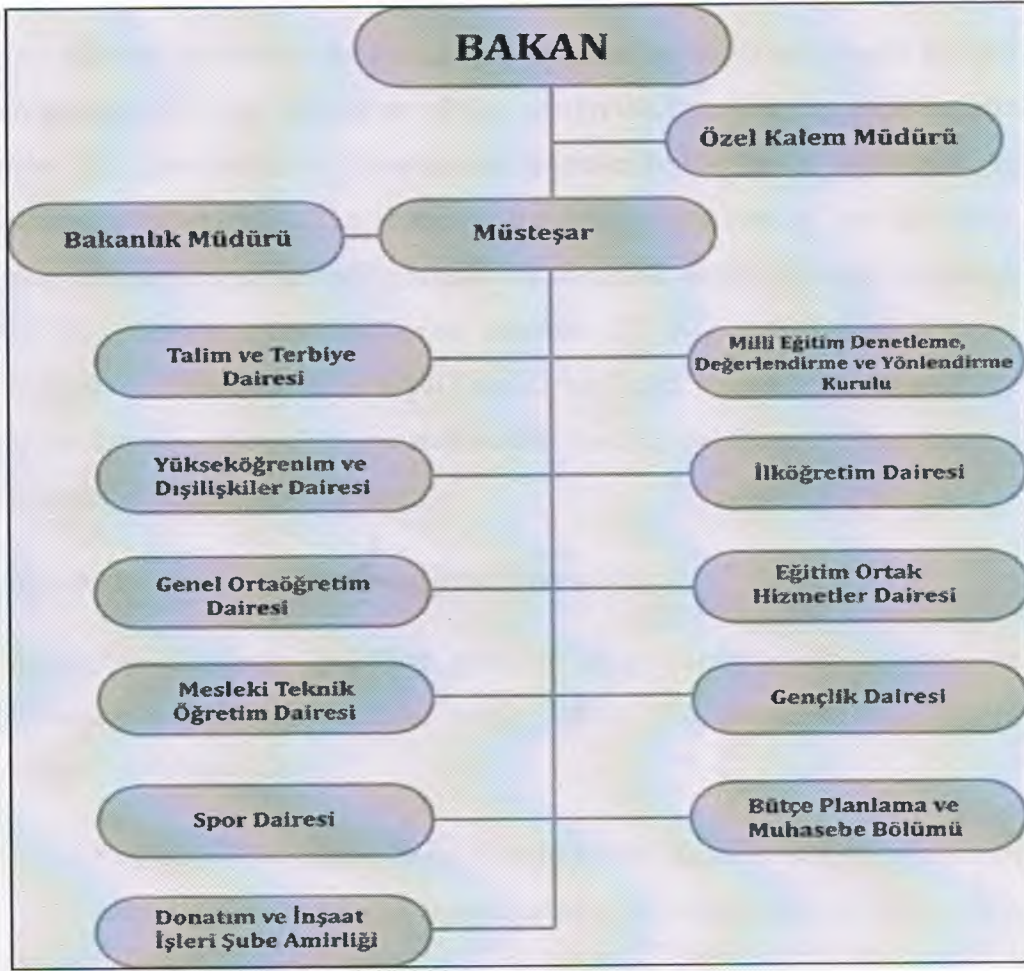
Arsa sağlanmasında ve okul bina ve tesislerinin yapım ve donatımında, devletin sağlayacağı olanaklar yanında, yurttaşların her türlü yardımlarından da yararlanılır. Bu ve diğer eğitim amaçları için bir eğitim fonu kurulur. Eğitim fonunun kuruluşu ve çalışma esasları özel yasasında belirlenir(Milli eğitim yasası, madde: 62-3).

Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri amacıyla Bakanlıkça doğrudan veya başka kaynaklar vasıtasıyla kurslar ve seminerler düzenlenir(Milli eğitim yasası, madde: 60).

Görüldüğü gibi KKTC eğitim sistemi en yukarıda bakanlığa bağlı hiyerarşik ve merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Bina tahsisinden, araç-gereç ihtiyacına, bütçeden eğitimin ihtiyacı olan insan kaynağı teminine kadar alınacak her karardan bakanlık sorumludur. Bakanlık tarafından alınan kararlar alt birimlere hiyerarşi yoluyla tebliğ edilerek ulaştırılır.

Aşağıda KKTC Milli Eğitim, Gençlik Ve Spor Bakanlığı Örgüt Şeması verilerek KKTC de eğitim örgütünün en tepede nasıl yapılandığı anlatılmıştır.

Milli Eğitim, Gençlik Ve Spor Bakanlığı Örgüt Şeması



Kaynak: Milli Eğitim, Gençlik Ve Spor Bakanlığı internet sitesi

Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme Ve Yönlendirme Kurulu (Kuruluş, Görev Ve Çalışma Esasları) Yasasının amacı, yüksek öğretim kurumları dışında kalan, Bakanlığa bağlı örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının; Bakanlığın gözetim ve denetimi altında faaliyet gösteren gerçek veya tüzel kişilere ait eğitim ve öğretim kurumlarının, dershanelerin ve kursların ve bu gibi yerlerde çalışanın ve personelin denetlenmesine, değerlendirilmesine ilişkin kural ve esasların belirlenmesini ve bu amaçla bakanlık merkez örgütü içinde ve ilçelerde oluşturulacak kurullarının kuruluşları, işleyişleri ve çalışmalarına ilişkin usul ve esasların düzenlenmesini sağlamaktır(MEDDYK Yasası).

Yüksek öğretim kurumları dışında kalan, Bakanlığa bağlı örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumları ile Bakanlığın gözetim ve denetimi altında faaliyet gösteren gerçek veya tüzel kişilere ait eğitim ve öğretim kurumları ile dershanelerin ve kurslar ile kurs yerlerinin denetim ve değerlendirilmesinden ve kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen programların, öngörülen amaç ve hedeflere ulaşılması için yapılması gerekli gözetim ve denetim çalışmaları ile sunulacak rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu Üst Kurulun, İlçe Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme ve Okul Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurullarının kuruluş, işleyiş ve çalışmalarından yasayla belirlenen ölçüde merkez örgüt sorumludur (MEDDYK Yasası).

Eğitim Denetleme ve Değerlendirme Organları

MEDDYK Yasasında belirtilen görevler aşağıda oluşturulan denetim ve değerlendirme kurulları ve bunlara bağlı Eğitim Başdenetmeni ve Eğitim Denetmenleri eliyle yürütülür:

- Eğitim Denetmenleri Genel Kurulu (Genel Kurul);
- İlçe Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulları (İlçe Kurulları); ve
- Okul Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu (Okul Kurulları).

Üst Kurulun Oluşumu ve Amaçları

Üst Kurul Başkan, Başkan Yardımcısı (Müdür Muavini), Eğitim Başdenetmenleri ve Genel Kurul tarafından seçilecek beş Eğitim Denetmeninden oluşur (MEDDYK Yasası).

Üst Kurulun amaçları şunlardır:

Bakanlığa bağlı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumunda veya Bakanlığın gözetim ve denetimi altında faaliyet gösteren gerçek veya tüzel kişilere ait eğitim ve öğretim kurum ve kuruluşlarında, eğitim ve öğretim

etkinliklerinin ilgili yasa, tüzük, yönetmelik, plan, program, yönerge ve genelgelere uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini saptar ve bu kurum ve kuruluşlarda yürütülen eğitim ve öğretim etkinliklerinin verimlilik ve kalitesini yükseltmeye yönelik denetim ve değerlendirme işlemlerini, bu Yasa kuralları ile ilgili yasaların kuralları çerçevesinde yürütür.

Eğitim ve öğretimde verimliliğin artırılması sağlayarak , her seviyedeki öğretim programlarının amaçlarına ulaştırılması ve eğitim ve öğretim etkinliklerinde, Bakanlığın belirlediği çağdaş kaliteli eğitim standartlarına ulaşılması için yönetici, öğretmen ve diğer personele yardımcı olur, işbirliği eder ve onlara yol gösterici rehberlikte bulunur, işbaşında eğitim hizmeti sağlar

Üst Kurulun Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Bakanlığa bağlı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumunda veya Bakanlığın denetim ve gözetimi altında faaliyet gösteren gerçek veya tüzel kişilere ait eğitim ve öğretim kurum ve kuruluşlarında yürütülen eğitim ve öğretim etkinliklerinin, ilgili yasa, tüzük, yönetmelik, plan, program, yönerge ve genelgelere uygun olarak yürütülüp yürütülmediğine ilişkin denetim ve değerlendirme işlerini yürütür ve rapora bağlar;

Bakanlığa bağlı her tür ve düzeydeki örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler hakkında, MEDDYK yasası ve Öğretmenler Yasası kuralları çerçevesinde, ön araştırma ve soruşturma işlemlerini yürütür; Bakanlığın gözetim ve denetimi altındaki gerçek veya tüzel kişilere ait özel eğitim ve öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler hakkında da, Milli Eğitim Yasası kuralları ile söz konusu Yasa uyarınca yapılan yürürlükteki mevzuat çerçevesinde ön araştırma ve soruşturma işlemlerini yerine getirir ve ön araştırma ve soruşturma işlemlerinin gerektirdiği raporları Bakanlığa veya ilgili birimlere sunar(MEDDYK Yasası).

Eğitim ve öğretim kurumlarının sahip olduğu her türlü teknik bilgi ve bilim gücünün, doğru, rasyonel ve etkin ve verimli bir biçimde kullanılıp kullanılmadığını saptar;

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer okul çalışanlarının performansının etkin bir şekilde ölçülmesine olanak tanıyıcı bir sistemin yerleştirilmesine çalışır ve bu konu ile ilgili görüş ve önerilerini Bakanlığın ve ilgili birimlerinin bilgi ve değerlendirmesine sunar;

Öğretmenler Yasası kurallarına bağlı olmak koşuluyla, hakkında ön araştırma veya soruşturma başlatılan yönetici ve öğretmen hakkında, yasal yaptırımların uygulanmasını ve yasal önlemlerin alınmasını önerir;

İhtiyaç duyulması halinde, Üst Kurul Başkanının önerisi ve Bakanın onayı ile Eğitim Başdenetmenlerinin ve Eğitim Denetmenlerinin görev yerlerini değiştirir.

İlçe Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulları(MEDDYK Yasası).

İlçe Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu, Bakanlık tarafından görevlendirilen Eğitim Başdenetmeni, Eğitim Denetmenleri, ilçe okulları ve okul aile birlikleri temsilcilerinden oluşur.

Bakanlık tarafından görevlendirilen Eğitim Başdenetmeni İlçe Kurullarına başkanlık eder.

İlçe Kurulları ilk öğretim veya orta öğretim ile ilgili çalışmalarını bu Yasa kuralları uyarınca ayrı ayrı toplanarak değerlendirir ve bu değerlendirmesini bir Raporla Bakanlığa sunar.

Okul Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulları (MEDDYK Yasası).

Okul Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu, her okulun bünyesinde okul müdürü başkanlığında, okuldaki müdür muavinleri, atölye şefleri,

bölüm şefleri, öğretmenler, okul aile birliği temsilcisi, ilgili öğretmen sendikası ve varsa öğrenci temsilcilerinden oluşur.

Okul kurulları bir eğitim-öğretim yılı takvimi süresince başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez olağan toplanır.

Okul kurullarının toplantı sayısı her okuldaki temsilcilerin salt çoğunluğudur. Karar yetersayıları ise toplantıya katılanların 2/3'ünün (üçte ikisinin) olumlu oyudur.

Okul Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulunun görev, yetki ve sorumlulukları: (MEDDYK Yasası).

Okulda yürütülen özdenetim çalışmalarını takvimlendirir, yürütür, değerlendirir ve geliştirir;

Okul öğretmenlerinin, yöneticilerinin ve diğer çalışanlarının performansının etkin bir şekilde ölçümlenmesine olanak tanıyıcı bir sistemin okulda denenmesine, geliştirilmesine, yerleştirilmesine katkı da bulunur ve bu konu ile ilgili görüş ve önerilerini İlçe Kurul Başkanlığına sunar;

Okul etkinliklerinin okulun gelişim hedeflerine ve planlarına uygun yürütülüp yürütülmediğine ilişkin gözlem ve değerlendirmeler yapar;

Okul ihtiyaçlarının ve sorunlarının giderilmesindeki önceliklerin belirlenmesinde okul idaresine rehberlik sağlar;

Okul ihtiyaçları ve hizmetiçi eğitimleri için İlçe Kurul Başkanına geri bildirim sağlar;

Okulla ilgili değerlendirmelerini rapora bağlar. Bu raporlarıyla İlçe Kurul Başkanına bilgi ve öneri sağlar.

2.8.İlgili Araştırmalar:

Yavuz (2001) tarafından yapılan “Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri” konulu araştırmanın amacı, yönetici ve öğretmenlerin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve Türk eğitim sistemi içinde okulların tercih etmesi gereken yönetim yaklaşımının ne olduğunun açığa çıkarılması olarak saptanmıştır.

Araştırmada İzmir’de genel liselerde bulunan 70 yönetici ve 403 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, Yönetim Yönelimi Ölçeği ve Karara Katılma Ölçeği kullanılmıştır. Yönetim Yönelimi Ölçeği ile deneklerin okul yönetimi yaklaşımları açısından yönetim yönelimlerinin belirlenmesi ve yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin saptanmasına, Karara Katılma Ölçeği ile yine deneklerin okulda karara katılma durum ve isteklerinin saptanmasına çalışılmıştır. Aynı zamanda her iki ölçekle elde edilen verilere dayanarak deneklerin okul yönetimi yönelimleri ile okulda karara katılma durum ve istekleri arasındaki ilişkilerin saptanmasına da çalışılmıştır.

Araştırmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

1. Lise yöneticileri büyük çoğunlukla Merkezden Yönetim yönelimli, öğretmenler ise daha çok Okulda Yerinden Yönetim yönelimlidir.
2. Hem lise yöneticileri hem de öğretmenleri kendileri için Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımını “Pek Çok” düzeyde önemli olarak değerlendirmektedirler. Lise yöneticileri merkezden yönetim yaklaşımını “Orta Düzeyde Önemli”, Lise öğretmenleri “Az” düzeyde önemli bulmaktadır.
3. Lise yöneticileri okulda öğretmenleri kararlara “Çok” düzeyde kattıklarını, “Pek Çok” düzeyde katmak istediklerini, öğretmenler ise okulda karara “Az” düzeyde katıldıklarını, “Çok” düzeyde katılmak istediklerini belirtmektedirler.

4. Hem yöneticiler hem de öğretmenler Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı ve Merkezden Yönetim Yaklaşımına ilişkin görüşlerinde ve karara katma-katılma durumu ile karara katma-katılma isteği görüşlerinde bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı düzeylerde farklı görüş içindedirler.

5. Lise yönetici ve öğretmenleri okulda karara katma-katılma durumu ve karara katma-katılma isteği boyutlarında öğretim konulu kararlar üzerinde ortak kararı paylaşmaktadırlar.

6. Lise yöneticilerinin yönelimleri, kendilerinin okulda öğretmenleri karara katma durumu ve karar katma isteğine ilişkin görüşlerini etkilemezken, öğretmenlerin yönetim yönelimleri, kendilerinin okulda karara katılma durumu ve karara katılma isteğine ilişkin görüşlerini etkilemektedir.

7. Yönetim yönelimi Okulda Yerinden Yönetim olan öğretmenlerin, okulda karara katılma durum ve isteği boyutlarında yönetim yönelimi Merkezden Yönetim olan öğretmenlere göre daha istekli ve katılımcı oldukları görüşündedirler.

Aytaç (2000) tarafından yapılan “Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma Okul Merkezli Yönetim” konulu araştırmanın amacı, okul merkezli yönetim yaklaşımının ortaöğretim kademesinde (genel, teknik ve endüstri meslek ile özel liseler) uygulanabilirliğini ortaya koymak olarak saptanmıştır.

Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, genel teknik ve endüstri meslek ile özel liselerdeki 99 okul yöneticisi ve 691 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma ulaşılan sonuçlar özetle aşağıdaki gibidir:

1. Okul merkezli yönetim uygulamasına yönelik olarak okulun geliştirilmesinde ve yeniden yapılandırılmasında geçerli stratejik yönetim süreci ölçütleri olan; stratejik plan, okul gelişim planı, vizyon ve misyon genel, teknik ve endüstri meslek liselerinde geçerli değilken özel liselerde az da olsa geçerlidir.

2. Okul merkezli yönetimin temel değerleri genel, teknik ve endüstri meslek liselerine oranla özel liselerde daha fazla geçerlidir.

3. Genel hizmetlere ilişkin işler genel, teknik ve endüstri meslek liselerine oranla özel liselerde daha etkili şekilde yerine getirilmektedir.

4. Okul merkezli yönetimin iş gören hizmetleri boyutuna ilişkin okul toplumu üyelerinin etkili olmasını öngören ölçütleri, genel, teknik ve endüstri meslek liseleri ile özel liselerde geçerli değildir.

5. Okulun müşterisi olan öğrencilere yönelik hizmetler genel, teknik ve endüstri meslek liselerine oranla özel liselerde daha etkili şekilde yerine getirilmektedir.

6. Okul merkezli yönetimin okul toplumu üyelerinin katılımıyla bütçe yapma sürecinin okulda gerçekleştirilmesine ilişkin ölçütleri genel, teknik ve endüstri meslek liselerine oranla özel liselerde tam anlamıyla gerçekleştirilmemektedir.

7. Okul merkezli yönetimin okul toplumu üyelerinin eğitim programlarını geliştirebilmesine yönelik genel, teknik ve endüstri meslek liselerine oranla özel liselerde geçerli değildir.

8. Genel, teknik ve endüstri meslek liselerindeki okul yöneticilerinin, okul merkezli yönetimde sahip olması gereken öğretimsel, katılımcı, yetkilendirici, vizyoner ve yeniliklere açık liderlik anlayışlarına özel lise yöneticilerine göre daha az sahip olduğu görülmüştür.

9. Okul merkezli yönetimin belirleyici unsurlarından olan, öğretmenlerin karar alma sürecinde ve uygulamada katılım ve etkililiği istenen düzeyde değildir.

