

T.C.

**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL
YÖNETİMİNDE KARARLARA KATILIMLARI İLE
ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
İSTANBUL İLİ ESENYURT İLÇESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şebnem DÜLGER

**İstanbul
Şubat-2021**

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE
KARARLARA KATILIMLARI İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ
DÜZEYLERİ ARSINDAKİ İLİŞKİ
İSTANBUL İLİ ESENYURT İLÇESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şebnem DÜLGER

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN

İstanbul

Şubat-2021

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr.Öğr.Üyesi Nuri AKGÜN

(İmza)

Üye Doç.Dr.Mustafa ÖZGENEL

(İmza)

Üye Dr.Öğr.Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

(İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Ali Güneş

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetiminde Kararlara Katılımları ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza

Şebnem DÜLGER

ÖNSÖZ

Araştırma sürecinin her aşamasında bilgisi ve deneyimi ile yardımlarını esirgemeyen, yaşanan olumsuzluklarda beni motive eden ve yüreklendiren, ilgisi, sevgisi ve sabrıyla beni daima destekleyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN 'e teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimimde üzerimde büyük emekleri olan ve süreçte bana büyük katkıları bulunan değerli hocalarıma ve Prof. Dr. Kaya YILDIZ'a, Dr.Öğr. Üyesi Türker SEZER'e, doktora öğrencisi Ramazan ERTÜRK, Mahmut Remzi SOYSAL ve Ömer YILMAZ'a sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim ve araştırma süreci boyunca gösterdiği sevgi ve sabır ile beni destekleyen, yardımlarını esirgemeyen ve motive eden sevgili eşim İsmail DÜLGER e, kıymetli kızım Nazlı Mina'ya hayatımda oldukları için teşekkür ederim. Son olarak değerli katkılarıyla araştırmayı mümkün kılan tüm katılımcılara teşekkürlerimi sunarım.

Şebnem DÜLGER

İstanbul-2021

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL YÖNETİMİNDE KARARLARA KATILIMLARI İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ARSINDAKİ İLİŞKİ İSTANBUL İLİ ESENYURT İLÇESİ ÖRNEĞİ

Şebnem DÜLGER
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN
Şubat- 2021, 91+xii sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ile öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modelinde yapılan bu çalışmada 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Esenyurt İlçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 36 kamu (resmi) ortaokulda görev yapan 2246 öğretmen araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 405 öğretmene ulaşılarak örneklemin çalışma evrenini temsil etmesi sağlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine ilişkin gerekli verileri toplamak amacıyla ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’, ‘Kararlara Katılma Ölçeği’’ ve ‘‘ Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği’’ kullanılmıştır. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği ve alt boyutlarından, Kararlara Katılım Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi, çok değişkenli olanlar için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca öznel iyi oluş ve karara katılma arasındaki ilişkiler için Pearsan Momentler Çarpım Korelasyon katsayısından, karara katılmanın öznel iyi oluşu yordamasına yönelik ise regresyon analizinden yararlanılmıştır. Manidarlıklar 0.05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak sunulmuştur.

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okul yönetiminde kararlara katılımları “bazen” düzeyinde, öznel iyi oluş toplam puanları ise “sık sık” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılımları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; öğretmenlerin kararlara katılım düzeyleri arttıkça öznel iyi oluşlarının da pozitif ve anlamlı bir şekilde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmış ve öğretmenlerin karara katılmaları, öznel iyi oluşlarını anlamlı olarak yordar mı? Sorusuna yönelik analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılmalarının öznel iyi oluş düzeylerini %30,7 oranında pozitif ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle ” öğretmenlerin karara katılmaları onların öznel iyi oluşlarını etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğretmeni, Karara Katılma, Öznel İyi Oluş

ABSTRACT
THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL
TEACHERS 'PARTICIPATION IN DECISION IN SCHOOL
MANAGEMENT AND THE LEVELS OF SPECIAL GOOD
BREEDING

ISTANBUL PROVINCE ESENYURT DISTRICT EXAMPLE

Şebnem DÜLGER
Master in Educational Administration
Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Nuri AKGÜN
February- 2021, 91+xii Pages

The aim of this study is to determine middle school teachers' opinions about their participation in school management decisions and their subjective well-being and to reveal whether there is a significant relationship between these variables.

In this research conducted in the quantitative research method and relational screening model, 2246 teachers working in 36 public (official) secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the city of Esenyurt in the 2019-2020 academic year constitute the study universe of the research. 405 teachers were reached with the simple random sampling method, which is one of the random sampling methods, and the sample was provided to represent the population of the study.

In the study, "Personal Information Form", "Participation in Decisions Scale" and "Teacher Subjective Well-being Scale" were used in order to collect the necessary data regarding teachers' opinions. The scores that teachers got from the Sub-dimensions of Subjective Well-Being Scale, the Participation in Decisions Scale and its sub-dimensions; t test was used to determine whether it differs according to gender and age variables, and one-way ANOVA test was used for multivariate ones. In addition, Pearson Moments Multiplication Correlation coefficient was used for the relationships between subjective well-being and decision participation, and

regression analysis was used to predict subjective well-being of decision participation. The significance was tested at the 0.05 level and the findings were presented in accordance with the aims of the study.