10. Okul merkezli yönetimin okul-çevre ilişkisini sağlamaya yönelik okulla ilgili tarafların bir okul toplumu olma duygusu ve bilinci içerisinde hareket etmesine yönelik ölçütleri genel, teknik ve endüstri meslek liselerinde geçerli değilken özel liselerde geçerlidir.

11. Geliştirilen okul merkezli yönetim modeline genel, teknik ve endüstri meslek liselerindeki okul yöneticileri ve öğretmenler yüksek düzeyde katılmaktadır.

Açıkgöz (1984) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı” adlı araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin okullarında alınmakta olan

kararlara katılma durumlarına, katılma isteklerine, karar konularına duydukları ilgilerine ve karar konularındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, bu görüşler arasında ve bu görüşlerle öğretmenlerin bazı kişisel değişkenleri arasındaki ilişkilerin saptanmasıdır.

Araştırmada Ankara ilinde belirlenen 15 lisede çalışan 412 öğretmen denek olarak kullanılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak, “Karara Katılma Anketi” kullanılmıştır.

Ankette öğretmenlere karar konuları ile ilgili olarak dört soru yöneltilmiş ve bu sorulara ilişkin öğretmen görüşleri dörtlü Likert tipi bir ölçekle saptanmıştır.

Araştırmanın temel bulguları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Öğretmenlerin karara katılma durumlarına ilişkin görüşleri “çok az” karar konularına duydukları ilgilerine ve karar konularındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri “biraz” seçeneğinde toplanmıştır. Karar katılma isteklerine ilişkin görüşleri ise “biraz” seçeneğinin üzerinde yer almaktadır.
2. Öğretmenlerin durum, istek, ilgi ve yeterlik boyutlarındaki görüşleri birbirinden anlamlı farklılık göstermektedir.
3. Öğretmenlerin öğretim ve yönetim kararlarında durum, istek ve yeterlik boyutlarındaki görüşleri birbirinden anlamlı farklılık göstermektedir.
4. Durum, istek, ilgi ve yeterlik boyutlarında en yüksek değerler “öğrenci başarısının değerlendirilmesi”, en düşük değerler ise “okulun gelir ve harcamalarının planlanması” kararlarında gözlenmektedir.
5. Öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin çoğuna göre, durum, istek, ilgi ve yeterlik boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Sarpkaya (1996) tarafından yapılan araştırmanın amacı, liselerde Yönetime Katılmada Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkında Öğretmen ve Yöneticilerin Algı ve Beklentilerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi Manisa merkezinde 9

lisedeki 199 öğretmen, 44 yöneticiden oluşmaktadır. İlgili veriler, 47 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek aracılığıyla sağlanmıştır. Ölçek, yönetsel kararlar, eğitim öğretim kararları, çalışma koşulları, okul çevre ilişkisi, öğretmenler kurulunun işleyişi, toplantı ve zaman yönetimi ve demokratik işleyiş boyutları ile sınırlıdır.

Araştırma bulguları aşağıdaki gibidir:

1. Liselerde yönetime katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında öğretmenlerle yöneticilerin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin, yöneticilere göre algıları düşük, beklentileri yüksektir.
2. Öğretmenlerin algılarının en düşük olduğu boyut “okul-çevre ilişkisi”, en yüksek olduğu boyut “demokratik işleyiş” boyutudur. Öğretmenlerin beklentilerinin en düşük olduğu boyut “yönetsel kararlara katılma” en yüksek olduğu boyut “demokratik işleyiş” boyutudur.
3. Yöneticilerin algılarının en düşük olduğu boyut “okul-çevre ilişkisi”, en yüksek olduğu boyut “demokratik işleyiş” boyutudur. Yöneticilerin beklentilerinin en düşük olduğu boyut “okul-çevre ilişkisi”, en yüksek olduğu boyut “öğretmenler kurulunun işleyişi” boyutudur.
4. Öğretmenlerin algı ve beklentileri yaş, eğitim, branş, okul ve cinsiyete göre, yöneticilerin algı ve beklentileri ise kıdem, okul ve cinsiyete göre bazı boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Çoker (1996), araştırmasını 1913 yılında bir kanunla il özel idarelerine verilen eğitim ile ilgili görevlerine atıfta bulunarak, Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda olan eğitimsel etkinliklerin yürütülmesinde görev, yetki ve kaynak bölüşümü gerçekleştirilerek, temel görevlerin Bakanlık tarafından yerel düzeydeki etkinliklerinde il özel idarelerince yapılmasına ilişkin yeniden düzenlenmesi konusunda a) Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde çalışan ve il özel idareleri ile dolaylı görev ilişkisi olan yöneticilerin; b) Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde çalışan ve il özel idareleri ile doğrudan görev ilişkisi olan yöneticilerin; c) Ankara ili yöneticilerinin ; “yerinden yönetim”, “eğitim hizmetleri açısından yerinden

yönetim”, “eğitim hizmetleri il özel idarelerine devri” konularındaki düşünceleri yazılı olarak almıştır. Buna göre aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır.

1. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde çalışan ve il özel idareleri ile dolaylı görev ilişkisi olan yöneticilerin her üç konuda da % 95 çoğunlukla olumlu düşündükleri ve gerekçelerini Türkiye gerçeklerine dayandırdıkları verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Bu yanıtlar, evrensel yerinden yönetim ilkeleri ve kalkınma planları ile hükümet programlarında saptanan hedeflerle uygunluk göstermektedir.

2. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde çalışan ve il özel idareleri ile doğrudan görev ilişkisi olan yöneticilerin yanıtları, yerel yönetimlerle görev ilişkisi içindedir. Eğitim hizmetlerinin yerinden yönetimi ve hizmetlerin bu yönetimlere devredilmesi konusu, kendilerini etkileyeceği sonucunu vermiştir. Bu grubu oluşturan yöneticiler, genelde yerinden yönetimi, özelde eğitim hizmetleri açısından yerinden yönetimi benimseme oranları % 73 tür. Bu grup, hizmetlerin devri konusunda kendi sorumluluk alanlarındaki görevlerin devrinde % 55 ile daha çekimser tutum sergilemektedirler.

3. Ankara ili yöneticilerinin, yerinden yönetim düşüncesine % 80 düzeyinde olumlu bakmaktadırlar. C grubu yöneticileri, yerinden yönetimi eğitim hizmetleri açısından % 75, hizmetlerin il özel idarelerine devri konusunda % 72 düzeyde katılmaktadır.

4. Her üç grupta hukuksal denetim, ilkeleri belirme, eşgüdümü sağlama, yasal düzenleme gibi temel görevlerin Milli Eğitim Bakanlığı’nda kalması gerektiği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir.

MEB merkez örgütü yöneticilerinin işgören, bütçe, eğitim programları ve genel hizmetler alanında yerleşme konusundaki görüşlerini saptamak amacıyla yapılan araştırmada (Usluel, 1995), aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Yöneticilerin çoğunluğu, yerleşmeyi genelde yararlı ancak bazı durumlarda sakıncalı bulmaktadırlar.

2. Yöneticilerin çoğunluğu yetki aktarmanın en fazla merkez örgütün iş yükünü azaltması (%90) ile yerel eğitim gereksinimleri ve sorunlarına yönelik yönetim kararlarının daha çabuk verilmesi (%85) konularında yararlı olacağı görüşündedirler.

3. Yöneticilerin % 78'den fazlası, taşra örgütlerine yetki aktarılmasının en büyük sakıncasının "yerel nüfuz sahibi kişi, grup, kuruluş ve kurumların kendi çıkarlarını gerçekleştirmek doğrultusunda yerel yönetime etkilerinin" artabileceğinden kaynaklanabileceği görüşündedirler.

4. Yöneticiler en fazla ulusal birlik, bütünleşme ve eğitimdeki ulusal standartlarla ilgili durumlarla ilgili olarak yerelleşmenin uygulamada doğurabileceği yarar ve sakıncaları konusunda görüş ayrılığına düşmektedirler.

5. Yöneticilerin çoğunluğu, eğitim programları ve öğretmenlerin iller arasındaki görev yeri değişikliği konularında Merkezden Yönetimden, bunların dışındaki tüm hizmet alanlarında ise yetki genişliğinden yana görüş bildirmelerine karşın, bu konularda farklı görüş bildirenlerin oranları yaklaşık % 30 dur.

6. Yöneticilerin çoğunluğu bütçe ve genel hizmetler dışındaki hizmet alanlarında, genellikle var olan uygulamanın devamından yana eğilim göstermektedirler.

7. Yöneticilerin çoğunluğu araştırma kapsamında yer alan hizmet alanlarının büyük bir kısmında, yerelleşme biçimlerinden biri olan yetki genişliğini tercih etmektedirler.

8. Üst ve alt düzey yöneticilerin, yerelleşme konusundaki görüşleri genel olarak birbirine yakındır.

Özcan (1996) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Ankara'daki genel liselerde uygulanan yönetim biçimlerini belirlemektir. Araştırma, 304 öğretmen ve 44 yöneticiden oluşan örnekleme uygulanan 50 maddelik Likert tipi ölçekle elde edilen veriler yorumlanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları şöyledir:

1. Öğretmen ve yöneticilere göre liselerde uygulanan yönetim biçimi orta derecede yetkecidir. Bazı etkinliklerde yetke düzeyleri; "sicil

raporlarının doldurulması, araç-gereç alımı, ders denetiminin müdür tarafından yapılması konularında yetkeci”, “iletişim, paranın kullanımı, eğitsel kol çalışmaları, sosyal etkinliklerin eşgüdümlemesi, zümre öğretmenler kurulunun toplanmasında orta düzeyde yetkeci” ve “ araç-gereçlerin kullanımı ve ders kitaplarının seçiminde az yetkeci” biçimindedir.

2. Öğretmen ve yöneticilere göre liselerde uygulanan yönetim biçimi orta derecede koruyucudur. Eğitim programlarına yerel konuların konulması konusunda liselerde uygulanan yönetim biçimi çok az koruyucudur.

3. Öğretmen ve yöneticilere göre liselerde uygulanan yönetim biçimi orta derecede destekçidir. Zümre öğretmenlerinin toplanması konusunda liselerde destekçi yönetim biçimi uygulanırken, okul parasının harcanması ve sicil raporlarının doldurulması konusunda destekçi yönetim biçimi çok az uygulanmaktadır. Diğer eğitim ve öğretim etkinliklerinde uygulanan yönetim biçimi fazla destekçi değildir.

4. Öğretmen ve yöneticilere göre liselerde uygulanan yönetim biçimi orta derecede birlikçidir. Ders kitaplarının seçimi ve zümre öğretmenler kurulunun toplanması konularında birlikçi yönetim biçimi uygulanmaktadır. Ders denetimi, zaman çizelgelerinin hazırlanması ve sicil raporlarının doldurulması konularında birlikçi yönetim biçimi az ya da hiç uygulanmamaktadır.

5. Liselerde uygulanan yönetim biçimlerinin tüm boyutlarında öğretmen ve yöneticiler farklı görüştedirler.

Kahraman (1990) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, genel liselerdeki yönetime ilişkin uygulamaların çağdaş yönetim anlayışına uygunluğunu belirlemek, bu uygulamalarda okul müdürleri ile öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin etkilerini saptamak ve resmi genel liseler ile özel genel liselerin yönetim yaklaşımları arasında farklılık olup olmadığı saptanmaktadır.

Araştırmada Ankara il merkezinde bulunan 48’i devlet 17’si özel olmak üzere 65 genel lisedeki müdürlerin tümü ve öğretmenlerin 304’ü devlet, 233’ü özel olmak üzere 537 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada, okul yönetim

süreçlerine ilişkin maddelerden oluşan ölçek kullanılmıştır. Aşağıdaki araştırmaya ilişkin bulgular yer almaktadır.

1. Liselerde çalışmakta olan öğretmen ve müdürlerin yönetime ilişkin görüşleri farklıdır. Müdürler yönetimi çağdaş yönetime yakın bulurken, öğretmenler bunun aksini düşünmektedirler.
2. Devlet ve özel lise öğretmenlerinin yönetime ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Özel liselerin öğretmenleri, okullardaki yönetimi devlet liselerindeki öğretmenlere göre daha çağdaş bulmaktadırlar.
3. Lise müdürleri ve öğretmenleri yönetime ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre çoğunlukla farklılık bulunmaktadır. Ancak, kadın öğretmenler ve müdürler bazı durumlarda farklılaşmaktadırlar.

Okulun yönetsel, eğitsel ve genel işleyişi açısından çevresi ile ilişkilerini yönetici ve öğretmen algılarına dayalı olarak incelemeyi amaçlayan bir araştırmada (Gül, 1998), 26 maddelik Likert tipi ölçekle, 10 değişik baskı grubuna ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentileri saptanmaya çalışılmıştır. Kocaeli merkezinde bulunan ilköğretim ve liselerde görevli 97 yönetici ile 310 öğretmenden oluşan örneklemle çalışılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

1. Çevresel baskı gruplarının okulun yönetsel, eğitsel ve genel işleyişi üzerindeki etkilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin hem algıları hem de beklentileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Genel olarak yöneticiler, üç boyutta da baskı gruplarının etkisine ilişkin hem algı hem de beklenti düzeyleri daha yüksektir.
2. Öğretmen ve yönetici algılarına göre, okulun yönetsel işleyiş boyutuna en çok etkiyi siyasal parti örgütleri, en az etkiyi ticaret ve sanayi kuruluşları; eğitsel işleyiş boyutuna en çok etkiyi öğrenciler, en az etkiyi ticaret ve sanayi kuruluşları; genel işleyiş boyutuna en çok etkiyi veliler, en az etkiyi ticaret ve sanayi kuruluşları yapmaktadır.
3. Öğretmen ve yöneticiler, okulun yönetsel işleyiş boyutuna en çok etkiyi öğrenci ve velilerin, en az etkiyi dinsel örgütlerin; eğitsel işleyiş boyutuna en çok etkiyi öğrencilerin, en az etkiyi dinsel örgütlerin, genel

işleyiş boyutuna en çok etkiyi velilerin, en az etkiyi ise dinsel örgütlerin yapması gerektiği düşüncesini paylaşmaktadır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin çevresel baskı gruplarının okulun yönetsel, eğitsel ve genel işleyiş boyutları üzerindeki etkilerine ilişkin algı ve beklentileri arasında kişisel değişkenlerine göre anlamlın bir farklılık bulunmamaktadır. Seçkin (1993) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Kız Meslek Liseleri ve Teknik Liselerin Gelişimini Etkileyen Yönetimsel Etkenlere İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada, okulu müdürlerinin kız meslek liseleri ve teknik liselerin gelişimini etkileyen yönetimsel etkenler konusundaki görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki soruların cevapları araştırılmıştır.

1. Okul müdürlerinin demografik nitelikleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin görüşlerine göre aşağıdaki yönetimsel etkenler okulların gelişimi ne yönde etkilemektedir?
 - Politika, program-öğretim işleri
 - Personel işleri
 - Öğrenci işleri
 - İşletme
 - Okul çevre ve endüstri ilişkileri
3. Okul müdürlerinin iş doyumları hangi düzeydedir? Okula ilişkin kişisel ve yapısal değişkenler bunu ne yönde etkilemektedir?
4. Okulların gelişimini etkileyen yönetimsel etkenler açısından coğrafi bölgeler ve okul tiplerine göre okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı kız meslek liseleri, Anadolu Kız Meslek Liseleri, Kız teknik Liseleri ve Anadolu Kız Teknik Liseleri müdürleri, oluşturmaktadır. Evrendeki 359 okul müdürünün tümü örnekleme alınmıştır.

Araştırma sonucunda bulgulardan bu çalışmayı ilgilendiren bazıları şöyledir:

•İşlerin bürokratik kurallara göre yürütülmesinin, okulların gelişimini, okul müdürlerinin % 50,9'u olumsuz, % 9,1'i çok olumsuz yönde etkilediğini belirtilirken, % 27,9'u tarafından olumlu olarak bulunmuştur. Müdürlerin % 10,3'ü ise etkilemiyor yönünde görüş belirtmişlerdir.

•Okul müdürlerinin % 47,3'ü kırtasiye işlerinin, okulun gelişimini olumlu, % 34,1'i olumsuz, % 6,1'i çok olumsuz ve % 2,1'i çok olumlu olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre deneklerin yarıya yakını kırtasiyeciliğin okulun gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

•Okul müdürlerinin % 57,9'u aşırı bürokrasi ve rutin işlerin iş doyumlarına olumsuz, % 18,2'si çok olumsuz yönde etkilediğini, % 8,8'i ise olumlu yönde etkilediğini belirtirken, % 14,8'i bürokrasi ve rutin işlerin iş doyumlarını etkilemediğini belirtmişlerdir.

•Okul müdürlerinin % 61,3'ü, karar yetkilerinin bakanlık merkez örgütünde toplanmasının kız meslek ve teknik liselerin gelişimini olumsuz, % 21,1'i olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Müdürlerin % 10'u ise etkilemediği yönünde görüş belirtirken, % 6'sı çok olumsuz, % 1,5'i ise çok olumlu seçeneğini işaretlemişlerdir.

Yasir Geçit (2008) tarafından yapılan araştırmanın örnekleme iki aşamalı basit tesadüfi örneklem metodu kullanılarak belirlenmiştir. 2007-2008 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Bursa ilinden seçilen 15 farklı okulunda görev yapmakta olan 72 yönetici ve 179 öğretmen katılmıştır. Veriler yazar tarafından geliştirilmiş anket sorularından toplanmıştır. "Kişisel Bilgi", "Yapı ve İşleyiş" ve "Yetki Devri" bölümlerinden (72 önermeden) oluşmaktadır. Anket; Mahmut BOZAN ve Fatma BARKÇİN tarafından geliştirilen anket sorularından faydalanılarak oluşturulmuştur. Araştırma için gerekli verileri topladıktan sonra, bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümlemeler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Anılan paket programdan yararlanarak; Yöneticilerin kişisel özelliklerinin ve görüşlerinin belirlenmesinde frekans (f), yüzde (%) ve çapraz tablo tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri; MEB'in yapı ve işleyişinin aşırı merkeziyetçi bir yapıda olduğuna her bakımdan katılmışlardır. Eğitim -öğretim programlarının hazırlanması, kadrolu öğretmen ataması, taban ücret ve ek ders ücretlerinin belirlenmesinde, büyük onarımlar için ayrılan ödeneklerin dağıtımında, ayrıcalıklı program uygulanan okullar için finansman farkının ödenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini finansmanında MEB merkez teşkilatının yetkili kalması, diğer yetkilerini tarsi teşkilatlarına devretmesi yönünde görüş bildirmişlerdir(Geçit, 2008).