According to the results of the research; It was determined that teachers' participation in decisions in school management was at the level of “sometimes” and their subjective well-being total scores were at the level of “often”.

There is a moderate, positive and significant relationship between teachers' participation in decisions in school management and their subjective well-being; It was concluded that as teachers' participation in decisions increased, their subjective well-being also increased positively and significantly.

The obtained findings were handled with a holistic perspective, and do teachers' participation in the decision significantly predict their subjective well-being? Analyzes have been made for the question. As a result of these analyzes, it was determined that teachers' participation in decisions in school management predicted their subjective well-being levels positively and significantly by 30.7%. In other words, teachers' participation in the decision affects their subjective well-being.

Keywords: Secondary : School Teacher, Decision Agreeing, Subjective Well-being

İÇİNDEKİLER

TEZONAY SAYFASI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6 Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Karar Verme Kavramı ve Tanımı	7
2.2. Karar Verme Hakkında Çeşitli Kuramsal Yaklaşımlar.....	8
2.2.1 Sosyal-Bilişsel Kuram	8
2.2.2 Çatışma Kuramı	9
2.2.3 Bağımlı Karar Verme Kuramı	9
2.2.4 Tip Kuramı.....	10

2.3 Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler	11
2.4 Karara Katılma Kavramı ve Tanımı	13
2.4.1 Kabul Alanı.....	15
2.5 Karara Katılım Süreci	16
2.6 Karar Verme Sürecine Katılan Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Durumları	22
2.7 Öznel İyi Oluş Kavramı	24
Şekil 2.1. Öznel İyi Olmanın Yapısı (Diener vd 1985).	25
2.8 Öznel İyi Oluş Kuramları	25
2.8.1 Erek Kuramı.....	25
2.8.2 Etkinlik Kuramı	26
2.8.3 Aşağıdan Yukarı ve Yukarıdan Aşağı Kuramları.....	26
2.8.4 Uyum Düzeyi Kuramı.....	28
2.8.5 Yargı Kuramı	29
2.8.6 Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı	29
2.8.7 Akış kuramı.....	30
2.8.8 Dinamik Denge Kuramı Bağ kuramı	30
2.9 Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler	32
2.9.1 Cinsiyet	32
2.9.2 Kişilik.....	32
2.9.3 Dini İnançlar	33
2.9.4 Gelir.....	34
2.9.5 İhtiyaç Doyumu.....	35
2.9.6 Eğitim.....	36
2.9.7 Kültür	36
2.10. İlgili Araştırmalar	37
2.10.1 Öğretmenlerin Karara Katılımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	37
2.10.2 Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	44
3.1 Araştırmanın Modeli	44
3.2 Evren ve Örneklem	45
3.3 Verilerin Toplanması	46
3.4 Veri Toplama Araçları	46
3.5 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	47
Şekil 3.2. Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Birinci Düzey Faktör Analizi Sonuçları.....	48
3.5 Verilerin Analizi	50

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI.....	52
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	53
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİ	66
5.1 Sonuç ve Tartışma	66
5.2 Öneriler	70
KAYNAKÇA	72
EKLER.....	87
ÖZGEÇMİŞ.....	91

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1.1. Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	52
Tablo 4.2.1. Kararlara Katılma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	53
Tablo 4.2.2. Kararlara Katılma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	54
Tablo 4.2.3. Kararlara Katılma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	55
Tablo 4.2.4. Tukey Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.3.1. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	57
Tablo 4.4.1. Öznel İyi Oluş Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.4.2. Öznel İyi Oluş Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	58
Tablo 4.2.3. Öznel İyi Oluş Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	59
Tablo 4.5.1. Karara Katılma Puanları ile Öznel İyi Oluş Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 4.6.1. Karara Katılma Alt Boyut Puanları ile Okul Bağlılığı Puanları Arasında Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	62
Tablo 4.6.2. Karara Katılma Toplam Puanları ile Okul Bağlılığı Puanları Arasında Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 4.6.3. Karara Katılma Alt Boyut Puanları ile Öğretim Yeterliği Puanları Arasında Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 4.6.4. Karara Katılma Toplam Puanları ile Öğretim Yeterliği Puanları Arasında Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları	64
Tablo 4.6.5. Karara Katılma Alt Boyut Puanları ile Öznel İyi Oluş Toplam Puanları Arasında Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	64

Tablo 4.6.6. Karara Katılma Toplam Puanları ile Öznel İyi Oluş Toplam Puanları Arasında Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları	65
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öznel İyi Olmanın Yapısı (Diener vd 1985).....	25
Şekil 3.1. Kararlara Katılma Ölçeğinin Birinci Düzey Faktör Analizi Sonuçları.....	48
Şekil 3.2. Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Birinci Düzey Faktör Analizi Sonuçları	50



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişle beraber, değişen üretim araçlarının yapısından kaynaklı üretim şekilleri, insanların belirli amaçlarını gerçekleştirme konusunda oluşturdukları organizasyonların daha karmaşık hale gelmesine sebep olmuştur. Mevcut küçük organizasyonlar daha büyük ve daha örgütlü organizasyonlar haline gelmişlerdir. (Campbell, D. ve Craig, T. 2005: 113).

Örgütler, yönetimde biraraya gelen ve ortak bir amaca yönelik işbirliği içinde çalışan üyelerden oluşur.(Bernard, 1962: 73). Bu işbirliği içinde yönetimde karar alan yöneticiler ile işgörenler arasındaki ilişki ve özellikle karar alma yöntemleri ayrı bir önem arz eder (Çelikten, 2001: 12). Örgütsel karar verme, "katılımcı yönetim" 1930'larda başlamış, kavram, yönetim bilimi literatüründe geniş bir yer tutmuştur. Katılımcı ekol, örgüt üyelerinin karar verme sürecine katıldığı durumlarda verimliliğin artacağını ileri sürmüş ve karar verme ile örgütsel verimlilik arasında doğduran bir ilişkinin varolduğunu savunmuştur (Hicks, 1979: 31).

Örgütsel karar bir dizi faaliyet sonucu ortaya çıkan davranışlardır. Bu sebeple karar verme süreci; bir problemin ortaya çıkmasından çözümüne kadar olan tüm süreci kapsayan ve sonunda karar verme (ya da vermeme) olarak sonuçlanan bir süreçtir (Aksay & Ural, 2008: 434).

Başaran (2000: 51)'a göre karara katılma, iş görenin kendini ilgilendiren yönetsel kararların verilmesinde, sorunların çözülmesinde etkin görev almayı sorun çözücü üye olarak çalışmayı içerir. Davis (1982: 184)'e göre ise karara katılma, kişilerin kendilerini grup amaçlarına katkıda bulunmaya ve onlar için sorumluluk paylaşmaya yüreklendiren, bir grup ortamında zihinsel ve duygusal olarak bulunmalarıdır.

Eğitim hizmeti veren örgütler olarak okulların hem gelecek nesilleri hem de toplumu şekillendirdiği aşîkardır. Bu anlamda hayati öneme sahip bu kurumların yönetimi en az kendileri kadar önemlidir. 1930’lardan itibaren eğitim yönetiminde karara katılma yönetim kuramcıları tarafından savunulagelmîştir. Bu savunmanın temelinde, katılmalı kararların daha geçerli ve uygulanabilirlik olasılığının daha yüksek olacağı inancı yatmaktadır (Alıç, 1996: 173-182)

Başaran’a (1996: 141) göre yönetime iş görenleri katmanın amacı, gittikçe karmaşıklaşan yönetim sorunlarının çözümü için iş görenlerin deneyimlerinden ve meslek bilgilerinden yararlanmak, daha güçlü ve etkili bir örgüt yaratmaktır. Aynı zamanda yönetime katılma, çalışanların güdülenmesi açısından da gereklidir (Eren, 2001: 401). Çolakkadıoğlu’na (2013: 387) göre, bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve yaşamından tatmin olması için etkin kararlar alabilmesi gerekir. Byners’a göre (1998: 262-295), her bireyin karar almasını gerektiren birçok durum olabilir. Bu kararlar ne kadar çeşitli olursa olsun muhtevası ortaktır. Bu ortak yapı, bireyin kararı ile alakalıdır. Birey alternatiflerini belirlendikten sonra kendisini istediği sonuca götürecektir sonucu başarıyla belirlerse yaşam doyumu artacaktır. Bireyin yaşamında başarılı olmasının diğert bir yolu da istediği sonucu elde edebilecek alternatifi diğertlerinden ayırt etme yeteneğidir. Etkin karar veremeyen kişilerin yaşamlarında negatif deneyimler yaşama ihtimali daha fazladır.

Pashiardis (1994: 14), “Karar Almada Öğretmen Katılımı” adlı araştırmasında, öğretmenlerin karar alma sürecinde aktif rol aldıklarında, okulun toplam başarısının arttığını belirtmektedir. Ayrıca karar alma sürecinde öğretmenlerin aktif katılımıyla tüm sistemden yararlanılacağını belirtmektedir. Takmaz (2009: 97), öğretmenlerin, kararlara katılmasıyla örgütsel iletişim algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, öğretmenlerin kararlara katılımlarının artmasıyla örgütsel iletişim algılarının da arttığını belirtmiştir.

Tanrıöğen (1995: 103), çeşitli branşlardan öğretmenlerin iş yaşamındaki iş motivasyonu ve moral durumlarını araştıran çalışmaların yer aldığı makalesinde şunu tespit etmiştir. Öğretmenler, okulun çalışma şartları ve mekanizmasında ortaya çıkan karar verme süreçlerine katıldıkları takdirde moralleri de pozitif veya negatif yönde değişime uğramaktadır. Tanrıöğen, belirtilen süreçte karara katılan öğretmenlerin daha az aktif olan meslektaşlarına nazaran daha yüksek moral seviyesine sahip olduklarını belirtmektedir.

Eğitim sisteminin nitel kapasitesini geliştirmek amacıyla uygulanmak istenen her bir politikada, öğretmenlerin mesleklerine ve çalışmalarına dönük algı ve tutumlarının, öznel iyi olma hali ve motivasyonlarının hesaba katılmaması, hedeflenen sonuçlara ulaşamamasına sebep olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin işlerine yönelik olumlu tutumları hakkında bilgi sunan yeni yaklaşım ve kavramların incelenmesi daha fazla önem kazanmaktadır (Baş Atik, 2018: 3). Öznel iyi oluş kavramı bunlardan birtanesidir.