Fatma BARKÇİN (1994), "Eğitim Yönetiminde Yetki Devri" adlı araştırmada eğitimle ilgili temel ilkelerin belirlenmesi, eğitim programlarında içeriğin hazırlanması, eğitim personelinin atanması, ücretlerin belirlenmesi ve hizmet içi eğitim konularında MEB merkez teşkilâtının yetkili olması sonucuna ulaşılırken; eğitim programının yerel ihtiyaçlara göre uyarlanması, ilçe milli eğitim müdürleri ile okul müdürlerinin atama işlemleri, ödüllendirilmeleri, disiplin kovuşturmaları, ek ders ücretleri ve yan ödemelerinin belirlenmesi, hizmet içi eğitimleri, denetimleri ve emeklilik işlemlerinin taşra teşkilâtınca ve- özellikle valilik ve il milli eğitim müdürlüğünce yapılması sonucuna varılmıştır. Okullara arsa sağlanması, bina ve tesis yapımı, onarımlar, alt yapı hizmetleri ve eğitim ödeneklerinin dağıtımı ve sarfıyla ilgili konularda da ağırlıklı olarak valilikler ve il özel idareleri, belediyeler ve zaman zaman da il MEM'lerin yetkili olması gerektiği kanaatine ulaşılmıştır (Barkçin, 1994; Akt.; Geçit, 2008).

Yasemin (USLUEL) KOÇAK (1995), "Milli Eğitim Bakanlığı Merkez örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri" adlı öğrenmeye yönelik olarak yapılan araştırmada; Bakanlık merkez örgütü yöneticilerinin eğitimin yerelleşmesini, bazı sorunlara ve farklılıklara rağmen genelde uygulanabilir buldukları sonucuna varılmıştır (Atasayar, 2005).

Çoker G. (1995), "Eğitim Hizmetleri Açısından İl Özel İdaresi ve Yerinden Yönetim (Ankara İli Örneği)" adlı araştırmada; Üç grupta topladığı yöneticilerin tümü önermelere yerinden yönetimi destekler mahiyette cevaplar vermişler, ancak

her üç yönetici gurubunda da; hukuksal denetim, ilkeleri belirleme, koordinasyonu sağlama, yasal düzenleme gibi temel görevlerin Milli Eğitim Bakanlığında kalması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir(Geçit, 2008).

Yasemin (USLUEL) KOÇAK (1995), "Milli Eğitim Bakanlığı Merkez örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri" adlı öğrenmeye yönelik olarak yapılan araştırmada; Bakanlık merkez örgütü yöneticilerinin eğitimin yerelleşmesini, bazı sorunlara ve farklılıklara rağmen genelde uygulanabilir buldukları sonucuna varılmıştır (Atasayar, 2005; Akt.; Geçit, 2008).

Kemal KÖKSAL (1997), tarafından "Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Bir Model Önerisi" adlı araştırmada, ankete katılanların, önerilen model doğrultusunda eğitimin yerelleşmesini çoğunlukla uygulanabilir buldukları belirtilmiştir. Yapılan araştırmada Eğitim Bakanlığının yeniden yapılanması ve bu yapılanmada Vali başkanlığında mevcut taşra yöneticilerinden bir kurul oluşturulması önerilmektedir. Tamamen bağımsız olması gerektiği de vurgulanan İl Eğitim Kurullarına yardımcı olacağı belirtilen ve belediye başkanının atayacağı 3-5 kişiden oluşturulacak bir Belediye Eğitim Kurulunun kurulması da araştırma sonunda önerilmektedir (Atasayar, 2005; Akt.; Geçit, 2008).

Esergül Balcı BUCAK (2000), eğitimde yerelleşme konusunda yaptığı araştırmada, MEB merkez ve taşra teşkilâtı yöneticilerinin yetki devrine ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Bucak, araştırma sonucunda, milli eğitim sisteminin amaç ve politikalarını saptama, eğitim öğretim programlarında genel ilkeleri saptama ve içeriği belirleme konularında merkez teşkilâtının yetkili olması; seçmeli derslerin belirlenmesi ve mesleki programları yerel ihtiyaçlara uyarlama konularında targa teşkilâtının yetkili olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ders kitaplarının hazırlanmasında merkez teşkilâtının, yayımlanmasında ve yeni okul açılmasında ise taşra teşkilâtının yetkili olması görüşünün ağırlık kazandığını belirtmiştir. Bucak, plânlama kapsamında eğitimle ilgili kanun taslağı hazırlama ve kanuna ilkin esasları saptama, personel politikalarının belirleme ile il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin denetiminden merkez teşkilâtının; eğitime ilişkin araştırma projesi

hazırlama, okul bina ve tesislerin yapım ve onarımı, gelir gider plânlarını uygulama, bütçe ile ilgili harcamalar, diğer atama ve özlük işlemlerinin yürütülmesinden ise taşra teşkilâtının yetkili olması görüşü ağırlık kazanmıştır (Bucak, 2000, s.175).

Mahmut BOZAN (2002), "Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar (Milli Eğitim Bakanlığı örneği) " ismiyle yaptığı araştırmada; Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunların temel nedeninin yönetimin merkeziyetçi bir anlayışla uygulanmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün bütün yetkileri elinde toplaması böylece taşra örgütü tarafından yapılabilecek hizmetleri de kendi üstlenmesi nedeniyle asıl görevlerini yapamadığı, bu yüzden de eğitim hizmetlerinin aksadığı belirtilmiştir. Merkez örgütünün bir kısım yetkilerini taşra örgütleri ile paylaşmasının bir zorunluluk haline geldiği, ancak taşra örgütlerine yetki devredilirken il milli eğitim müdürlüklerinin öncelikli olması gerektiği ortaya konulmuştur (Bozan, 2002).

İrfan ERDOĞAN (1996) , "Eğitim Sistemlerinin Yerelleşmesi" konulu makalesinde merkezi örgütlerde okulların kalıplaşmış ve çeşitliliği olmayan programları uyguladığı belirtilmiştir. Eğitimde yerelleşmenin eğitim sistemi üzerindeki kontrolün merkezden çok bölgesel organlara doğru aktarılması anlamına geldiği belirtilmiştir (Erdoğan, 1996).

Ömer PEKER (1995), "Eğitimin Yerelleşmesi Ya da Özerkleşmesi" konulu makalesinde insanlar arasındaki farklılığın eğitime de yansıdığı bu yüzden insanlara merkeziyetçi bir biçimde standart programlar uygulanmasının yanlış olduğu belirtilmiştir. Eğitim sorunun bir yönetim sorunu olduğu, merkezi yönetimin alt kademelerdeki birimlere güvensizliği nedeniyle yetkilerini ısrarcı bir biçimde elinde tuttuğuna değinmiştir (Atasayar, 2005; Akt.;Geçit, 2008).

Zehra KESER, Tokay GEDİKOĞLU (2008), "Ortaöğretim okullarında görevli okul müdürlerinin kendilerine verilen yetki ve sorumlulukları kullanma dereceleri"ni belirlemek amacıyla yapılmıştır. Merkezi yönetimden kaynaklanan yetki yetersizliği ve sorumlulukların fazlalığıyla ilgili dengesizliklerin ortadan kalkması için, yerinden

yönetim sistemine geçilmesinin gerekli olduğu öngörülmektedir. Bu noktada, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili diğer kuruluşlara düşen görev, yurt dışında uygulamalarına sıkça rastlanan yerinden yönetim sistemini, Türk eğitim sistemine uyarlamaları gerekmektedir (Keser, Gedikoğlu, 2008; Akt.;Geçit, 2008).

Cheng (1996) tarafından “Okul Yönetim İnsiyatifi” başlıklı araştırmada okul yönetimi reformlarını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada merkezi yönetimden Okulda Yerinde Yönetime yönelimi belirlemede kullanılan yedili Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 1’den 7’ye doğru yerinden yönetim yaklaşımından merkezi yönetim yaklaşımına doğru sıralanan yönetim özelliklerinden oluşturulmuş ve okul etkinliklerinin özellikleri, okulun örgütsel yapısı, karar verme biçimi, kaynakların kullanımı, okulun-yöneticilerin-öğretmenlerin-velilerin rolleri ve insan ilişkileri gibi on bir özelliği kapsamaktadır. Araştırmada, öğretmen ve müdürlerin yeterliklerine ve örgütsel verimliliğe ilişkin ayrı birer ölçekte kullanılmıştır.

Araştırma, Hong Kong’da bulunan 241 okul, 127 danışman, 204 müdür ve (6300 öğretmen arasından) 761 öğretmen olmak üzere toplam 1092 kişiden oluşan bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler okullar düzeyinde çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçları aşağıda sıralanmıştır:

1. Okulda Yerinden Yönetime eğilim ile öğretmen verimliliği, müdürün önderliği ve örgütsel verimlilik arasında olumlu yönde karşılıklı bağıntı vardır.
2. Okulda Yerinden Yönetim eğilimi ile
 - a) Öğretmenlerin yarar duygusu, topluluk duygusu ve uzmanlık bilgisi,
 - b) Müdürün insan önderliği, yapısal önderlik politik önderlik, kültürel önderlik ve eğitimsel önderliği,
 - c) Müdür-öğretmen ilişkisi,
 - d) Öğretmenlerin karar sürecine katılımı,
 - e) Okul yönetiminin açıklığı ve sorumluluğu,

f) Örgütlü okul etkililiği ve örgütsel kültür güç olumlu bir şekilde ilişkilidir.

3. Okulda Yerinden yönetim eğilimi okul gelişimi gereksinimi ve otoriter hiyerarşi ile olumsuz yönde ilişkilidir.

4. Okulda Yerinden Yönetim eğilimini belirleyen puanlara göre okullar merkezi yönetim ve yerinden yönetim olarak iki gruba ayrılmış ve sonuç olarak her iki okul arasında şu farklılıklar bulunmuştur:

a) Öğretmen, yönetici ve örgütsel verimlilik resmileştirme dışında tüm özellikleri ile farklılaşmaktadır.

b) Okula yerinden yönetim yaklaşımında öğretmenler daha üst düzeyde yarar duygusu, topluluk duygusu ve mesleki ilgi ilkeleri ortaya koyma, yapısal, kültürel, insancıl, politik ve eğitim önderliği yönünden daha güçlü bir önderliğe sahip olma eğilimi gösterirler.

c) Müdür-öğretmen ilişkisi olumludur ve örgütsel etkililik yüksektir.

d) Okulun üyeleri arasında okul amaçları, değerleri ve inançlarını paylaşmada yüksek isteklilik vardır.

e) Karar verme katılımcı bir biçimde yapılmakta ve öğretmenlerin karara katılmaları teşvik edilmektedir.

5. Merkezi yönetim yaklaşımının görüldüğü okullarda, öğretmenler arsında daha az dayanışma ve eşgüdüm içinde oldukları saptanmıştır.

6. Müdürler okul yönetiminde önemli bulunan önderlik özelliklerinden yoksundurlar ve öğretmenlerle olan ilişkilerinden memnun değildirler.

7. Okullar üretken, esneklik, uyarlanabilirlik açısından verimsiz olarak algılanmaktadır.

8. Merkezi yönetim özelliğinde olan okullarda karar verme aşırı merkezileşmiştir ve öğretmenler sınırlı düzeyde katılım fırsatı bulmaktadırlar.

Kenneth Leithwood ve Teresa Menzies (1998) tarafından yapılan araştırma, 1985 ile 1995 yılları arasında 83 ampirik araştırmanın bulgularının değerlendirilmesine dayandırılmıştır. Araştırmada ERİC taraması, Ontario'da elektronik bir veri tabanındaki bilgiler, Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin geleneksel yıllık toplantılarında doğrudan yazarların kendilerinden görüşleri alınarak toplanan bilgiler, okul müdürleri ile yapılan yazışmalar ve sosyal bilimler indeksinin taranması ile veri toplanmıştır.

Araştırma sürecinden elde edilen bulgulara dayanılarak okula dayalı yönetim biçimleri belirlenmiştir. Buna göre: a) yönetsel kontrolün bulunduğu ODY, (mesleki) uzmanlığa dayalı ODY ve okul meclisi kontrolü ODY biçimleri bulunmaktadır. Bunların dışında daha az rastlanan ancak uygulama alanı bulabilen bir diğer biçimde gücün okul çalışanları, veliler ve meclis üyeleri arasında paylaşıldığı bir ODY biçimidir.

Araştırmada okula dayalı yönetim biçimlerinin özellikleri anlatıldıktan sonra, bu yönetim yaklaşımlarının başarılarının arasındaki farklılıkların belirlenmesinde, yeni müfredatlar oluşturma, öğretmenlerin daha iyi eğitime alınması, okuldaki liderliğin gelişmesi, bu değişkenlerden bir ya da birkaçının daha iyi çalışması için okullara daha fazla kaynak aktarımı gibi etkenler dikkate alınmıştır. ODY, yönetsel, mesleki ve meclis kontrollü biçimleri olan üç boyutta incelenmektedir. Bu incelemede öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler, bölge yöneticileri ve okullar üzerindeki etkileri vurgulanmaktadır.

Enderlin-Lampe Scheerie (1998) tarafından yapılan araştırma, ABD eğitim sisteminde reform çabalarını tartışmakta ve bu reformların öğretmen etkililiği üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Alanyazın taraması biçiminde yapılan araştırmada, öncelikle ABD eğitim sisteminde toplumun eğitime olan ilgisi vurgulanmakta ve eğitim sistemindeki çöküş olarak kabul edilen yetersizliklere ilişkin medyada çıkan raporlardan söz etmektedir. Adı "Risk İçinde Bir Ulus" olarak bilinen önemli bildirilerde de eğitim için reformların bir zorunluluk olduğu belirtilmektedir.

Bilimsel modele göre yapılan ve eskide kalmış olan, fabrikalara benzeyen okulların geliştirilmesi yönünde, öğretmen merkezli, rekabetçi, standart yapıları olan okullardan uzaklaşmayı hedefleyen reform çabaları vurgulanmaktadır.

1990'lı yıllarda sistemin değiştirilmesine dönük reformların öğrenci merkezli öğretimi, katılımı ve işbirliğini benimseyen birçok yönünün olduğu anlatılmaktadır. Bu reform sürecinin, gündemde olan katılımcı karar verme ve yerinden yönetime uygun olan demokratik ilke ve yaklaşımları artırma çabaları tarafından şekillendirildiği işlenmektedir.

Okul yönetiminde sorumluluğu paylaştırmayı ve karar vermede yüksek katılım ve işbirliği isteyen ikinci reform atılımında, okulların yönetim sürecinde öğretmenlerin rollerinin göz önünde bulundurulmasının son yıllarda oldukça ilgi çektiğine dikkat çekilmektedir. Murray (1993) tarafından yapılan bir araştırmaya vurgu yapılarak, okula dayalı karar vermenin bir sonucu olarak öğretmenlerin, a) okul iklimi, b) personelin geliştirilmesi, c) yeterliliğe ilişkin istekler, d) program içeriği ve e) örnek uygulamalar alanlarında olmak koşuluyla kararlara katılmaya istekli olduklarını belirtmektedir. Henry Levin (1991) in yaptığı araştırmada da öğretmen yeterliliğinin, okula dayalı karar verme süreci ile birlikte arttığı anlatılmaktadır. Levin'in araştırmasına göre, müfredatla ilgili olarak bir çok kritik karar, öğretme stratejileri ve okul görevleri için personel önerme yerel düzeyde yapılmalıdır.

Ancak, tüm araştırmaların bu karar verme modelini desteklemediği de belirtilmektedir. Genel olarak, karar katılmanın öğretmenin yeterliliğine etki etmediği vurgulanmakta, hatta öğretmen güdüsüne ilişkin bir araştırmadan (Gallmeir, 1992) söz ederek, otokratik yöneticilerin emrinde çalışan öğretmenlerin, demokratik yöneticilerle birlikte çalışanlardan daha yüksek güdüye sahip oldukları özellikle belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin karar vermeye ne kadar istekli oldukları, ne kadar yeterli oldukları ya da karar için ne kadar risk alacakları da tartışılan bir konu olduğu da ayrı bir bulgu olarak sunulmaktadır.

Bir başka bulgu da okulda, öğretmenler, aileler, yöneticiler ve diğer üyeler tarafından ne tür kararlar alınacağına ilişkin oldukça önemli düzeyde karmaşanın yaşandığı yönündedir. Bu karmaşıklık, öğretmenlerin yönetimde katılımcı olarak etkin rol almalarını engellemiş ve başarısızlığa neden olmuştur.

Ortaokullarda karar verme modellerinin uygulama ve algıları arasındaki ortak noktaları belirlemeyi amaçlayan Marie Brown ve Bil Boyle (1999) tarafından yapılan bir araştırmada okullarda karar vermede orta düzey yöneticilerin rolleri konusunda yapılmış araştırmalara dayanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı, a) okullarda karar verme komisyonlarının orta düzey yöneticileri ile iletişim kurmalarını, karar kapsamı ve kararı güçlendirmeyi sağlamak b) karar vermede alternatif yönetim modelleri için kanıtlar aramak ve c) orta düzey yöneticilerin etkinlik gösterdikleri karar modelleri ile başöğretmenlerin uygulamaları ve algıları arasındaki benzerlikleri saptamaktır.

Araştırma İngiltere’de kamu ve özel kesimden seçilmiş 21 ortaokulun başöğretmenleri ile orta düzey yöneticilerinin karar vermeye ilişkin düşüncelerine ve uygulamalarına dayandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada veriler, deneklerle yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca, orta düzey yöneticilerden okullarındaki kararları etkileyen faktörleri tanımlamaları istenerek de veri toplanmıştır.

Yapılan görüşmeler sununda okullarda karar verme biçimlerine göre üç farklı okulun bulunduğu ve bu okullarda karara tam katılımdan hiç katılmamaya kadar sırasıyla A, B, ve C şeklinde sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır.

Jane Clark Lindle (1996) tarafından ABD’de Kentucky’de Eğitim Reformu Hareketi (KERA) ile 1990 yılında başlatılan “okula dayalı karar verme” reform sürecine ve sonuçlarına ilişkin araştırmaya ilişkin sonuçlar özetle verilmektedir.