Öznel iyi oluş kişinin dünyaya, hayata olumlu bir bakış açısından bakmasıyla ilgili bir kavramdır. Bu bakış açısı kişiden kişiye değişiklik gösterse de insanlar hayatlarını duyuşsal ve bilişsel olarak farklı yönlerden yargılar ve ulaştıkları sonucun doğrultusunda kendilerini iyi ya da kötü hissetmektedirler. Diener (2000: 34-43) İnsanların bu yargıları yaparken belli başlı konulara değindiklerini belirtmiştir. Bunlar hayattan aldıkları tatmin hissi, evlilik, bunalım, anksiyete ve olumlu duygu durumlarıdır. Diener bu durumları da üç farklı gruba ayırmıştır. İlk grupta fazilet ve mukaddes hisler yer almaktadır. Bu hisler kişinin şahsi durumundan ayrı, dış etkiler ve öğretilerle alakalı bir durumdur. İkinci grupta insanların şahsi hayatlarına dair yargılamaları söz konusudur. Üçüncü grupta ise anlık durumların nasıl hissedildiği ile alakalıdır.

Öznel iyi oluş, bireyin kendini ve yaşamını nasıl değerlendirdiğiyle ilgilidir ve bu değerlendirmeler duyuşsal ve bilişsel içerikli olmaktadır (Çivitci, 2007: 51-60). Bir başka deyişle mutluluğun bireysel bir değer olduğu ve bireyin ne derece mutlu olduğuna sadece kendisinin karar verebileceğini kabul etmesi öznel iyi oluş kavramına karşılık gelmektedir (Türkdoğan, 2010: 52).

Yukarıda verilen bilgiler ve araştırma bulgularından hareketle çalışmanın problem cümlesi “Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin kararlara katılımları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ile öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin kararlara katılımları; cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ne düzeydedir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri; cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılmaları, öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okul ortamında örgütsel gelişimin sağlanması için öğretmenlerin okul yönetimi ve eğitim işleri ile ilgili karar alma süreçlerine katılması önemlidir. Öğretmenler, ortak kararlar alan, karar verme sorumluluklarını ve sonuçlarını paylaşan okullara daha fazla bağlılık gösterirler (Kılınç, 2013: 12). Öğretmenlerin gerek eğitimsel gerekse de yönetsel manada karar alma süreçlerine dahil olması eğitim ortamlarının demokratikleşmesine hizmet ettiği gibi iş tatminlerini ve verimliliklerini de artırır. (Aldemir, 1996: 3-6). Örneğin, Aksay (2005), “Ortaöğretim Okullarında Karara Katılma ve Öğretmen Morali” ile ilgili çalışmasında öğretmenlerin karara katılım düzeyleri ile moral düzeyleri arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuku ve Taylor (2002: 25) “Karar Almada Öğretmen Morali” adındaki çalışmalarını 165 öğretmen ve okul yöneticisinden elde ettikleri veriler ışığında yapmışlardır. Elde edilen sonuca göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin düşüncelerine göre okulda kararlara katılım okulun gelişimi, okuldaki moralin yükselmesi, iş memnuniyeti ve profesyonelliğin artmasını destekleyici nitelik taşımaktadır. Field (1996: 116) nın yapmış olduğu “Karar Vermeye Öğretmen Katılımı” isimli çalışmasında karar vermede yüksek düzeyde öğretmen katılımı ile pozitif öğrenci çıktıları arasında doğru orantılı ve yüksek bir ilişki tespit edilmiştir.

Bu anlamda öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin yüksek düzeyde olması performanslarına olumlu yansiyarak genel anlamda niteliğini de etkileyebilir.

Bu araştırmanın ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda karar sürecine ve okul düzeyinde alınmakta olan kararlara katılmaları durumları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacağından dolayı eğitim yöneticilerine yönetim süreçlerinde katkı sağlayarak okullarda demokratik, katılımcı bir örgüt yapısının oluşturulmasına ve öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek olmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılımları, motivasyonu, iş doyumu... vb konularda birçok araştırmaya rastlanmıştır. Fakat öğretmenlerin okullardaki alınan kararlara katılmaları ile öznel iyi oluş düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklayan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu anlamda okullarda alınan kararlara öğretmenlerin katılıp katılmadıklarını, hangi alanlarda katıldıkları ve karara katılma durumları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından bu araştırmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul yönetiminde karara katılma düzeylerine ve öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin gerçek düşüncelerini yansıtmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2019-2020 öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçe merkezindeki resmi ortaokullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ve öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Karara Katılma: Yönetime katılma, yönetsel kararların alınması sürecinde ilgilileri söz sahibi kılarak, alınacak kararları etkilemelerinin sağlanması (Aydın, 2000: 131).

Öznel iyi oluş: Bireyin, yaşam kalitesini yüksek bulması ve yaşamını değerlendirdiğinde iyi olduğuna karar vermesi psikoloji alan yazında “iyi yaşam” veya “öznel iyi olma” olarak tanımlanırken günlük konuşma dilimizde bu “mutluluk” olarak adlandırılmaktadır (Diener, 2000: 37).