Kentucky’de yapılan reformlar, okullar için müfredat geliştirme, parasal kaynaklar ve yönetim konularında köklü değişimleri öngörmüş, bu değişimler, 1991-1992 okul döneminden başlayarak KERA Kentucky’de her bölgede okula dayalı karar verme sürecini başlatmaları biçiminde gelişmiştir. 1995’e gelindiğinde

176 okul bölgesinde 800'ün üzerinde okulun söz konusu süreci başlattıkları belirtilmektedir.

Lindle, bu süreci "3 D" diye andığı demokrasi, tartışma ve karar verme boyutları içinde incelemiştir. Aşağıda bu boyutlara ilişkin bulgular özetle verilmektedir.

Demokrasi boyutu; okulda demokrasinin, merkezi yönetimden uzaklaşıp, okul müdürü, üç öğretmen temsilcisi ve iki aile temsilcisinden oluşan okula dayalı karar verme konseyine güvenle sağlanabileceğini güvenle vurgulamaktadır. Konseylerin görevleri arasında müdürü seçmek, personeli belirlemek ve yerleştirmek, ders kitaplarını seçmek ve öğretim araç ve gereçlerini seçmek bulunmaktadır. Ayrıca, okullar bölgenin genel bütçesinden kendine düşen paylar ile okulun bütçesini de yönetirler. Konseyler, liselerde 12 kişiden oluşurken, ortaokullarda 6 kişiden oluşmaktadır. Konseylerin oluşumunda olumsuz bir yön, eğitim-öğretim dışından üyelerin olmamasıdır.

Okul konseylerinin aşağıdaki sekiz alanda politikalar geliştirme sorumlulukları bulunmaktadır:

1. Müfredat geliştirme
2. Personel görevlerini tanımlama
3. Öğrenci görevlerini tanımlama
4. Okul programını oluşturma
5. Eğitim uygulamalarını belirleme
6. Disiplin kurallarını belirleme
7. Müfredat dışı programları belirleme
8. Eyalet standartlarına uyma

Tartışma boyutu; okul konseylerinin okuldaki başarılarını yansıtabilmek için, etkinliklerini tartışma konusu yapmaktadır. Bazı okul ve okul bölgelerinde konseylerin oluşumunda politik yaklaşımlar, dinsel ilişkiler ya da sözü geçen aileler etkin olmuşlardır. Bundan başka, konseylerde katılımın eğitim-öğretim dışı bireylere

ya da personele yer vermeyişi de karar vermede demokratikliği sınırladığı anlatılmaktadır.

Okullar için yasalar ve iç tüzük hazırlamak da konseyler için epey bir zaman kaybına neden olduğu vurgulanmakta ve yine okullar için hazırlanması gereken kurallar hazırlamanın, eğitim için harcanması gereken zamanı etkili biçimde değerlendirmeye engel olduğunu belirtmektedir. Dahası, yasaların, kuralların, programların karmaşıklığının öğretmen, aileler ve bazı müdürler için yabancı bürokratik kavramlar olması işi zora sokmaktadır.

Karar verme boyutu; konunun özü yönünde karar verebilen okul konseyleri destekleyici önderlik, üniversite atmosferi ve demokratik yöntemin eksiklerine saygı özelliklerini paylaşırlar.

Okula dayalı karar verme, okulun politik yapısını genişletmesi ve yayması için net bir savaşımdır. Ortak karar vermeyi yöneticiler desteklese de desteklemese de yapılan çalışmaların başarısı açıkça okulun baskın politik yapısına, bölgesine ve toplumun etkinliğine bağlıdır. Okulun politik atmosferi, okula dayalı karar vermeyi hedeflerken merkezci bir yaklaşım öngörmektedir. Okul konseyleri, demokrasinin oluşumundaki doğal uyumsuzlıklardan rahatsız değillerdir. Demokratik süreçte bazen oybirliği ile bazen de oy çokluğu ile çalışılmaktadır. Bireysel özellik gösteren eşitlik ve özgürlük bazen toplum değerleri ile çatışabilir. Önemli olan bunları dengede tutmaktır.

Hall (1962), araştırmasında bürokratikleşmeyi, bürokratik yapının 6 merkezi ögesi üzerinde ölçmeyi amaçlamıştır.

Çalışmanın verileri 10 örgüt çalışanından alınmıştır. Çalışanlar, yöneticiler ve işçiler olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Örnekleme alınan örgütlerin çalışma alanları, kaç yıldır faaliyet gösterdikleri ve büyüklükleri birbirinden farklıdır. Çalışma 65 ile 3026 çalışanı olan ve yaşları 4 ile 63 yıl arasında değişen örgütlerde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada teokratik öneme sahip 6 özellik seçilmiştir. Bu özellikler:

- Uzmanlaşmaya dayalı bir işbölümü
- İyi tanımlanmış bir otorite hiyerarşisi
- Görevliler haklarını ve görevlerini gösteren kurallar sistemi
- İşle ilgili kural ve yönetmeliklerden oluşan prosedürel sistem
- İlişkilerde bireysel değerlerin bir yana bırakıldığı tarafsızlık, nesnellik ve son olarak;
- Teknik yeterliliğe dayalı işe alma ve terfiler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kısaca şöyledir:

- Örgütleri, herhangi bir özelliğiyle yukarıda sıralanan boyutlar düzeyinde aşırıya kaçan bürokratik örgütler olarak değerlendirmenin pek olanaklı olmadığı,
- Benzer özellikler gösteren örgütlerde benzeri bürokratik özellikler olmasına karşın, 6 boyuttaki bürokratikleşmenin, örgütlerin büyüklüğü ve yaşları ile ilgili olmadığı bulunmuştur. Ancak araştırmanın bulguları örgütlerin faaliyet alanlarının son derece önemli olduğunu göstermiştir.
- Araştırmanın beklide en önemli bulgusu; yaygın şekilde kabul edilen bürokratik modelin gerçekte var olmadığını ve bürokrasinin boyutlarının aynı düzeyde gerçekleşmediğini göstermesidir.

Udy (1959), endüstriyel olmayan 150 biçimsel örgüt üzerinde yaptığı çalışmada bürokratik ve rasyonel öğelerden oluşan iki grup değişken formüle edilmiştir.

- Bir örgütte iç yada daha fazla otorite seviyesi bulunması, hiyerarşik otorite yapısını çağrıştırır.
- Fiziksel işlerden çok sadece işiyle ilgilenen örgüt üyesi, uzmanlaşmış yönetici personeldir.
- Duruma uygun olarak ödüllerin hem miktarı hem de türü, farklı işlere göre tasarlanır.
- Örgüt yalnızca, materyal ve eşya üretimi ile ilgili olarak ele alındığında sınırlı hedeflere sahip olduğu anlaşılır.

- İşlerin niteliğine ya da niceliğine bağlı olarak örgüt çalışanlarına verilen ödül, performansla ilgilidir.

- Bölünmüş katılım, karşılıklı olarak sınırlandırılmış bir anlaşma türüne dayanıyorsa düşünülür.

- Tamamlayıcı ödüller, yüksek otoriteye sahip olanlar tarafından düşük otoriteye sahip olanlara verilir.

Bu formülasyonda, otorite hiyerarşisi, yönetici personel ve işe göre farklılaştırılmış ödüller formal örgütün bürokratik öğelerini şekillendirirken, sınırlanan hedefler, performansın önemi, bölünmüş katılım ve tamamlayıcı ödüller formal örgütün rasyonel öğeleri olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın bulguları şöyledir:

- Bürokratik grupta bulunan öğeler birbirleriyle, rasyonel öğeler de birbirleriyle olumlu ilişkiler göstermektedir ve iki grup arasında olumlu bir ilişki yoktur.

- Bürokratikleşme derecesiyle rasyonelleşme derecesi birbirinden göreceli olarak bağımsızdır ve aslında grupların birbiriyle ters olma eğilimi vardır.

Gaziel ve Weis (1989), yaptıkları araştırmada, yabancılaşmanın iki yönünü ele almışlardır. Bunlardan birincisi, işten yabancılaşmayı (işe yabancılaşma), ikincisi ise dışa vurulan, görülen ilişkilere yabancılaşmayı incelemeyi amaçlamışlardır. Yabancılaşma türleri, okullardaki bürokratik yapının merkezileşme ve biçimsellik ile öğretmenin kontrol alanı ve kişiliği ile ilgilidir. Araştırmanın hipotezleri;

- İşe yabancılaşma düzeyi, okulun merkezileşme derecesi ile doğrudan etkileşerek değişecektir.

- Görülen, dışa vurulan ilişkilere yabancılaşma, okulun merkezileşme düzeyi ile değişecektir.

- Öğretmenin işe yabancılaşma düzeyi, okul örgütünün biçimsellik düzeyi ile doğrudan etkileşerek değişecektir.

- Öğretmenin görünen, dışa vurulan ilişkilere yabancılaşma düzeyi, okul örgütünün biçimsellik düzeyi ile doğrudan etkileşerek değişecektir.

Çalışmanın örneklemini, 200 ile 800 öğrencinin oluşturduğu, 31 ilköğretim okulundaki 520 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

- Araştırmanın hipotezlerinde yer almamasına karşın, büyük okullar daha merkeziyetçi bir yapı içermektedirler.
- Kontrolün merkezileşmesinin ve biçimselliğin öğretmenlerin yabancılaşması ile ilgili olduğu hipotezi desteklenmektedir.
- Merkezileşme, iş kadifikasyonuna oranla, kural gözlemiyle daha kuvvetli bir korelasyon göstermektedir. Merkezileşme aynı zamanda görülen ilişkilerde yabancılaşmaya oranla, işe yabancılaşma konusunda daha güçlü korelasyon oluşturmuştur.
- Okul örgütleri, yüksek düzeyde işe yabancılaşma ve dışa vurulan davranışlarda memnuniyetsizlik sonuçları veren hiyerarşik düzenlemelere bel bağlamışlardır.
- Biçimselliğin her iki özelliği de öğretmenlerin işe yabancılaşmasında etkilidir.
- Okullardaki bürokratik boyutlar işe yabancılaşmanın her iki türüyle de pozitif yönde bir ilişki içinde iken, kontrol alanı ile ölçülen öğretmenlerin kişiliği yabancılaşmanın bu iki türüyle negatif bir ilişki göstermiştir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen üç büyük bulgu şöyledir.

- Öğretmenlerin kişisel algılarına göre merkezileşme ve biçimsellikle ölçülen, okullardaki yapı içindeki öğretmenlerin, kontrol alanı ile ölçülen kişiliklerinden çok, işe ve dışa vurulan ilişkilere daha çok yabancılaştıkları,
- Kuralların ve düzenlemelerin, gözlem ve zorlamanın, öğretmenler arasındaki işe ve dışarıya vurulan ilişkilere yabancılaşma duygularında çok büyük etkisinin olduğu,

• Biçimselliğe oranla daha az bir etkiye sahip olan merkezileşmenin öğretmen yabancılaşmasında önemli bir faktör olduğu saptanmıştır.

Bacharach, Bauer, ve Conley (1986), yaptıkları araştırmada 42 ilkokul ile 45 ortaokuldaki örgütsel stresin analizini yapmışlardır.

Örgütsel stresin, işteki genel stres düzeyinin genel bir ortalaması olarak ele alındığı çalışmada, rol belirsizliği, yükselmenin ussallığı ile denetimsel davranış bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

- İşteki çalışma sürecinin bürokratikleşmesi olarak açıklanan yüksek rutinleşme ve düşük belirsizlik ortamı, yüksek stres düzeyine neden olmaktadır.
- Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve denetmenlerle iyi ilişkiler içersinde olmaları, stres düzeyinin düşük olmasına neden olmaktadır.
- Otorite boyutunda ortaya çıkan ilişki anlamlı değildir.
- Olumsuz denetimsel davranış kesin olarak stresle ilgilidir.
- Yükselme sürecindeki ussallığın artması ve yükselme için olanak sağlaması oranında düşük stres belirtilmektedir.
- Sınıfların içinde bulunduğu koşullar, bir öğretmenin rolünü engelliyorsa, daha yüksek stres görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve olanaklar sırasıyla sunulmuştur.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada alt problemlere yanıt bulmak amacı ile genel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama yöntemi ile elde edilen verilerin, pratik problemlerin çözümünde öğretmen ve yöneticilerin günlük ihtiyaçlarına cevap verme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir(Kaptan,1979). Veriler anket yoluyla toplanmıştır.

3.2.Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın genel evrenini, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise K.K.T.C deki önceden belirlenen 14 bağımsız ortaokul oluşturmaktadır. Araştırmanın genel tarama için evrenini, Atleks Sanverler Ortaokulu, Bayraktar Türk Maarif Koleji, Bayraktar Ortaokulu, Beyarmudu Ortaokulu, Canbulat Özgürlük Ortaokulu, Çanakkale Ortaokulu, Demokrasi Ortaokulu, Dipkarpaz R.Tayyip Erdoğan Ortaokulu, Esentepe Ortaokulu, Mehmetçik Ortaokulu, Oğuz Veli Ortaokulu, Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu, Şht. Turgut Ortaokulu, Şht. Zeka Çorba Ortaokulu olmak üzere 14 ortaokuldan yansız olarak seçilen yönetici ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Okul, yönetici ve öğretmen sayılarının tespiti için K.K.T.C Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'nden resmi gerekli tablolar alınmış ve bu okullarda 10'u müdür, 5'i baş muavin ve 30'u muavin olmak üzere toplam 45 yönetici ve ayrıca 595 öğretmen

görev aldığı tespit edilmiştir. K.K.T.C bağımsız ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin dağılımı aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Çizelge 1:K.K.T.C Geneli 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Bağımsız Ortaokul Yönetici-Öğretmen Dağılımı

OKUL ADI	Müdür	Baş Muavin	Muavin	Öğretmen
Atleks Sanverler Ortaokulu	1		3	36
Bayraktar Türk Maarif Koleji	1	2	3	62
Bayraktar Ortaokulu	1		3	59
Beyarmudu Ortaokulu			1	13
Canbulat Özgürlük Ortaokulu	1		1	59
Çanakkale Ortaokulu	1	1	3	53
Demokrasi Ortaokulu	1		2	34
Dipkarpaz R.Tayyip Erdoğan Ortaokulu			1	25
Esentepe Ortaokulu				13
Mehmetçik Ortaokulu				27
Oğuz Veli Ortaokulu	1		3	47
Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu	1	1	5	75
Şht. Turgut Ortaokulu	1	1	4	72
Şht. Zeka Çorba Ortaokulu	1		1	20
GENEL TOPLAM	10	5	30	595

3.3.Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini KKTC Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığı'na bağlı 14 bağımsız ortaokuldan 8'inde görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem alınırken öğretmen sayısı evrenin %33 ü, yöneticilerin ise tamamı alınması hedeflenmiştir. Örneklem dağılımı aşağıdaki gibidir.

Çizelge 2: Örneklem Grubunun Görevlere Göre Dağılımı

Kaynak	Yönetici		Öğretmen	
	n	%	n	%
Evren	45	100.00	595	100.00
Örneklem	24	53,333	142	23,865

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem evrene oranla yöneticilerde %53,33, öğretmenlerde %23,86 dır.

Örneklem gurubunun yöneticilikteki hizmet sürelerine göre dağılımı çizelge 3 dedir.

Çizelge 3: Örneklem Gurubunun Yöneticilikteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Yöneticilikteki Hizmet süresi	n	%
1-5 yıl	9	37,5
6-10 yıl	9	37,5
11 yıl ve daha fazla	6	25
Toplam	24	100

Çizelge 3 incelendiğinde yöneticilerin 9'u(%37,5) 1-5 yıl, 9'u(%37,5) 5-10 yıl ve 6'sı(%25) 11 yıldan fazla yöneticilik görevinde bulunmaktadır.

Çizelge 4: Örneklem Gurubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yönetici		Öğretmen	
	n	%	n	%
Erkek	12	50	50	35,2
Kadın	12	50	92	64,8
Toplam	24	100	142	100

Yöneticilerin %50 si erkek, %50 si kadındır. Öğretmenlerin %64,8 i kadın, %35,2 si erkektir.

Çizelge 5: Örneklem Gurubunun Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Yönetici		Öğretmen	
	n	%	n	%
25 yaş ve daha küçük	-	-	17	12
26-35 yaş	-	-	85	59,9
36 yaş ve daha büyük	24	100	40	28,2
Toplam	24	100	142	100

Yöneticilerin tamamı 36 yaşında veya daha büyüktür. Örneklem içinde %12 lik kısım 25 yaşından küçük, %59,9 luk kısmı 25-35 yaş arasında, %28,2 lik kısmı ise 36 yaşında veya daha büyüktür.

Çizelge 6: Örneklem Gurubunun branşlarına Göre Dağılımı

Branş	Yönetici		Öğretmen	
	n	%	n	%
Eğitim Bilimleri	2	8,3	17	12
Fen Bilimleri	8	33,3	38	26,8
Sosyal Bilimler	1	4,2	22	15,5
Güzel Sanatlar	3	12,5	16	11,3
Dil Bilimleri	9	37,5	45	31,7
Diğer	1	4,2	4	2,8
Toplam	24	100	142	100

Yöneticilerin %8,3 ü eğitim bilimleri, %33,3ü fen bilimleri, %4,2si sosyal bilimler, %12,5i güzel sanatlar, %37,5 dil bilimleri, %4,2si diğer branşlardandır. Öğretmenlerin %12si eğitim bilimleri, %26,8i fen bilimleri, %15,5i sosyal bilimler, %11,3ü güzel sanatlar, %31,7si dil bilimleri, %2,8i diğer branşlardandır.

Çizelge 7: Örneklem Gurubunun Toplam Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Toplam Hizmet Süresi	Yönetici		Öğretmen	
	n	%	n	%
1-10 yıl			90	63,4
11-20 yıl	9	37,5	41	28,9
21 yıl ve daha fazla	15	62,5	11	7,7
Toplam	24	100	142	100

Yöneticilerin tamamı 10 yıldan fazla görevdedirler, ancak 11-20 yıl arasında hizmette bulunan yöneticiler %37,5 ve 21 yıl ve daha fazla yıldır hizmet veren yöneticiler %62,5 tir. Öğretmenlerin %63,4ü 1-10 yıl,%28,9u 11-20 yıl, %7,7 si ise 21 ve daha fazla yıldır hizmette bulunmaktadır.