Ortaokul Öğretmeni: Araştırma kapsamında İstanbul ili Esenyurt ilçe merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı örgün ortaokullarda görev yapan öğretmenler.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Karar Verme Kavramı ve Tanımı

Karar verme, bireyin hâlihazır durumu ile hedeflediği amaçlar arasındaki farklılıkları fark etmesi ve varolan çelişkileri yok etmek amacıyla olası alternatif yolları tanımlama, tercih etme, değerlendirme, yol haritası oluşturma, ihtiyaç duyduğu tepkileri oluşturma gibi işlemleri icra etmesidir. (Klaczynski, Byrnes ve Jacobs, 2001: 225-236). Deniz (2002), genel olarak karar vermeyi, insanları bir hedefe götürebilecek çeşitli yollardan birini seçmek olarak tanımlar. Kuzgun (2011), insanların karar verebilmek için ömür boyu sürececek sorunlarla karşılaştığına inanır, günümüz çağında bu sorunlara yaşamın temposu kadar hızlı ve makul ve etkili çözümler sunması gerektiğini söylemektedir. Jones (1997) “Çoğu karar, dikkatli bir şekilde değerlendirilmeden otomatik olarak alınmasına rağmen, günlük hayatta bilinçli veya bilinçsiz sürekli karar alındığını ve her kararın yaşamın diğer alanlarına nüfuz ettiğini belirtmiştir. Ne kadar büyük veya küçük olursa olsun, her karar yaşam deneyimini değiştirecek ve dünyayı tasarlayacaktır.”

Çetin (2009: 95-103), “Karar vermeyi aktif bir süreç olarak tanımlar ve bireylerin bu süreçte oynadığı rolü aktif olarak ifade eder.” Fischhoff, Crowell ve Kipke (1999), Karar teorisinin herhangi bir karar vermek için şu aşamaları takip ettiğini belirtmiştir:

- a) Bireyin neyi başarmak istediğini anlamak,
- b) Bir seçim listesi düzenlemek,
- c) Her bir seçimin olumsuz veya olumlu sonuçlarını değerlendirmek,
- d) Her bir sonucun istenebilirliğini belirlemek
- e) Tüm bilgileri sürece dahil etmek.

“Gerçek hayatta insanlar; alışkanlık veya geleneklere göre karar verirken sosyal baskı, zaman kısıtlamaları, duygusal yoğunluk veya bilgi eksikliği nedeniyle bu adımları takip etmekte zorlansa da karar alma sürecinde bu adımları takip etmenin faydası büyüktür.” Kahneman ve Tversky (2000), “Karar vermeyi düzyazı okumakla karşılaştırıp insanların bunu kasıtlı veya kasıtsız yaptığını ve karar vermenin

matematikten istatistiğe, ekonomiden politikaya, sosyolojiden psikolojiye birçok farklı disiplinin konusu olduğunu belirtmişlerdir."

2.2.Karar Verme Hakkında Çeşitli Kuramsal Yaklaşımlar

2.2.1 Sosyal-Bilişsel Kuram

(Krumboltz, Mitchell, ve Jones 1980: 43-66). Sosyal bilişsel teoriyi baz alarak kariyer seçmindeki karar verme adımlarını modellemiştir. Modelde dört faktör belirlenmiş ve bunların birbirleriyle etkileşimi incelemişlerdir (Krumboltz ve diğ., 1980'den akt. Kuzgun, 2000). Bu dört faktör şöyle sıralanabilir:

a-Kalıtımsal Etkenler ve Özel Yetenekler

b-Çevresel Şartlar

c-Öğrenme Deneyimleri

d-Performans Becerileri

Kalıtımsal etkenler ve özel yetenekler, bireylerin meslek ve eğitim yaşamlarını sınırlandırabilir. Mesala, müzik aleti çalma becerisi olmayanların müzik alanında sanatçılar olarak çok da başarılı olması beklenemez. Çevre şartları, bazen bireylerin kontrolü dışında olabilmekte, bazen de insanlar yaşadıkları çevreyi etkileyebilmektedir. Bir çocuğun büyüdüğü ortam onun hayatında belirleyici faktör olabiliyorken, doktorlar veya öğretmenler çalıştıkları çevrede olumlu değişiklikler yapabilirler. Nurmi (2004), "'Yaşam boyu motivasyon modeli" aracılığıyla gençlerin gelişim yörüngelerine rehberlik eden bir ortamda gelişmelerinin onlara başarı getirdiğini vurgulamaktadır. Kültürel inançlar, kurumsal yapı ve tarihsel olaylar gibi birçok sosyal ve kültürel faktör gençlerin motivasyonunu, düşünce tarzını ve karar verme davranışını etkileyecektir. Öğrenme deneyimleri, kişilerin tüm eğitim- öğretim hayatı, iş yaşamlarını ve kişisel gelişmelerini etkileyen bir süreçtir. Bireylerin mesleki kararları ve davranışları deneyimlerinin bir sonucudur ve gelecekteki tercihleri yönlendirerek miras gösterirler. Performans becerileri, bireyin iş alışkanlıkları, performans standartları ve becerileri, zihinsel süreçleri gibi karşılaşılabilecek yeni durum ve sorumluluklara karşı temkinli bir tutum almasına yardımcı olacaktır. Kişiler öğrenme sürecinde başarılı olduklarında, performans becerilerini geliştirmeleri beklenir.