Çizelge 8: Örneklem Gurubunun Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımı

Çalışılan Okul	Yönetici		Öğretmen	
	n	%	n	%
Bayraktar Türk Maarif Koleji	4	16,7	24	16,9
Canbulat Özgürlük Ortaokulu	1	4,2	22	15,5
Çanakkale Ortaokulu	3	12,5		
Esentepe Ortaokulu			10	7
Mehmetçik Ortaokulu	1	4,2	8	5,6
Oğuz Veli Ortaokulu	3	12,5	28	19,7
Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu	8	33,3	24	16,9
Şht. Turgut Ortaokulu	4	16,7	26	18,3
Toplam	24	100	142	100

Yöneticilerin örneklem oranları okullara göre, Bayraktar Türk Maarif Koleji %16,7, Canbulat Özgürlük Ortaokulu %4,2, Çanakkale Ortaokulu %12,5, Mehmetçik Ortaokulu %4,2, Oğuz Veli Ortaokulu %12,5, Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu %33,3, Şht. Turgut Ortaokulu %16,7 dir.

Öğretmenlerin evrene göre örneklem oranı, Bayraktar Türk Maarif Koleji %16,9, Canbulat Özgürlük Ortaokulu %15,5, Esentepe Ortaokulu %7, Mehmetçik Ortaokulu %5,6, Oğuz Veli Ortaokulu 19,7, Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu 16,9, Şht. Turgut Ortaokulu 18,3 tür.

3.4. Veri toplama teknikleri

Bu çalışmada araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için, verilerin toplanmasında uygulanan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda verildiği gibidir.

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak belirlenen kişisel bilgi, yönetim yönelimi ölçeği ve karara katılma ölçeği aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1.1. Kişisel Bilgi

Bu ankette örneklemin çeşitli demografik özelliklerine ilişkin tanıtıcı kimlik bilgileri sorulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan anket, öğretmenlerin yas, cinsiyet, branşları vb. demografik özellikleri belirlemeye yönelik 8 adet sorudan oluşmaktadır.

3.4.1.2. Yönetim Yönelimi Ölçeği

Araştırmada ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetiminde tercih ettikleri yönetim yaklaşımlarını belirlemek amacı ile Yavuz(2001) un kullandığı yönetim yönelimi ölçeği kullanılmıştır.

Çizelge 9: Yönetim Yönelimi Ölçeği Cronbah Alpha Güvenilirlik Çözümlemesi
Sonucu

Ölçek	Cronbah Alpha Katsayısı
Yönetim Yönelimi Ölçeği	0,852

Yönetim yönelimi ölçeğinin cronbah alpha katsayısının yeterli bir güvenilirlik katsayısı olduğu görülmektedir.

Yavuz (2001) in yaptığı araştırmada yönetim yönelimi ölçeği güvenilirlik katsayısını 0.925 bulunduğunu ve Merkezi Yönetim ve Okula Dayalı Yönetim şeklinde maddelerin ayrıldığını görüyoruz. Her iki grubun alt boyutlarının “Yapı Alt Boyutu”, “Üyeler Alt Boyutu”, “Öğretim Alt Boyutu” ve “Demokratiklik Alt Boyutu” şeklinde isimlendirildiğini görüyoruz.

Çizelge 10: Yönetim Yönelimi Ölçeği Grubu Cronbah Alpha Güvenilirlik Çözümlemesi Sonucu

Yönetim Yönelimi Ölçeği Grubu	Cronbah Alpha Katsayısı
Okulda Merkezden Yönetim	0,924
Okula Dayalı Yönetim	0,893

Yönetim yönelimi ölçeğinin grubu olan Merkezi Yönetim ve Okula Dayalı Yönetim madde gruplarının cronbah alpha katsayılarının yeterli bir güvenilirlik katsayısı olduğu görülmektedir.

Yavuz (2001) in yaptığı araştırmada Okulda Merkezden Yönetim cronbah alpha güvenilirlik katsayısının 0.926, Okula Dayalı Yönetim cronbah alpha güvenilirlik katsayısını ise 0,918 bulunmuştur.

3.4.1.3.Karara Katılma Ölçeği

Bu ölçek ortaokullarda çalışmakta olan yöneticilerin öğretmenleri karara katma ve öğretmenlerin karara katılma düzeylerini belirlemek üzere kullanılmıştır.

Ölçek bu araştırmadan önce Yavuz(2001) tarafından kullanılmıştır. İlk kez 24 madde olarak Açığöz(1984) tarafından kullanılan ölçek düzenlenerek ve gerekli

istatistiksel çözümler yapılarak 30 madde olarak Yavuz(2001) tarafından yeniden kullanılmıştır.

Yavuz(2001) düzenleyip hazırladığı karara katılma ölçeğinin alt boyutları “işleyiş”, “öğretim”, “öğretmen”, “komisyon” ve “öğrenci” isimleriyle adlandırılmıştır.

Çizelge 11: Karara Katılım Ölçeği Cronbah Alpha Güvenilirlik Çözümlemesi

Sonucu

Ölçek	Cronbah Alpha Katsayısı
Karara Katılım Ölçeği	0,971

Karara Katılım ölçeğinin cronbah alpha katsayısının oldukça iyi bir güvenilirlik katsayısı olduğu görülmektedir.

Yavuz(2001) yaptığı çalışmada bu katsayıyı 0,921 olarak bulmuştur.

3.5.Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS (Statistical For Social Sciences) for Windows 15,0 programında çözümlenmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

Veri toplama araçlarının uyguladıktan sonra, her aracın özelliğine uygun olarak KKTC’ deki bağımsız ortaokul yönetici ve öğretmenlerin dağılımları belirlenmiştir. Belirlenen bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

Verilerin analizinde problem ve alt problemlerin özellikleri dikkate alınarak dağılımları belirlemede yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; değişkenler arasında korelasyon; değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farkın önem düzeylerinin belirlenmesinde nonparametrik testler olan Kruskal-Wallis testi ve Mann-Whitney U testi ile parametrik test olan t test kullanılmıştır. Veriler analiz sonucunda istatistiksel anlamda 0,05 anlamlılık düzeyi aranmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ölçme araçlarının uygulanması ile elde edilen veriler istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş, analiz sonucu elde edilen bulgular alt amaçlar dikkate alınarak tablolastırılmış ve analiz sonuçlarına dayalı yorumlar yapılmıştır.

Yönetim yönelimi anketi madde önem dereceleri: 1-çok önemli, 2-önemli, 3-orta düzeyde önemli, 4-az önemli, 5-önemsiz olarak, karara katılma anketi madde önem dereceleri ise 1-pek çok, 2-çok, 3-biraz, 4-az, 5-hiç şeklinde belirlenmiştir. İstatistiksel anlamda çıkan sonucun 1 e yakın olması maddenin ankete katılanlar açısından daha önemli, 5 e yakın olması ise daha az önemli olduğunu göstermektedir.

4.1.Birinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum

Okullarda uygulanan yönetim yaklaşımı ve Okula Dayalı Yönetim yaklaşımı açısından ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin yönetim yönelimleri nasıl bir dağılım göstermektedir; şeklinde tanımlanan birinci alt probleme ait olan bulgular yönetici ve öğretmenlerin ilgili anket formundaki verdikleri cevapların x ortalaması alınarak çizelge 12 şeklinde aşağıda verilmiştir.

Çizelge 12: Deneklerin Mevcut Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Numarası ve ölçek maddesi	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. Basit ve değişmeyen eğitim ortamı	3,13	1,42	2,50	1,36
3.Katı, yönlendirici ve denetleyici merkezi yetke (otorite)	3,32	1,08	2,72	1,29
5. Öğretimin hedefi, edilgen, katılım için dikkate alınmayan öğrenci	4,08	1,28	3,21	1,54
7.Çalışanları emirle değiş ime zorlama	3,92	1,17	3,72	1,27
8.Yalnızca verilen kararları izleyen, emir alan ve uygulayan öğretmen	4,17	1,00	3,59	1,36
11.Maddi kaynakları, okulun somut gereksinimlerinden çok, merkezi yönetimin yönergelerine göre kullanma	3,25	1,15	3,23	1,30
14.Okulda dış kontrollü bir örgütsel iklimin varlığı	2,79	1,02	2,94	1,26

16.Okul yönetiminin, sadece basit yönetim tekniklerine ya da deneyimlere dayandırılması	3,33	1,30	3,16	1,31
17.İnsan ilişkilerinde, çalışanları hiyerarşinin bir parçası olarak görme	3,08	1,21	2,76	1,23
20.Okuldaki eğitimsel etkinliklerin standart ve değişmez biçimde olması	3,42	1,13	3,21	1,34
21.Okulda sadece yöneticilerin karar vermesi	3,67	1,16	3,74	1,27
22.Velileri yabancı, işbirliği ve katılım hakkı olmayan biri olarak görme	4,33	0,91	3,60	1,40
23.Okulun bütçesinin merkezi yönetim tarafından kısıtlanarak yapılması	4,05	0,99	3,55	1,26
24.Okul yönetiminin, merkezi yönetimin kontrolünde olması	3,39	1,07	2,89	1,25
27.Bireysel yönerge-emir veren yönetici	3,42	1,21	3,29	1,31
33.İnsanı bencil, çıkarıcı, işbirliğini sevmeyen, işi sevmeyen olarak görme	4,29	1,36	3,74	1,54
35.Okul müdürünün gücünün sadece yasalardan kaynaklanması	3,29	1,23	2,96	1,22
36.Merkezi otorite tarafından atanmış yönetici	3,21	1,10	3,04	1,27
37.Karar vermede merkezi yönetimin etkili olması	3,04	1,02	2,96	1,16
41.Okulda amaçlara ulaşmak için standart yöntemlerin kullanılması	2,58	0,97	2,82	1,09
Toplam	3,48		3,18	

Mevcut durum incelenirken çizelge 12 de görüldüğü gibi ortaokul yöneticilerinin verdikleri yanıtların ortalaması ile öğretmenlerin aritmetik ortalaması arasında 0,3 lük bir farklılık vardır.

Ortaokul yöneticileri ölçek maddelerini işaretlerken genel olarak tüm maddelerde öğretmenlere göre önem derecesi düşük cevaplar vermişlerdir.

Okulda dış kontrollü bir örgütsel iklimin varlığı sorusuna öğretmenlerin ($X=2,94$) verdiği cevap, yöneticilerin ($X=2,79$) verdiği cevaba oranla, Okulda sadece yöneticilerin karar vermesi sorusuna öğretmenlerin ($X=3,74$) verdiği cevap, yöneticilerin ($X=3,67$) verdiği cevaba oranla, Okulda amaçlara ulaşmak için standart yöntemlerin kullanılması öğretmenlerin ($X=2,82$) verdiği cevap, yöneticilerin ($X=2,58$) verdiği cevaba oranla ören derecesi bakımından düşüktür.

Çizelge 13: Deneklerin Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Numarası ve ölçek maddesi	Yönetici		Öğretmen	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
2. Öğretmenlerin karara katılan, geliştirici ve uygulayıcı olması	1,42	0,58	1,40	0,62
4.Okulun güçlü ve özgün bir örgütsel kültüre sahip olması	1,42	0,58	1,65	0,77
6.İnsanı çalışkan, işbirliğine yatkın, yaratıcı, paylaşımcı olarak görme	1,38	0,57	1,49	0,76
9.Öğretmenleri, velileri ve öğrencileri okuldaki kararlara katma	1,57	0,78	2,01	1,14
10.Öğrencilerin kendi gelişiminden sorumlu, etkin ve katılımcı olması	1,67	0,76	1,57	0,78
12.Öğretimsel görevlerin geliştirilmesinde üyelerin(öğretmen, veli, öğrenci) katılımını sağlama	1,78	0,90	1,86	0,99
13.Okulun, çalışanların mesleki gelişimine olanak sunması	1,79	0,83	1,73	0,91
15.Çağdaş yönetim anlayış ve tekniklerine sahip yönetici	1,46	0,77	1,47	0,73
18.Okulda görevlerin tanımlanması, ortak geliştirilmesi ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştiriliyor olması	1,92	1,06	1,88	0,88
19.Okulda niteliğe önem veren eğitimin yapılması	1,50	0,59	1,71	0,77
25.Etkili ve gereksinimlere uygun eğitim	1,63	0,71	1,58	0,81
26.Okulun insan kaynaklarını geliştiren yapıda olması	1,54	0,77	1,62	0,77
28.Okul üyeleri tarafından (belirlenmiş ölçütlere göre) seçilmiş yönetici	2,63	1,17	2,27	1,11
29.Okulda, amaçlara ulaşmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması	2,00	0,73	1,75	0,83
30.Çalışanların grup bilincinde, iletişime açık ve işbirliğine yatkın olması	1,29	0,69	1,55	1,06
31. Okulun üyeleri(öğretmen, yönetici, veli, öğrenci) arasında ortak sorumluluğun olması	1,46	0,77	1,53	0,76
32.Gelişime ve değişime açık eğitim ortamının varlığı	1,63	0,92	1,49	0,71
34.İnsan ilişkilerinde herkese ortak hakların tanınması	1,92	1,01	1,67	0,97
38.Velileri nitelikli hizmetleri alan, olumlu işbirliği içinde ve kararlara katılan biri olarak görme	2,17	0,76	2,04	0,93
39.Okul müdürünün teknik ve yasal önderliğine ek olarak kültürel ve eğitimsel önderlik yapması	1,63	0,82	1,71	0,81
40.Maddi kaynakları okulun somut gereksinimlerine göre ve gerektiğinde kullanma	1,83	0,98	1,93	0,97
Toplam	1,69		1,71	

Okula Dayalı Yönetim incelenirken çizelge13 te görüldüğü gibi ortaokul yöneticilerinin verdikleri yanıtların ortalaması ile öğretmenlerin aritmetik ortalaması arasında 0,02 lik bir farklılık vardır. Bu fark çok küçüktür.

Bazı sorularda yönetici ve öğretmenlerin verdikleri cevapların önem derecesi açısından bariz farklılıkların olduğu görülmektedir. Öğretmenleri, velileri ve öğrencileri okuldaki kararlara katma sorusuna öğretmenlerin ($X=2,01$) verdiği cevap, yöneticilerin ($X=1,57$) verdiği cevaba oranla, Okul üyeleri tarafından (belirlenmiş ölçütlere göre) seçilmiş yönetici sorusuna öğretmenlerin ($X=2,27$) verdiği cevap,

yöneticilerin ($X=2,63$) verdiği cevaba oranla Okulda, amaçlara ulaşmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması sorusuna öğretmenlerin ($X=1,75$) verdiği cevap, yöneticilerin ($X=2,00$) verdiği cevaba oranla, İnsan ilişkilerinde herkese ortak hakların tanınması sorusuna öğretmenlerin ($X=1,67$) verdiği cevap, yöneticilerin ($X=1,92$) verdiği cevaplar arasında bariz farklılıklar da vardır.

Okullarda uygulanan yönetim yaklaşımı ve Okula Dayalı Yönetim yaklaşımı açısından ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin yönetim yönelimleri nasıl bir dağılım göstermektedir; şeklin de belirlenen alt problemimizde ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin kendilerine sorulan Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımına ilişkin özellikleri “çok önemli” düzeyde önemsedikleri görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlere sorulan mevcut olan Merkezi Yönetim Yaklaşımına ilişkin özellikleri ise yöneticiler “az önemli” şeklinde belirtirken öğretmenler “orta düzeyde önemli” şeklinde belirtmişlerdir.

Yavuz(2001)’un yaptığı çalışmada Lise yöneticileri büyük çoğunlukla Merkezden Yönetim yönelimli, öğretmenle ise daha çok Okula Dayalı Yönetim yönelimlidir.

Ortaokul yöneticilerinin beklenenden farklı olarak, merkezi yönetim özelliklerini öğretmenlere oranla daha az önemsemeleri sıra dışı bir olay olarak görülmemelidir. Aynı yöneticiler Okula Dayalı Yönetime ilişkin görüşlerinde de çok farklı olmasada öğretmenlere oranla daha önemli bulmuşlardır.

Ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin, Okula Dayalı Yönetime ilişkin görüşlerindeki önemin mevcut durumdaki görüş önemine göre yüksek olmasındaki sebebin mevcut durumdaki bir takım okul yönetimindeki aksaklık ve yaşanan sıkıntılar olduğu görülmektedir.

Mevcut yönetim yaklaşımı ve Okula Dayalı Yönetim yaklaşımı açısından bakıldığında yönetici ve öğretmenler arasında Okula Dayalı Yönetim yaklaşımını tercih edenlerin mevcut durumu tercih edenlere oranla daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Ama her iki yönetim yaklaşımı arasında kararsız olan yönetici ve öğretmenlerin bunlarında üzerinde olduğunu söylememiz uygun olacaktır.

4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum

“Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, yönetici ise yöneticilik sürelerine, değilse cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde tanımlanan ikinci alt probleme ait bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar aşağıda verilmiştir.

Ortaokul yöneticilerinin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin yöneticilikteki hizmet sürelerine göre çözümlemeleri çizelge 14te verilmiştir.

Çizelge 14: Ortaokul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilikteki Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Süre	n	χ^2	OR	SD	Önem Denetimi (P)
Okulda Dayalı Yönetim	1-5 yıl	9	0,258	13,39	2	0,879
	6-10 yıl	9		12,22		
	10 yıl dan fazla	6		11,58		
Toplam		24				P > 0,05
Merkezi Yönetim	1-5 yıl	9	1,140	12,28	2	0,566
	6-10 yıl	9		11,06		
	10 yıl dan fazla	6		15,00		
Toplam		24				P > 0,05

Çizelge 14 incelendiğinde, ortaokul yöneticilerinin yöneticilikte geçirdikleri süreler ile okul yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ortaokul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, yöneticilik sürelerine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yani ortaokul yöneticilerinin, hem Okula Dayalı Yönetim hem de mevcut yönetim yaklaşımı olan Merkezi yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

Ortaokul yöneticilerinin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre çözümlenmiş hali çizelge 15 te verilmiştir.