2.2.2 Çatışma Kuramı

Bu kuramda Janis ve Mann'nin (1977) çalışmaları göze çarpmaktadır. Karar sürecinde kişide meydana gelen stres ve özsaygı düzeyi üzerinde durmuşlardır (De Lorenzo, 2000: 10-25'dan akt. Deveci, 2011)

- **Çatışmasız Bağlılık:** Mevcut koşullar risklere ve tehditlere maruz bırakan faktörlere sahip olmadığı sürece, kişiler karara bağlı kalacaktır. Bu durumda bireyin stresi en düşük seviyededir.
- **Çatışmasız Değişim:** Kişi değişikliği risk olarak görmüyorsa, aksine kendi durumunu risk olarak görüyorsa değişim tehdidini algılamayacak, tüm seçenekleri kontrol etmeden en önemli olduğunu düşündüğü veya en çok tavsiye edilen kararı verecektir.
- **Savunucu Kaçınma:** Bir kişinin karar vermek için sınırlı zamanı olduğunda, kaygı seviyesi artar. Zor karar verme durumlarıyla karşılaşıldığında, karar verme davranışı gecikecektir. Bu durumda, kişi sorumluluğu başkalarına vermeyi seçebilir veya mümkün olan en az seçim için bahaneler üreterek bilinçli veya bilinçsiz olarak çatışmadan çıkmak isteyebilir.
- **Aşırı Uyarılmışlık Karar Stili:** Acele bir şekilde yüksek kaygı halinde bir karara tutunmadır.
- **İhtiyatlı Seçicilik Stili:** Bu stilde, kişinin stres oranı normal seviyededir. Dikkatli bilgi işleme ile ilişkilidir. En uyumsal stildir.

2.2.3 Bağımlı Karar Verme Kuramı

Bağımlı kişilik yapılarına sahip bireyler, az sayıdaki yetersiz bilgi kaynaklarından elde edilen bilgilerden memnun kalacak ve bu yönde hareket edeceklerdir. Çünkü bu bağımlılıkta kendine güvensizlik, sürekli kaygı ve hatta bazen kaygı ve karar verme sorumluluklarını başkalarına yükleyip rahatlama eğilimi vardır. Hayata bu şekilde karar vermek kişiyi sonunda mutsuz hissettirecekse, kişi farklı eylemlerde bulunma yeteneğinden yoksunsa, o zaman kişinin yeniden eğitim ve psikolojik yardım alması gerekir. Bu insanlar hayatları boyunca başkalarının yönetimine ihtiyaç duyarlar. (Kuzgun, 2006: 73-96).

2.2.4 Tip Kuramı

İki farklı karar verme yolu vardır: “Düşünme” ve “Hissetme”. Her birey bir olayı algıladıktan sonra düşünerek veya hissederek hareket edecektir. Düşünme, bir olayı algıladıktan sonra objektifliği analiz etmek ve sürdürmek anlamına gelir. Öte yandan duygu, insanların kendi değerlerine dayalı öznel bir tepkisidir. Her birey bu karar verme formlarından birini daha çok kullanma eğilimindedir. Aynı görüşü paylaşan kişiler karar verme sürecinde farklılık gösterebilir. Daha çok duygu kullanan kişiler, kişilerarası ilişkilerde daha başarılıdır. Düşünmeyi kullananlar gerçekler ve düşüncelerle (yani insan olmayan nesneler ve kavramlarla) başa çıkmada daha başarılı olacaklardır. İki farklı düşünme şekli gerektiren durumlar ve koşullar farklıdır. (Barron, 2010).

“Karar vermede düşünme eğiliminde olan insanlar, kişilikleri ne olursa olsun olayları ve durumları değerlendirirken en mantıklı ve objektif sonuçları almayı umarlar. İşlevleri şu şekilde özetlenebilir:” (Barron, 2010; Sharf, 2010)

- Analizi ve mantıksal muhakemeyi severler.
- Başkalarının isteklerini dikkate almadan karar verebilirler.
- Duygularını ifade etmekten kaçınırlar ve başkalarıyla etkileşimde bulunurken kendilerini rahatsız hissederler.
- Farkında olmadan başkalarına zarar verebilir veya kayıtsız olmakla suçlanabilirler.
- Katı ve uzlaşmacı bir tutum benimseyebilirler.
- Hassas değildirler ve çekinmeden doğruyu konuştukları için iyi eleştirmen olabilirler.
- Yönetim becerileri sanatsal becerilerden daha iyidir.

Karar verirken duyguyu kullananlar aşağıdaki özellikleri açıkça göstermektedir (Baron, 2010; Sharf, 2010; Tieger ve Barron-Tieger, 1995’ ten akt. Ünsal, 2014):

- Uyumdan hoşlanırlar ve empatinin değerli olduğunu görürler.
- Başkalarını memnun etmeyi severler, böylece karar verirken başkalarının isteklerini dikkate almaya çalışırlar.

- Başkalarına olumsuz şeyler söylemeyi sevmezler ve bundan mümkün olduğunca kaçınırlar.