Çizelge 15: Ortaokul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

	Cinsiyet	n	OR	TR	Z	U	Önem Denetimi(P)
Okulda Dayalı Yönetim	Erkek	12	14,33	172,00	-1,272	50,000	0,204
	Kadın	12	10,67	128,00			
Merkezi Yönetim	Erkek	12	12,71	152,50	-0,145	69,500	0,885
	Kadın	12	12,29	147,50			

Çizelge 15 incelendiğinde, ortaokul yöneticilerinin cinsiyetleri ile okul yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ortaokul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, cinsiyetlerine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yani ortaokul yöneticilerinin, hem Okula Dayalı Yönetim hem de mevcut yönetim yaklaşımı olan Merkezi yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

Ortaokul yöneticilerinin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin toplam hizmet sürelerine göre çözümlenmiş hali çizelge16 da verilmiştir.

Çizelge 16: Ortaokul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Süre	n	χ^2	OR	SD	Önem Denetimi (P)
Okulda Dayalı Yönetim	1-10 yıl	0	1,355	-	1	0,244
	11-20 yıl	9		10,33		
	21 yıl dan fazla	15		13,80		
Toplam		24				$P > 0,05$
Merkezi Yönetim	1-10 yıl	0	0,357	-	1	0,550
	11-20 yıl	9		11,39		
	21 yıl dan fazla	15		13,17		
Toplam		24				$P > 0,05$

Çizelge 16 incelendiğinde, ortaokul yöneticilerinin toplam hizmet süreleri ile okul yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ortaokul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, hizmet sürelerine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yani ortaokul yöneticilerinin, hem Okula Dayalı Yönetim hem de mevcut yönetim yaklaşımı olan Merkezi yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

Ortaokul yöneticilerinin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre çözümlenmiş hali çizelge 17 de verilmiştir.

Çizelge 17: Ortaokul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Süre	n	χ^2	OR	SD	Önem Denetimi(P)
Okulda Dayalı Yönetim	1-5 yıl	7	0,242	12,93	2	0,886
	6-10 yıl	3		14,00		
	10 yıl dan fazla	14		11,96		
Toplam		24				$P > 0,05$
Merkezi Yönetim	1-5 yıl	7	1,308	14,50	2	0,520
	6-10 yıl	3		14,33		
	10 yıl dan fazla	14		11,11		
Toplam		24				$P > 0,05$

Çizelge 17 incelendiğinde, ortaokul yöneticilerinin çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri ile okul yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ortaokul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yani ortaokul yöneticilerinin, hem Okula Dayalı Yönetim hem de mevcut yönetim yaklaşımı olan Merkezi yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre çözümlenmiş hali çizelge 18 de verilmiştir.

Çizelge 18: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Test İstatistik Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	Önem Denetimi(P)
Okulda Dayalı Yönetim	Erkek	50	1,6800	0,59355	-0,571	0,603
	Kadın	92	1,7268	0,46029		
Toplam		142				P > 0,05
Merkezi Yönetim	Erkek	50	3,1807	0,90536	-0,066	0,947
	Kadın	92	3,1902	0,76760		
Toplam		142				P > 0,05

Çizelge18 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetleri ile okul yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ortaokul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, cinsiyetlerine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yani ortaokul yöneticilerinin, hem Okula Dayalı Yönetim hem de mevcut yönetim yaklaşımı olan Merkezi yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre çözümlenmiş hali çizelge19 da verilmiştir.

Çizelge 19: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Branş	N	OR	χ^2	SD	Önem Denetimi(P)
Okulda Dayalı Yönetim	Eğitim Bilimleri	17	68,76	1,990	5	0,851
	Fen Bilimleri	38	77,43			
	Sosyal Bilimler	22	67,34			
	Güzel Sanatlar	16	75,16			
	Dil Bilimleri	45	67,27			
	Diğer	4	82,63			
	Toplam	142				P > 0,05

Çizelge 19 'un devamı

Merkezi Yönetim	Eğitim Bilimleri	17	77,68	5,509	5	0,357
	Fen Bilimleri	38	63,36			
	Sosyal Bilimler	22	76,82			
	Güzel Sanatlar	16	88,72			
	Dil Bilimleri	45	68,00			
	Diğer	4	63,88			
	Toplam	142				P > 0,05

Çizelge 19 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin branşları ile okul yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ortaokul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, branşlarına göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yani ortaokul yöneticilerinin, hem Okula Dayalı Yönetim hem de mevcut yönetim yaklaşımı olan Merkezi Yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerine göre çözümlenmiş hali çizelge 20 de verilmiştir.

Çizelge 20: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlikteki Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Süre	n	χ^2	OR	SD	Önem Denetimi (P)
Okulda Dayalı Yönetim	1-10 yıl	90	0,107	72,12	2	0,948
	11-20 yıl	41		69,76		
	21 yıl dan fazla	11		72,91		
Toplam		142	P > 0,05			
Merkezi Yönetim	1-10 yıl	90	2,649	73,03	2	0,266
	11-20 yıl	41		64,37		
	21 yıl dan fazla	11		85,59		
Toplam		142	P > 0,05			

Çizelge 20 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin toplam hizmet süreleri ile okul yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, hizmet sürelerine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yani ortaokul öğretmenlerinin, hem Okula Dayalı Yönetim hem de mevcut yönetim yaklaşımı olan Merkezi yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre çözümlenmiş hali çizelge 21 de verilmiştir.

Çizelge 21: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Süre	n	² X	OR	SD	Önem Denetimi (P)
Okulda Dayalı Yönetim	1-5 yıl	102	0,502	70,05	2	0,778
	6-10 yıl	17		73,50		
	10 yıl dan fazla	23		76,46		
Toplam		142	P > 0,05			
Merkezi Yönetim	1-5 yıl	102	0,167	72,37	2	0,920
	6-10 yıl	17		69,74		
	10 yıl dan fazla	23		68,93		
Toplam		142	P > 0,05			

Çizelge 21 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri ile okul yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yani ortaokul öğretmenlerinin, hem Okula Dayalı Yönetim hem de mevcut yönetim yaklaşımı olan Merkezi yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığını söyleyebiliriz.

İkinci alt problem “Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, yönetici ise yöneticilik sürelerine, değilse cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Verilere göre yapılan istatistikî incelemelerin sonunda ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin belirlenen kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetimine ilişkin benzer tutum içerisinde olduklarının göstergesidir. Buradan yöneticiler ve öğretmenler aynı şeyi düşünüyorlar çıkarımı yapılmamalıdır. Yöneticiler kendi içerisinde, öğretmenler kendi içerisinde benzer tutum içersindedirler.

Yöneticiler içerisinde ki bu tutum benzerliği farklı sebeplere dayandırılabilir. Yöneticilerin mevcut konumlarından kaynaklanan kendilerine verilmiş görev ve yetkilerini aynı şekilde yorumlayıp uygulamaya koyduğu da anlaşılmaktadır. Verilen bu görev ve yetkiler sayesinde kendilerinin daha etkin olabileceklerini düşünmeleri ve bu gücü ellerinden kaçırmama istekleri de bunda etkili olmuş olabilir. Diğer yandan ortaokul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarına olan benzer değerlendirmelerinin ardında okul yönetimine atama sürecinde kullanılan kriterlerde etkili olmuş olabilir.

Öğretmenler içerisindeki tutum benzerliği toplumdaki konumları gereği az politik olmaları, mevcut durumu idare maksatlı düşünceleri neden olmuş olabilir.

Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, yönetici ise yöneticilik sürelerine, değilse cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık yoktur.

4.3.Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum

Üçüncü alt problem “ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin Okula Dayalı Yönetim ile Merkezi Yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Alt probleme ait bulgular ve yorum aşağıdadır.

Ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin Okula Dayalı Yönetim ve Merkezi Yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin görevlerine göre t testi istatistiğinin çözümlenmiş hali çizelge 22 de verilmiştir.

Çizelge 22: Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okula Dayalı Yönetim ve Merkezi Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre t Testi İstatistiği Sonuçları

	Görev	n	$\bar{X}$	SS	t	Önem Denetimi(P)
Okulda Dayalı Yönetim	Yönetici	24	3,4916	0,64184	1,740	0,084
	Öğretmen	142	3,1869	0,81557		
Merkezi Yönetim	Yönetici	24	1,6940	0,50065	-0,145	0,885
	Öğretmen	142	1,7103	0,50958		

Çizelge 22 incelendiğinde, ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin Okula Dayalı Yönetim ve Merkezi Yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin görevlerine göre $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin yönetim yönelimlerindeki bu benzerlik, okul yöneticisi olabilmek için ön koşulun öğretmenlikten geçmesiyle açıklanabilir.

Her iki denek grubu da mevcut durumlarını koruma çabası içerisinde oldukları görülmektedir. Daha demokratik ve çağdaş yönetim anlayışı yönünde bir değişim istemi içerisinde olmamaları düşündürücüdür. Ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetiminde mevcut durumun korunması ancak yönetsel anlamda bazı iyileştirmeler yapılması istemi içinde oldukları sonucunu da vermektedir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum

Dördüncü alt problem “Ortaokul yöneticilerinin öğretmenleri okulda karara katma durumu ve karara katma isteğine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerinde, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Ortaokul Yöneticilerinin Öğretmenleri Kararlara Katma Durumu Ve İsteğine İlişkin Görüşleri çizelge 23 de verilmiştir.

Çizelge 23: Ortaokul Yöneticilerinin Öğretmenleri Kararlara Katma Durumu Ve İsteğine İlişkin Görüşleri

Numarası ve ölçek maddesi	Durum		İstek	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
1.Derslerdeki ünitelerin saptanması	2,71	1,57	1,74	0,96
2.Velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi	1,92	0,83	1,65	0,71
3.Öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi	2,35	1,07	1,59	0,50
4.Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanması	1,91	0,90	1,48	0,59
5.Öğretmenlerin nöbet gün ve saatlerinin belirlenmesi	2,09	1,24	1,65	1,02
6.Öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi	3,50	1,50	2,00	1,10
7.Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması	2,65	1,22	1,57	0,66
8.Okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması	3,17	1,55	2,38	1,31
9.Ders dağıtımının yapılması	2,38	1,27	2,00	1,10
10.Okul-çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi	2,42	1,13	1,75	0,73
11.Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi	2,39	1,15	1,43	0,59
12.Öğretmen değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi	3,38	1,49	1,96	0,99
13.Haftalık ders dağıtım çizelgelerinin belirlenmesi	2,79	1,47	2,00	1,14
14.Ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	3,42	1,38	1,83	0,76
15.Öğretim araç-gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi	2,21	1,10	1,79	1,02
16.Not verme kurallarının belirlenmesi	3,00	1,53	1,88	0,85
17.Derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi	2,71	1,39	1,75	0,79
18.Zümre başkanlarının/Bölüm başkanlarının seçilmesi	2,67	1,40	1,92	1,28
19.Zümre çalışmalarının değerlendirilmesi	2,17	0,96	1,79	1,02
20.Öğretmenlerin sınav ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi	2,67	1,12	1,79	1,06
21.Okulunuzun etkinliklerinin değerlendirilmesi	2,50	0,93	1,92	0,83
22.Başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi	2,00	1,02	1,58	0,88
23.Disiplin kurulunun kararlarının onaylanması	2,17	1,30	1,79	0,93
24.Okul binasında iç ve dış düzenlemelerin yapılması	2,46	1,06	1,54	0,77
25.Okulda açılacak kurs vb. etkinliklerin belirlenmesi	2,26	1,13	1,48	0,79
26.Açılacak seçimlik derslerin belirlenmesi	2,83	1,37	1,83	0,91
27.Ders dışı eğitsel etkinliklerin belirlenmesi (spor, müzik, vb.)	2,63	1,43	1,75	1,11
28.Okulun yönetim kadrosunun seçilmesi	3,23	1,77	2,39	1,55
29.Onur Kurulu ve disiplin kurullarının seçilmesi	1,67	0,81	1,50	0,72
30.Okulda çeşitli konulardaki komisyonların oluşturulması	2,29	1,33	1,50	0,72
Toplam	2,57	0,46	1,77	0,23

Çizelge23 incelendiğinde ortaokul yöneticilerinin öğretmenleri karara katma durumuna ilişkin görüşleri ($X_{ort}=2,57$) “biraz” düzeyinde, öğretmenleri karara katma isteğine ilişkin görüşleri ($X_{ort}=1,77$) “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaokul yöneticilerinin öğretmenleri karara katma durumuna ilişkin görüşlerinde en

yüksek ortalama puanla ($X_{ort}=1,67$) “Onur Kurulu ve disiplin kurullarının seçilmesi” maddesi, en düşük ortalama puanla ($X_{ort}=3,42$) “Ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi” maddesini işaret etmişlerdir. Ortaokul yöneticilerinin öğretmenleri karara katma isteğine ilişkin görüşlerinde ise en yüksek ortalama puanla ($X_{ort}=1,43$) “Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi” maddesi, en düşük ortalama puanla ($X_{ort}=3,42$) “Okulun yönetim kadrosunun seçilmesi” maddesini göstermişlerdir.

Ortaokul yöneticilerinin karar verme davranışlarına ilişkin görüşlerinin yöneticilikteki hizmet sürelerine göre istatistik çözümlemeleri çizelge 24 de verilmiştir

Çizelge 24: Ortaokul Yöneticilerinin Karar Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilikteki Hizmet Sürelerine Göre Kuruskal-Wallis Test Sonuçları

	Yöneticilik süresi	N	OR	2 X	SD	Önem Denetimi(P)
Karara Katma Durumu	1-5 yıl	9	12,17	0,370	2	0,831
	6-10 yıl	9	11,83			
	10 yıl dan fazla	6	14,00			
	Toplam	24				$P > 0,05$
Karara Katma İsteği	1-5 yıl	9	14,83	2,497	2	0,287
	6-10 yıl	9	9,67			
	10 yıl dan fazla	6	13,25			
	Toplam	24				$P > 0,05$

Çizelge 24 incelendiğinde ortaokul yöneticilerinin yöneticilikteki hizmet sürelerine göre öğretmenleri karara katma durumuna ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, yine öğretmenleri karara katma isteğine ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı görülmüştür.

Ortaokul yöneticilerinin karar verme davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre istatistik çözümlemeleri çizelge 25 de verilmiştir.

Çizelge 25: Ortaokul Yöneticilerinin Karar Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre Mann-Whitney U Test Sonuçları

	Cinsiyet	N	OR	TR	Z	U	Önem Denetimi(P)
Karara Katma Durumu	Erkek	12	13,21	158,50	-0,491	63,5	0,623
	Kadın	12	11,79	141,50			
Toplam		24					P > 0,05
Karara Katma İsteği	Erkek	12	12,29	147,50	-0,144	69,5	0,885
	Kadın	12	12,71	152,50			
Toplam		24					P > 0,05

Çizelge 25 incelendiğinde ortaokul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre öğretmenleri karara katma durumuna ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, yine öğretmenleri karara katma isteğine ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı görülmüştür.

Ortaokul yöneticilerinin karar verme davranışlarına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre istatistik çözümlmeleri çizelge 26 da verilmiştir.

Çizelge 26: Ortaokul Yöneticilerinin Karar Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Kuruskal-Wallis Test Sonuçları

	Branş	N	OR	χ^2	SD	Önem Denetimi(P)
Karara Katma Durumu	Eğitim Bilimleri	2	6,00	3,720	5	0,590
	Fen Bilimleri	8	11,63			
	Sosyal Bilimler	1	12,50			
	Güzel Sanatlar	3	10,17			
	Dil Bilimleri	9	14,94			
	Diğer	1	17,50			
	Toplam	24				P > 0,05
Karara Katma İsteği	Eğitim Bilimleri	2	12,00	2,322	5	0,803
	Fen Bilimleri	8	11,38			
	Sosyal Bilimler	1	5,00			
	Güzel Sanatlar	3	14,17			
	Dil Bilimleri	9	13,22			
	Diğer	1	18,50			
	Toplam	24				P > 0,05

Çizelge 26 incelendiğinde ortaokul yöneticilerinin branşlarına göre öğretmenleri karara katma durumuna ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, yine öğretmenleri karara katma isteğine ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı görülmüştür

Ortaokul yöneticilerinin karar verme davranışlarına ilişkin görüşlerinin toplam hizmet sürelerine göre istatistik çözümlemeleri çizelge 27 de verilmiştir.

Çizelge 27: Ortaokul Yöneticilerinin Karar Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kuruskal-Wallis Test Sonuçları

	Süre	n	χ^2	OR	SD	Önem Denetimi(P)
Karara Katma Durumu	1-10 yıl	0	,228	-	1	0,633
	11-20 yıl	9		11,61		
	21 yıl dan fazla	15		13,03		
Toplam		24				$P > 0,05$
Karara Katma İsteği	1-10 yıl	0	,175	-	1	0,676
	11-20 yıl	9		13,28		
	21 yıl dan fazla	15		12,03		
Toplam		24				$P > 0,05$

Çizelge 27 incelendiğinde ortaokul yöneticilerinin toplam hizmet sürelerine göre öğretmenleri karara katma durumuna ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, yine öğretmenleri karara katma isteğine ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı görülmüştür.

Ortaokul yöneticilerinin karar verme davranışlarına ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre istatistik çözümlemeleri çizelge 28 de verilmiştir.

Çizelge 28: Ortaokul Yöneticilerinin Karar Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Kuruskal-Wallis Test Sonuçları

	Süre	n	² X	OR	SD	Önem Denetimi (P)
Karara Katma Durumu	1-5 yıl	7	2,588	10,00	2	0,274
	6-10 yıl	3		17,83		
	10 yıl dan fazla	14		12,61		
Toplam		24				P > 0,05
Karara Katma İsteği	1-5 yıl	7	0,131	11,71	2	0,937
	6-10 yıl	3		13,17		
	10 yıl dan fazla	14		12,75		
Toplam		24				P > 0,05

Çizelge 28 incelendiğinde ortaokul yöneticilerinin çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre öğretmenleri karara katma durumuna ilişkin görüşleri arasında $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, yine öğretmenleri karara katma isteğine ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı görülmüştür.

Dördüncü alt problem “ortaokul yöneticilerinin öğretmenleri okulda karara katma durumu ve karara katma isteğine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerinde, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Ortaokul yöneticilerinin okulda öğretmenleri karara katma durumu ve isteği durumlarında “derslerdeki ünitelerin saptanması, velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi, öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi, okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanması, öğretmenlerin nöbet gün ve saatlerinin belirlenmesi, öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi, okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması, okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması, ders dağıtımının yapılması, okul-çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi,

okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi, öğretmen değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi, haftalık ders dağıtım çizelgelerinin belirlenmesi, ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi, öğretim araç-gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi, not verme kurallarının belirlenmesi, derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi, zümre başkanlarının\bölüm başkanlarının seçilmesi, zümre çalışmalarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin sınav ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi, okulunuzun etkinliklerinin değerlendirilmesi, başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi, disiplin kurulunun kararlarının onaylanması, okul binasında iç ve dış düzenlemelerin yapılması, okulda açılacak kurs vb. etkinliklerin belirlenmesi, açılacak seçimlik derslerin belirlenmesi, ders dışı eğitsel etkinliklerin belirlenmesi (spor, müzik, vb.) , okulun yönetim kadrosunun seçilmesi, onur kurulu ve disiplin kurullarının seçilmesi, okulda çeşitli konulardaki komisyonların oluşturulması” maddelerinin tümünde yöneticiler öğretmenleri mevcut duruma göre daha fazla kararlara katmak istemektedirler.

İstatistiksel çözümler incelendiğinde ortaokul yöneticilerinin öğretmenleri okulda karara katma durumunu ($x_{ort}=2,57$) “biraz” düzeyde ve karara katma isteğini ($x_{ort}=1,77$) “çok” düzeyde bildirdikleri görülmektedir. bu durum yöneticilerin öğretmenleri kararlarda daha çok katmak istediklerini ancak mevcut yönetim biçimiyle orta düzeyde kattıklarıyla açıklanabilir. bir başka açıdan da mevcut yönetim sisteminde okulda uygulanan bazı maddelerin kararının okuldan değil de merkezi yönetim tarafından alınıyor olmasından dolayı ne kadar istenirse istensin bunun mümkün olamayacağından kaynaklanıyor olması olabilir. Ortaokul yöneticilerinin okulda öğretmenleri karara katma isteği maddelerinden “Okulun yönetim kadrosunun seçilmesi” ($X_{ort}=3,42$) maddesini “az önemli” ye yakın derecede istemesi kendini okulda yönetsel açıdan yeterli görmemeden kaynaklanıyor olabilir. Okul yöneticileriyle öğretmenlerin hep bir arada bulunduğu bir ortamda yönetim performansı da ortadadır. Bu durum öğretmenlerin yönetim kadrosu seçimine dahil edilirse mevcut merkezi yönetim yaklaşımında belki de

olması gereken bazı kişisel donanımlar öğretmenler tarafından kabul görmeyeceğinden kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokul yöneticilerinin öğretmenleri okulda karara katma durumu ve karara katma isteğine ilişkin görüşlerinde, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık yoktur.

4.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum

Beşinci alt problem “Ortaokul öğretmenlerinin karara katılma durumu ve karara katılma isteğine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerinde, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde tanımlanmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin kararlara katılma durumu ve isteğine ilişkin görüşleri çizelge29 da verilmiştir.

Çizelge 29: Ortaokul Öğretmenlerinin Kararlara Katılma Durumu Ve İsteğine İlişkin Görüşleri

Numarası ve ölçek maddesi	Durum		İstek	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
1.Derslerdeki ünitelerin saptanması	2,55	1,48	1,80	0,85
2.Velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi	2,58	1,22	1,81	0,80
3.Öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi	2,65	1,29	1,82	0,73
4.Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanması	2,89	1,22	1,87	0,83
5.Öğretmenlerin nöbet gün ve saatlerinin belirlenmesi	3,12	1,49	2,09	1,11
6.Öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi	3,23	1,54	2,00	1,11
7.Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması	3,06	1,51	1,99	1,04
8.Okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması	3,68	1,46	2,74	1,47
9.Ders dağıtımının yapılması	3,39	1,47	2,16	1,12
10.Okul-çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi	3,13	1,31	2,11	0,99
11.Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi	3,20	1,42	2,06	0,98
12.Öğretmen değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi	3,31	1,54	2,15	1,07
13.Haftalık ders dağıtım çizelgelerinin belirlenmesi	3,32	1,57	2,17	1,05
14.Ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	3,20	1,52	2,04	0,94
15.Öğretim araç-gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi	3,17	1,40	2,07	0,97
16.Not verme kurallarının belirlenmesi	3,10	1,54	1,94	0,93
17.Derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi	2,71	1,51	1,82	0,88
18.Zümre başkanlarının\Bölüm başkanlarının seçilmesi	3,22	3,06	2,12	1,24
19.Zümre çalışmalarının değerlendirilmesi	2,67	1,39	2,09	1,11
20.Öğretmenlerin sınav ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi	2,94	1,40	2,34	1,10
21.Okulunuzun etkinliklerinin değerlendirilmesi	3,06	1,33	2,26	1,02
22.Başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi	2,76	1,36	1,88	0,90
23.Disiplin kurulunun kararlarının onaylanması	2,91	1,34	2,16	1,13
24.Okul binasında iç ve dış düzenlemelerin yapılması	3,25	1,49	2,50	1,21
25.Okulda açılacak kurs vb. etkinliklerin belirlenmesi	3,19	1,34	2,50	1,25
26.Açılacak seçimlik derslerin belirlenmesi	3,51	1,37	2,37	1,16
27.Ders dışı eğitsel etkinliklerin belirlenmesi (spor, müzik, vb.)	3,26	1,40	2,20	1,17
28.Okulun yönetim kadrosunun seçilmesi	3,61	1,47	2,51	1,36
29.Onur Kurulu ve disiplin kurullarının seçilmesi	2,74	1,49	2,18	1,13
30.Okulda çeşitli konulardaki komisyonların oluşturulması	3,06	1,42	2,34	1,18
Toplam	3,08	1,47	2,13	1,06

Çizelge 29 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin karara katılma durumuna ilişkin görüşleri ($X_{ort}=3,08$) “biraz” düzeyinde, öğretmenlerin karara katılma isteğine ilişkin görüşleri ($X_{ort}=2,13$) “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin karara katılma durumuna ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalama puanla ($X_{ort}=2,55$) “Derslerdeki ünitelerin saptanması” maddesi, en düşük ortalama puanla ($X_{ort}=3,68$) “Okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması” maddesini işaret etmişlerdir. Ortaokul öğretmenlerinin karara katılma isteğine ilişkin görüşlerinde ise en yüksek ortalama puanla ($X_{ort}=1,80$) “Derslerdeki ünitelerin saptanması” maddesi, en düşük ortalama puanla ($X_{ort}=2,74$) “Okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması” maddeleri olmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin karara verme davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t test istatistiği çözümlmeleri çizelge 30 da verilmiştir.

Çizelge 30: Ortaokul Öğretmenlerinin Karara Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Test İstatistiği Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Önem Denetimi(P)
Karara Katılma Durumu	Erkek	50	3,1807	0,90536	-0,066	0,947
	Kadın	92	3,1902	0,76760		
Toplam		142				$P > 0,05$
Karara Katılma İsteği	Erkek	50	1,6800	0,59355	-0,521	0,603
	Kadın	92	1,7268	0,46029		
Toplam		142				$P > 0,05$

Çizelge 30 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre karara katılma durumuna ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, yine öğretmenlerin karara katılma isteğine ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin karara verme davranışlarına ilişkin görüşlerinin branşlara göre Kruskal-Wallis test istatistiği çözümleri çizelge 31 de verilmiştir.

Çizelge 31: Ortaokul Öğretmenlerinin Karara Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Kruskal-Wallis test İstatistiği Sonuçları

	Branş	N	OR	χ^2	SD	Önem Denetimi(P)
Karara Katılma Durumu	Eğitim Bilimleri	17	77,68	5,509	5	0,357
	Fen Bilimleri	38	63,36			
	Sosyal Bilimler	22	76,82			
	Güzel Sanatlar	16	88,72			
	Dil Bilimleri	45	68,00			
	Diğer	4	63,88			
	Toplam	142				P > 0,05
Karara Katılma İsteği	Eğitim Bilimleri	17	68,76	1,990	5	0,851
	Fen Bilimleri	38	77,43			
	Sosyal Bilimler	22	67,34			
	Güzel Sanatlar	16	75,16			
	Dil Bilimleri	45	67,27			
	Diğer	4	82,63			
	Toplam	142				P > 0,05

Çizelge 31 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre karara katılma durumuna ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, yine öğretmenlerin karara katılma isteğine ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin karara verme davranışlarına ilişkin görüşlerinin toplam hizmet sürelerine göre Kruskal-Wallis test istatistiği çözümleri çizelge 32 de verilmiştir.

Çizelge 32: Ortaokul Öğretmenlerinin Karara Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis test İstatistiği Sonuçları

	Süre	n	² X	OR	SD	Önem Denetimi(P)
Karara Katılma Durumu	1-10 yıl	90	2,649	73,03	2	0,266
	11-20 yıl	41		64,37		
	21 yıl dan fazla	11		85,59		
Toplam		142				P > 0,05
Karara Katılma İsteği	1-10 yıl	90	0,107	72,12	2	0,948
	11-20 yıl	41		69,76		
	21 yıl dan fazla	11		72,91		
Toplam		142				P > 0,05

Çizelge 32 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre karara katılma durumuna ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, yine öğretmenlerin karara katılma isteğine ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin karara verme davranışlarına ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre Kruskal-Wallis test istatistiği çözümlmeleri çizelge 33 de verilmiştir.

Çizelge 33: Ortaokul Öğretmenlerinin Karara Verme Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Kruskal-Wallis Test İstatistiği Sonuçları

	Süre	n	² X	OR	SD	Önem Denetimi (P)
Karara Katılma Durumu	1-5 yıl	102	0,167	72,37	2	0,920
	6-10 yıl	17		69,74		
	10 yıl dan fazla	23		68,93		
Toplam		142				P > 0,05
Karara Katılma İsteği	1-5 yıl	102	0,502	70,05	2	0,778
	6-10 yıl	17		73,50		
	10 yıl dan fazla	23		76,46		
Toplam		142				P > 0,05

Çizelge 33 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre karara katılma durumuna ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, yine öğretmenlerin karara katılma isteğine ilişkin görüşleri arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin kararlara katılma durumu ve isteğine ilişkin görüşleri ni belirlemek için öğretmenlere yöneltilen maddeler “derslerdeki ünitelerin saptanması, velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi, öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi, okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanması, öğretmenlerin nöbet gün ve saatlerinin belirlenmesi, öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi, okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması, okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması, ders dağıtımının yapılması, okul-çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi, okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi, öğretmen değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi, haftalık ders dağıtım çizelgelerinin belirlenmesi, ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi, öğretim araç-gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi, not verme kurallarının belirlenmesi, derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi, zümre başkanlarının\bölüm başkanlarının seçilmesi, zümre çalışmalarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin sınav ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi, okulunuzun etkinliklerinin değerlendirilmesi, başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi, disiplin kurulunun kararlarının onaylanması, okul binasında iç ve dış düzenlemelerin yapılması, okulda açılacak kurs vb. etkinliklerin belirlenmesi, açılacak seçimli derslerin belirlenmesi, ders dışı eğitsel etkinliklerin belirlenmesi (spor, müzik, vb.) , okulun yönetim kadrosunun seçilmesi, onur kurulu ve disiplin kurullarının seçilmesi, okulda çeşitli konulardaki komisyonların oluşturulması” şeklindedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdiği cevapların aritmetik ortalaması sonucunda tüm maddelerde, mevcut yönetim de katıldıkları konularda daha fazla katılmak istemeleri dikkat çekicidir.

Tüm maddeler içerisinde öğretmenlerin en az katıldığı durum “Okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması” olurken karara katılma isteğinde de en az derecede seçmeleri önemlidir. Bunun sebebi öğretmenlerin gelir ve gider gibi hassas bir mevzu olan bu konunun daha farklı birimler tarafından yürütülmesini istemeleri olabilir.

Tüm maddeler içerisinde öğretmenlerin en sık katıldığı durum “derslerdeki ünitelerin saptanması” olurken karara katılma isteğinde de en fazla derecede seçmeleri önemlidir. Bu durumu öğretmenlerin mevcut yönetim yaklaşımıyla bulundukları konum açısından bakıldığında bizzat öğretimi ilgilendiren meselelerde kararlara katıldıklarını ancak bunun yeterli olmadığını, daha fazla katılmak istemelerinden kaynaklanıyor olabileceği ile açıklayabiliriz.

Ortaokul öğretmenlerinin karara katılma durumu ve karara katılma isteğine ilişkin görüşlerinde, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık yoktur.

Yavuz(2001)’un yaptığı çalışmada ise, hem lise yöneticileri hem de öğretmenleri kendileri için Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımını “Pek Çok” düzeyde önemli olarak değerlendirmektedirler. Lise yöneticileri merkezden yönetim yaklaşımını “Orta Düzeyde Önemli”, Lise öğretmenleri “Az” düzeyde önemli bulmaktadır. Lise yöneticileri okulda öğretmenleri kararlara “Çok” düzeyde kattıklarını, “Pek Çok” düzeyde katmak istediklerini, öğretmenler ise okulda karara “Az” düzeyde katıldıklarını, “Çok” düzeyde katılmak istediklerini belirtmektedirler. Hem yöneticiler hem de öğretmenler Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı ve Merkezden Yönetim Yaklaşımına ilişkin görüşlerinde ve karara katma-katılma durumu ile karara katma-katılma isteği görüşlerinde bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı düzeylerde farklı görüş içindedirler. Lise yönetici ve öğretmenleri okulda karara katma-katılma durumu ve karara katma-katılma isteği boyutlarında öğretim konulu kararlar üzerinde ortak kararı paylaşmaktadırlar. Lise yöneticilerinin yönelimleri, kendilerinin okulda öğretmenleri karara katma durumu ve karar katma isteğine ilişkin görüşlerini etkilemezken, öğretmenlerin yönetim yönelimleri,

kendilerinin okulda karara katılma durumu ve karara katılma isteğine ilişkin görüşlerini etkilemektedir. Yönetim yönelimi Okulda Yerinden Yönetim olan öğretmenlerin, okulda karara katılma durum ve isteği boyutlarında yönetim yönelimi Merkezden Yönetim olan öğretmenlere göre daha istekli ve katılımcı oldukları görüşündedirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

1. Ortaokul yönetici ve öğretmenleri Okula Dayalı Yönetim yaklaşımını *Önemli* düzeyde önemli görmektedirler.
2. Ortaokul yönetici ve öğretmenleri Merkezden Yönetim yaklaşımını *Orta Düzeyde Önemli* görmektedirler.
3. Ortaokul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, yöneticilik sürelerine, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık yoktur.
4. Ortaokul öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık yoktur.
5. Ortaokul yöneticilerinin okulda karar verme davranışına ilişkin görüşleri, öğretmenleri karara katma durumunda *Biraz* düzeyinde, öğretmenleri karara katma isteğinde *Çok* düzeyindedir.
6. Ortaokul yöneticilerinin öğretmenleri okulda karara katma durumu ve karara katma isteğine ilişkin görüşlerinde, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık yoktur.
7. Ortaokul öğretmenlerinin okulda karar verme davranışına ilişkin görüşleri, okulda karara katılma durumunda *Biraz* düzeyinde, okulda karara katılma isteğinde *Çok* düzeyindedir.
8. Ortaokul öğretmenlerinin karara katılma durumu ve karara katılma isteğine ilişkin görüşlerinde, cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenliklerindeki toplam

hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık yoktur.

5.2.Öneriler

1. Bu konuyla ilgili K.K.T.C ilkokulları ve liselerde de araştırmanın yapılması ülke eğitim sistemi açısından faydalı olabilir.
2. Araştırmacılar mevcut eğitim sisteminin merkez örgütünün okula dayalı yönetim konusunda ne düşündükleri ile alakalı bir çalışma yapabilirler.
3. Öğrencileri ve velileri de kapsayacak bir çalışma yapılabilir.
4. Bölgesel sivil toplum örgütlerinin Okula Dayalı Yönetim Hakkındaki görüşlerini öğrenmek amaçlı bir çalışma yapılabilir.
5. Öğretmen ve yöneticilerin yönetim yönelimi yaklaşımlarına karşı verdikleri tutum göz önünde bulundurularak daha çağdaş ve demokratik bir okul yönetimi anlayışını okullarda yerleştirmek için yönetim anlayışında Okula Dayalı Yönetim yöntem ve ilkelerini kullanıldığı yeniden yapılandırma hayata geçirilmelidir.
6. Görevlerine devam eden yönetici ve öğretmenlere çağdaş ve demokratik yönetim anlayışına göre hizmet içi kurslar düzenlenmelidir.
7. Bireylerin öğretmenlik mesleğine başlamadan önce çağdaş yönetim anlayışlarına sahip olmalarının planı yapılmalıdır.
8. Okulda öğretmenlerin kararlara katılmalarını sağlayacak fırsatlar sağlanmalıdır.
9. Öğretmenlerin okulda kararlara katılmalarını sağlama yönünde güdülenmelidirler.

KAYNAKÇA

AIRASIAN, P. W. ve WALSH, M. E. (1997). **Constructivist cautions**. Phi Delta Kappan.

AKALIN, Filiz. (2008). **Türk - İngiliz Genel Eğitim Sistemlerini Karşılaştırıp Bir Model Oluşturma Konusundaki Görüşleri**. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ATASAYAR, H.H. (2005). **Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konundaki Görüşleri**. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

AYDIN, M. (1992). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi

AYKAÇ, Burhan. (2002). *21. Yüzyılda Kamu Yönetiminde Yeni Eğilimler*. Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi, Özel Sayısı

BALCI, A.(1993).**Etkili Okul**. Ankara: Yavuz Dağıtım.

BARANSEL, A. (1979). **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**. İstanbul: Fatih Matbaası.

BARKÇİN, F. (1994). **Eğitim Yönetiminde Yetki Devri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

BAŞARAN İ.E. (2000). **Yönetim**, üçüncü kez yeniden yazım. Ankara: Feryal Matbaası.