Larson ve Richards (1994: 567-583), Ergenlerin karar verme davranışlarında duyguların rolünü araştırmışlardır. Duygular, insanların düşünme ve davranış biçimlerini etkiler. İnsanlar olumlu duygular yaşadıklarında, davranışın olumsuz sonuçlarının önemli olmadığına inanırlar. Olumsuz duygularla karşılaştıklarında, sadece yakın döneme odaklanırlar ve genel durumu görmezden gelebilir. Ergenlerin ve yetişkinlerin karar verme yetenekleri duygularından etkilenir. Araştırma sonuçları, gençlerin genellikle yetişkinlerden daha fazla duygu deneyimlediklerini göstermektedir. Ergenlerin dörtte üçünün güçlü duygularla (olumlu veya olumsuz), gerçek veya hayali romantik duygularla ilişkili olduğu bulunmuştur.

2.3 Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler

Çeşitli kaynaklar, örgütlerde alınan kararlarda bireylerin özelliklerinin yahut mensubu olduğu örgüt veya örgüt çevresinin özelliklerinin etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Örgütsel düzeyde karar verme davranışını etkileyen faktörler birey ve gruplar, örgütün yapısı ve örgütün çevresidir (Memişoğlu, 2013: 405-425). En geniş manada karar verme sürecini etkileyen faktörleri, karar vericinin özellikleriyle ilgili olan içsel ve çevre ile ilgili dışsal faktörler başlıkları altında sınıflandırabiliriz (Bayraktaroğlu ve Demir, 2011: 466-476).

İçsel Faktörler: Kişilik, değerler, algı, karar vericinin riske karşı tutumu, karar vericinin diğer insanlarında katkısını alma eğilimi olarak belirlenmiştir (Sağır, 2006: 45-83). İçsel faktörler karar vericinin sahip olduğu özellikleriyle ilgilidir. Örgütlerde alınan kararlar ister tek başına alınsın ister grupla karar verici konumunda her zaman bir insanın olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle insanın sahip olduğu özelliklerin karar süreçlerinde belirleyici olması kaçınılmaz görünmektedir. İçsel faktörlerle ilgili araştırmacıların genel görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Yapılan araştırmalarda bireylerin kişiliklerinin almış oldukları kararları etkilediği görülmüştür (Robbins ve Judge, 2017: 183-187).

Bireyin sahip olduğu değerler seçme eylemi esnasında karar verenin etkilendiği normatif standartlardır. Esasen değerler bireyin karar verme süreçlerinde başvurduğu bir yardımcıdır (Harrison,1987’ den Akt. Sağır, 2006). Alınması gereken her karar,

bilgiyi yorumlamayı ve değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu bilgileri de algı sayesinde farklı kanallardan elde ettiğimiz için algısal çarpıtmalar bütün karar alma süreci boyunca ortaya çıkabilir ve sonuçları etkileyebilir (Robbins ve Judge, 2017: 183-187). Herhangi bir başarısızlık yaşamamış yöneticiler küçük kazançlar için dahi yüksek riskler alabilirler. Başarısızlık yaşamış yöneticiler ise düşük ve orta derecede risk taşıyan stratejileri seçmeye meyillidirler (Harrison, 1987: 4).

Demokratik yönetim anlayışının kurumlarda yaygınlaşmasıyla beraber yöneticilerin grupla karar alma davranışları artış göstermiştir. Alınan bu grup kararlarını anlamak için bireysel karar alma davranışlarından fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır (Sağır, 2006: 45-83). Araştırmacıların görüşleri birlikte düşünüldüğünde karar vericinin psikolojik özelliklerinin ve sahip olduğu diğer tüm özelliklerin karar alma süreçlerini doğrudan etkilediği söylenebilir.

Dışsal Faktörler: Karar vericiden kaynaklanan faktörler, kararın önem derecesi, çevresel faktörler, zaman faktörü, seçeneklerin çokluğu (sayısı), kısıtlılıklar olarak belirtilebilir (Sağır, 2006: 45-83). Bir diğer önemli faktör grubu örgütle, çevreyle ilgili diyebileceğimiz dışsal faktörlerdir. Dışsal faktörlere dair araştırmacıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Örgütlerde alınan her karar aynı öneme sahip değildir. Kimi örgütün geleceğini ilgilendiren stratejik kararlarken kimi de günlük rutinin sürdürülmesi için alınan kararlardan oluşmaktadır (Certo, 2003: 107).

Harrison'e (1981) göre örgüt performansını biçimlendirerek tüm örgütte olumlu etkileri olan kararlar önemli kararlardır ve üst düzey yöneticiler tarafından alınırlar (Sağır, 2006: 69). Neredeyse tüm önemli kararların alınması kısıtlı zaman içerisinde alınmaktadır. Gerek karar verme sürecinde ihtiyaç duyulan verilere ulaşma gerekse diğer işler sınırlandırılmış zaman dilimleri içinde gerçekleşmektedir. Bu da kararların niteliğine etki edebilmektedir (Robbins ve Judge, 2017: 183-187).