BAŞTUĞ, İsmet.(2006). **Karar Verme Sürecinde Sezginin Önemi Ve Türk Merkezi Yönetimindeki Geçerliliği**. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

BİLKAY, Sibel.(1990). **Karar Alma Süreci ve Kararın Yönetimdeki Önemi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İşletmecilik Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

BOZAN, M. (2002). **Merkeziyetçi yönetimden yerinden yönetime geçişte alternatif yaklaşımlar (Milli Eğitim Bakanlığı örneği)**. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yayınlanmamış Doktora Tezi)

BUCAK, B.E. (2000). **Eğitimde Yerelleşme**. Ankara: Detay Yayıncılık.

BURSALIOĞLU, Ziya. (1985). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 142

BURSALIOĞLU, Ziya. (1999). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayınları.

CAN, Halil.(2005). **Organizasyon ve Yönetim** (7. Baskı), Ankara: Siyasal Kitabevi.

CHENG, Y.C. (1996) "School based Decision-making and Management". **School- effectiveness and school-based Management:A mechanism for development**. London-Newyork Philadelphia: The Falmer Press.

ÇOKER, G. (1995). **Eğitim Hizmetleri Açısından İl Özel İdaresi ve Yerinden Yönetim (Ankara İli Örneği)**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ÇOKER, Ziya.(1995). *Merkezden Yönetim, İl Sistemi ve Yerel Yönetim Reform.*

Yeni Türkiye Dergisi, 4

CUNNINGHAM, D. J. (1992). Assessing Constructions and Constructing Assessments: A Dialogue. In T. M. Duffy& D. H. Jonassen (eds.), *Constructivism and Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

DAĞLI, Abidin.: “Toplam Kalite Yönetimi Ve Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği”, <http://www.e-sosder.com/dergidetay.php?id=108>. htm
<<http://www.e-sosder.com/dergidetay.php?id=108> > , 15.12.2009

DUFFY, T. M., JONASSEN, D. H. (1992). *Constructivism: New Implications for Instructional Technology*. In T. M. Duffy& D. H. Jonassen. *Constructivism and Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

DURNA , N.I. (2008). **Türk-Alman Eğitim Sistemlerinde (Bavyera Eyaleti) İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Konularının Karsılaştırılması.** Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ERDOĞAN, İrfan. (1996). *Eğitim Sisteminin Yerelleşmesi.* **Yeni Türkiye Dergisi, 7**

ERDEN, M.(1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** İstanbul: Alkım Yayınları.

ERKAL, Hamza.(2006). **Yerel Yönetimlerde Yönetime Katılım.** Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ERYILMAZ, Bilal. (1995). **Kamu yönetimi**. İzmir: Akademi Kitabevi

ERYILMAZ, Bilal.(2004).**Kamu Yönetimi**. İstanbul.

GAGNON, Jr, G.W. M.Collay.(2001). Designing for learning.Thousand Oaks, CA : Corwin Press, Inc.

GEÇİT, Yasir. (2008). **Eğitimde Yerinden Yönetim Yaklaşımı (Bursa İli Örneği)**. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

GÖZÜBÜYÜK, A. Şeref.(1987). **Türkiye'nin İdari Yapısı**. Ankara: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 25.

GÖZÜBÜYÜK, A. Şeref. (1989). **Yönetim Hukuku**. Ankara: Sevinç Matbaası.

GÜÇLÜ, Nezahat.(2000). *Okula Dayalı Yönetim*. **Milli Eğitim Dergisi, 148**

GÜLSEN, C. (2005). **Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

GÜRSAKAL, Necmi.(1986). *Karar Analizi Üzerine Bazı Notlar*, **Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 1**.

GÜVEN, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *PİVOLKA*.

HALLINGER, P., MURPHY, J., and HAUSMAN, J. (1992). Restructuring Schools: Principals' Perceptions of Fundamental Educational Reform. *Educational Administration Quarterly*.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü.: “Meb Taşra örgüt Şeması” ,
<http://istanbul.meb.gov.tr/Sayfa/8/Meb-Tasra-Orgutu-Semasi.aspx>, htm
 <<http://istanbul.meb.gov.tr/Sayfa/8/Meb-Tasra-Orgutu-Semasi.aspx>> 15.12.2009.

JONASSEN D. H., (1991). “Objectivism versus Constructivism: Do we need a New Philosophical Paradigm?” **Educational Technology, Research and Development.**

KAYA, Y., K. (1993). **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama.** Ankara: Set Ofset Matbaacılık.

KESER, Zehra. ve GEDİKOĞLU, Tokay. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:5, Sayı:2, <<http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/viewPDFInterstitial/494/2>>, 15.12.2009.

KOÇEL, Tamer.(1998). **İşletme Yöneticiliği** (Yenilenmiş 6.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

KÖKSAL, Kemal.(1997). **Türkiye’de eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi – Bir Model Önerisi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

KÖSE, H.Ömer. (2004). *Yerel Yönetim Olgusu Ve Küreselleşme Sürecindeki Yükselişi*, **Sayıştay Dergisi**, 52

KURT, Türker.(2006). *Eğitim Yönetimde Yerelleşme Eğilimi*, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:14, No:1.

LANGFORD, P. (1989). **The Process of Learning. In P. Langford Educational Psychology: An Australian Perspective.** Melbourne: Longman Cheshire.

LUNENBURG, F., C.; Allan. C. ORNSTEIN.(1996). **Educational administration Concepts and Practices.** USA: Wadsworth Publishing Company .

MEDDYK Yasası. <<http://meddyk.mebnet.net/mevzuat.html>> 15.12.2009

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (3797). **Resmi Gazete.** 21240; 27.05.1992. <<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html>> (15.12.2009).

Milli Eğitim Yasası. <<http://meddyk.mebnet.net/mevzuat.html>> 15.12.2009

MUCUK, İsmet. (2003) **Modern İşletmecilik** (14.Basım), İstanbul: Türkmen Kitabevi.

ONARAN, Oğuz.(1974) *Yetki Göçerimi. Amme İdaresi Dergisi, Cilt: 7, Sayı:2*

ÖNGEL, Ü. (2003). *Şekerli eğitim: Davranışçılığın eğitim uygulamalarındaki sakıncaları ve alternatif modeller. XII. Eğitim Bilimleri Kongre Kitapçığı.* Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

ÖZDEMİR, Mustafa. (1996).**Yerel Yönetimler ve Eğitim.** Ankara: TODAİE (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ÖZTEKİN, Ali.(1997) **Yönetim Bilimine Giriş.** Ankara: Turhan Kitabevi.

PEHLİVAN, Fatih.(2007). **Türkiye, Fransa Ve İngiltere Eğitim Sistemlerinde Öğretimsel Etkinliklerin Denetiminin Yapısal Olarak**

Karşılaştırılması. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

PEKER, Ömer.(1995). **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği.** TODAİE
Yayınları No:258. Ankara.

PEŞKİRCİOĞLU, N. (1995). *Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık,*
Verimlilik Dergisi, Toplam Kalite Özel Sayısı.

SHUNK, D. H. (1996). **Learning Theories: An Educational Perspective,**
New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

ŞİMŞEK, Muhittin. (2000). **Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite**
Güvence Sistemleri. İstanbul: Alfa Yayınları.

SUMMAK, M. Semih; ROŞAN Şükrü. (2006). *Okul Temelli Yönetimin*
İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici
Tutumlarının İncelenmesi (Gaziantep Örneği). **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir**
Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı:2

TOBB. (2000). *Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yönetimin*
Yeniden Yapılanması. Ankara: TOBB Yayını.

TORTOP, Nuri.(1990). *Yönetim Biliminin Temel İlkeleri.* Ankara: TODAİE
Yayını No: 234.

TOSUN, Kemal. (1992). **İşletme Yönetimi** (6. Baskı). Ankara: Savaş
Yayınları.

TÜSİAD.(1995) *Yerel Yönetimler Sorunlar, Çözümler.* İstanbul.

ÜNAL, Semra. (1999). *Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Öğeleri ve Uygulamalarda Karşılaşılan Engeller. Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları. Yıl 5, Sayı. 19

VAROGLU, Abdülkadir.(1996) **Karar Verme ve Problem Çözme**, Ankara: Kara Harp Okulu Yayınları.

VYGOTSKY, L. S. (1978). In M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner& E. Souberman (Eds.), *Mind in Society*, Cambridge, Mass: Harward University Press.

YALÇINKAYA, Münevver. (2004). *Okul Merkezli Yönetim. Ege Eğitim Dergisi*.

YAPICI, Ş. ve M. Yapıcı (2005). **Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Anı Yayıncılık.

YAVUZ, Yaşar (2001). **Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

YILMAZ, Malik. (2002). **Yönetimde Karar Verme Süreci ve Bilgi Merkezlerinde Uygulanması**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

Ek-1



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/09/10- 225

15.01.2010

Sayın Mehmet Demir,
Yakın Doğu Üniversitesi
Lefkoşa.

İlgi: 11.01.2010 tarihli başvurunuz.

Başvurunuz incelenmiş olup Müdürlüğümüzce bağlı okulları da ilgilendiren uygulamak üzere hazırlanan "KKTC Ortaokulları Yönetici ve Öğrencilerinin Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri" konulu anketin uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce anketin uygulanacağı okulları bağlı bulunduğunuz Müdürlükle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Mehmet S. Kortay
Müdür

HAT/PC

Tel : (90) (392) 228 3136 - 228 3187
Fax : (90) (392) 227 8639
E-mail : ncb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

Sayın Katılımcı,

Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Okul Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Programı'nda yüksek lisans tezi olarak sunulmakta olan "KKTC Ortaokulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Okula Dayalı Yönetim Karar Verme Sürecine Etkilerinin Karşılaştırmalı Analizi" adlı çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan bu ölçek, sizlerin okul yönetimine ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla taşınmaktadır.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Sizden istenen, önce I. Bölümde sunulan kişisel verilerinize ilişkin soruları yanıtlamanız; sonrada II. Bölümde sorulan okul yönetimi karar vericilerine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz daha sonra da III. Bölümde sunulan karar verme sürecine ilişkin görüşlerinizi belirtmenizdir.

Unutmayınız ki bu araştırmanın başarısı, sizin sorulara vereceğiniz içten cevaplarla doğru orantılı olacaktır. Es geçtiğiniz her yanıt araştırmayı etkileyecektir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

I. BÖLÜM

Kişisel Durumunuz

Durumunuza uygun olanı verilen seçenekler arasından seçerek "X" işareti ile belirtiniz.

1. Göreviniz

()Müdür ()Md. Yardımcısı ()Öğretmen

2. Yöneticiyseniz, yöneticilikteki toplam hizmet süreniz

()1-5 yıl ()6-10 yıl ()11 yıl ve daha fazla

3. Cinsiyetiniz

()Erkek ()Kadın

4. Yaşınız

()25 ve daha küçük ()26-35 yaş ()36 ve daha fazla

5. Branşınız

()Eğitim Bilimleri (EYD, EPÖ, PDR,...)
 ()Fen Bilimleri (Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji...)
 ()Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Sosyoloji...)
 ()Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, El Sanatları...)
 ()Dil Bilimleri (Türkçe, İngilizce, Fransızca,...)
 ()Diğer (yazınız.....)

6.Öğretmenlikteki toplam hizmet süreniz.

()1-10 yıl ()11-20 yıl ()21yıl ve daha fazla

7. Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz.

()1-5 yıl ()6-10 yıl ()11 yıl ve daha fazla

8. Çalıştığınız Okul : (Yazınız).....

II .BÖLÜM

Aşağıdaki çizelgede birinci sütunda okul yönetimi özellikleri, ikinci sütunda bu özelliklere ilişkin önem düzeyi verilmektedir. Sizden istenen, birinci sütunda verilen okul özelliklerini okuduktan sonra, bu yönetim özelliklerinin sizin için önem düzeyini belirleyip, üçüncü sütunda X işareti ile işaretlemenizdir.

Önem Düzeyleri

- (ÇÖ).....çok önemli
 (Ö).....önemli
 (ODÖ).....orta düzeyde önemli
 (AÖ).....az önemli
 (ÖNZ).....önemsiz

Aşağıdaki okul özelliklerini	hangi düzeyde önemli buluyorsunuz?
Stabil ve değişmeyen eğitim ortamı	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Öğretmenlerin karara katılan, geliştirici ve uygulayıcı olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulun, yönlendirici ve denetleyici merkezi yetke (otorite)	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulun güçlü ve özgün bir örgütsel kültüre sahip olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Eğitimin hedefi, edilgen, katılım için dikkate alınmayan öğrenci	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulda çalışan, işbirliğine yatkın, yaratıcı, paylaşımcı olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okul çalışanları emirle değil imge zorlama	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulda verilen kararları izleyen, emir alan ve uygulayan öğretmen	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okul öğretmenleri, velileri ve öğrencileri okuldaki kararlara katma	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okul öğrencilerin kendi gelişiminden sorumlu, etkin ve katılımcı olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulda ek kaynakları, okulun somut gereksinimlerinden çok, merkezi eğitimin yönergelerine göre kullanma	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulda öğretimsel görevlerin geliştirilmesinde üyelerin(öğretmen, veli, öğrenci) katılımını sağlama	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulda okulun, çalışanların mesleki gelişimine olanak sunması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulda dış kontrollü bir örgütsel iklimin varlığı	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulda çağdaş yönetim anlayış ve tekniklerine sahip yönetici	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okul yönetiminin, sadece basit yönetim tekniklerine ya da uygulamalara dayandırılması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulda insan ilişkilerinde, çalışanları hiyerarşinin bir parçası olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulda görevlerin tanımlanması, ortak geliştirilmesi ve üyelerin bundan gölüllü gerçekleştiriliyor olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okulda niteliğe önem veren eğitimin yapılması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
Okuldaki eğitimsel etkinliklerin standart ve değişmez biçimde olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)

Bölümün devamı

(ÇÖ) çok önemli, (Ö) önemli, (ODÖ) orta düzeyde önemli, (AÖ) az önemli, (ÖNZ)önemsiz

Aşağıdaki okul özelliklerini	hangi düzeyde önemli buluyorsunuz?
1. Okulda sadece yöneticilerin karar vermesi	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
2. Velileri yabancı, işbirliği ve katılım hakkı olmayan biri olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
3. Okulun bütçesinin merkezi yönetim tarafından kısıtlanarak yapılması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
4. Okul yönetiminin, merkezi yönetimin kontrolünde olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
5. Etkili ve gereksinimlere uygun eğitim	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
6. Okulun insan kaynaklarını geliştiren yapıda olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
7. Bireysel yönerge-emir veren yönetici	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
8. Okul üyeleri tarafından (belirlenmiş ölçütlere göre) seçilmiş yönetici	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
9. Okulda, amaçlara ulaşmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
10. Çalışanların grup bilincinde, iletişime açık ve işbirliğine yatkın olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
11. Okulun üyeleri(öğretmen, yönetici, veli, öğrenci) arasında ortak sorumluluğun olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
12. Gelişime ve değişime açık eğitim ortamının varlığı	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
13. İnsanı bencil, çıkarıcı, işbirliğini sevmeyen, işi sevmeyen olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
14. İnsan ilişkilerinde herkese ortak hakların tanınması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
15. Okul müdürünün gücünün sadece yasalardan kaynaklanması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
16. Merkezi otorite tarafından atanmış yönetici	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
17. Karar vermede merkezi yönetimin etkili olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
18. Velileri nitelikli hizmetleri alan, olumlu işbirliği içinde ve kararlara katılan biri olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
19. Okul müdürünün teknik ve yasal önderliğine ek olarak kültürel ve eğitimsel önderlik yapması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
20. Maddi kaynakları okulun somut gereksinimlerine göre ve gerektiğinde kullanma	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
21. Okulda amaçlara ulaşmak için standart yöntemlerin kullanılması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)

III. BÖLÜM

Bu bölümde birinci sütunda, okullarda karar verme sürecine ilişkin karar konuları, sonraki iki sütunda bu karar konularına ait sorular bulunmaktadır. Sizden istenen, birinci sütunda verilen herbir karar konusunu okuyarak, okulunuzda bu karar konusuna hangi düzeyde katıldığınızı belirleyip ikinci sütunda ve yine okulunuzda bu karar konularına hangi düzeyde katılmak istediğinizi belirleyip üçüncü sütunda X işareti ile belirlemenizdir.

Katılma dereceleri

(P.Çok) Pek çok

(Ç) Çok

(BRZ) Biraz

(A) Az

(H) Hiç

1. Sütun	2. Sütun					3. Sütun				
Okulunuzda aşağıdaki karar konularına	hangi düzeyde katılmaktasınız?					Hangi düzeyde katılmak isterdiniz?				
Derslerdeki ünitelerin saptanması	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanması	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Öğretmenlerin nöbet gün ve saatlerinin belirlenmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı işlerinin planlanması	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okulunuzun gelir ve giderlerinin belirlenmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Ders dağıtımının yapılması	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okul-çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Öğretmen değerlendirilmesinde kullanılacak esasların belirlenmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Haftalık ders dağıtım çizelgelerinin belirlenmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Öğretim araç-gereçlerinin belirlenmesi ve tahsis edilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Not verme kurallarının belirlenmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Zümre başkanlarının/Bölüm başkanlarının seçilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H

1. Sütun

2. Sütun

3. Sütun

Okulunuzda aşağıdaki kararların alınması	hangi düzeyde katılmaktasınız?					Hangi düzeyde katılmak isterdiniz?				
	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okul müdürlüğünün görevlendirmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okul öğretmenlerinin sınıf ya da ders etkinliklerinde görevlendirilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okulunuzun etkinliklerinin gerçekleştirilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okul dışı öğrencilerin görevlendirilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okul disiplin kurulunun kararlarının alınması	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okul binasında iç ve dış etkinliklerin yapılması	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okulda açılacak kurs vb. etkinliklerin belirlenmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okulda açılacak seçmeli derslerin belirlenmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okul dışı eğitsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi (spor, müzik, vb.)	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okulun yönetim kadrosunun belirlenmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okul Öneri Kurulu ve disiplin kurulunun seçilmesi	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H
Okulda çeşitli konulardaki etkinliklerin oluşturulması	P.Çok	Ç	BRZ	A	H	P.Çok	Ç	BRZ	A	H

NOT:

Karara Katılma Ölçeğinde, ortaokul yöneticilerine aynı ölçek maddelerinden oluşan tek sorusu farklı olan ölçek kullanılmıştır. Ortaokul yöneticilerine yöneltilen soru aşağıdaki şekilde olduğu gibidir.

[illegible]