Karar vermenin tanımlarından birinin de “seçenekler içerisinde doğru olanı seçme işi” olduğu göz önünde bulundurulduğunda seçeneklerin karar vermeye doğrudan etkisinin olduğu söylenebilir (Adair, 2017). Doğru karara ulaşmada yöneticinin yanlış ve amaca götürmeyen seçenekleri titiz bir şekilde elemesi gerekir. Seçenekler birer birer elenerek sonuçta karar verme eylemi gerçekleştirilir. Çoğu karar alınırken yönetici birden fazla kısıtla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu kısıtlar mali, teknik, bilgi ve insan ile ilgili olabilir. Bu kısıtlı durumlar karar verme eylemini zora

sokabilir (Naktiyok ve İşcan, 2004: 287-306). Görüldüğü üzere birçok araştırmacı, kararları etkileyen faktörlere dair bireysel ve çevresel özelliklerden kaynaklanan etkilerin önemi üzerinde durmaktadır. Bu açıklamalar gösteriyor ki karar vericiler, örgüt düzeyinde karar alırken kararlara etki eden unsurları kontrol edebildiği ölçüde objektif değerlendirmeler yapabilirler.

2.4 Karara Katılma Kavramı ve Tanımı

Yönetim anlayışı son yüzyıl içerisinde büyük değişim ve gelişim göstermiştir. Bu değişimlerden en dikkat çeken klasik yönetim anlayışından demokratik yönetim anlayışına geçiş akımı olmuştur. Yönetime katılma ya da katılmalı yönetim anlayışı demokratik alanda kendisini göstermiştir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 294). Demokratik örgütlerde alınan karardan etkilenen örgüt üyelerinin alınan kararlarda söz sahibi olması gerekmektedir. (Aydın, 2005:12).

Karara katılma kavramını Davis (1982: 184) , grup hedeflerine katkıda bulunmaya ve onlar için sorumlulukları paylaşmaya motive eden, grup ortamındaki insanların manevi ve duygusal hoşgörüsü şeklinde tanımlamıştır.

Pateman (1970: 69) , katılma kavramının tanımlanmasında “etki” ve “güç” kavramlarından yararlanılmıştır. “Etki”, kararı etkileme durumu; “güç”, bazı şeyleri yapma yeteneği olarak kararın sonucunu belirleme ya da karar verme durumu için kullanılır. Katılım, astlar nihai kararı vermediğinde, ancak kararı etkileme fırsatına sahip olduğunda mevcuttur. Bu noktada "güç" kavramı düşünülmelidir. Astların kararı etkileme fırsatı varsa, ancak nihai karar kendisinden başka bir güç tarafından veriliyorsa, tam katılımdan bahsedilemez. Katılımı etkili kılmak için demokratikleşmenin gerçekleşmesi gerekir.

Karara katılma, bireylerin grubun hedeflerine katkıda bulunmasını sağlayan bir süreçtir. Paylaşılan sorumluluk ve artan iş tatmini motivasyonun artmasını sağlar. Organizasyonel hedeflere ulaşmak için çalışanların girişimcilik becerilerini ve yaratıcılıklarını sergilemelerini sağlar. Çalışanların karar alma sürecine katılımı, organizasyon içindeki çatışmaların azaltılmasına ve sorunların daha kısa sürede çözülmesine yardımcı olur. Karara katılmanın sağlanması ile daha sağlıklı kararlar alınabilir, verilen kararların anlaşılması ve benimsenmesi daha kolay olur. Benimsenen bu kararlar daha etkili şekilde uygulamaya konulur. Ayrıca karara

katılma bireyin örgütsel amaç ve programlarla özdeşleşmesini sağlar (Aydın, 2010: 130).

Coch L. ve John R.P. French (1948: 512-532), Harwood Manufacturing Company'de karar almaya katılımın etkisini incelemek için bir dizi deneysel çalışma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, çalışanların karar alma sürecine katılımının sağlanmasının verimliliği artırabileceğini açıkça göstermektedir.

Karara katılma kavramı tartışılırken kararın niteliğine bakılmalıdır. Politika oluşturmaya yönelik kararlarda bütün paydaşların fikir ileri sürmesi beklenirken politikanın uygulanması yönetimin sorumluluğundadır. Dolayısıyla politikanın uygulanmasına yönelik kararların yönetim tarafından alınması beklenir (Aydın, 2010: 129). Aslında kararın niteliği bir anlamda kararın kim tarafından alınacağını belirlemeye yönelik önemli bir etkidir. Birey kendisinin içinde yer aldığı kararları daha çabuk benimser ve isteyerek uygular. Başkalarının aldığı kararlar tatminsizliğe yol açar (Yıldırım, 2014: 105).

Her karar yeni bir uygulama biçimini de beraberinde getirir. Çalışanlar bu kararları yeterince bilmezlerse kararların etkili uygulanma şansı azalır. Eksik bilgiler dedikoduya neden olur ve amaçtan uzaklaşabilir (Yıldırım, 2014: 105). Bundan dolayı çalışanların karar sürecinden haberdar olması örgütte amaçların gerçekleşmesinde önemli görülmektedir.

Grupla alınan kararlar alternatifleri yaratma konusunda daha yaratıcı olur, karara katılan paydaşlar kararı daha kolay benimser, kararlar karar alma sürecine katılanlar tarafından daha kolay anlaşılır, farklı paydaşların kararların zayıf yönlerini bulma ve bunu geliştirme konusunda katkı sağlaması beklenir (Kondakçı ve Zayım, 2013: 19).

Katılımcı karar verme konusundan bahsedilirken genellikle herkesin her karara katılacağı varsayımı üzerinde durulur. Ancak bu durum işlevsel olmadığı gibi istenilir de değildir (Aydın, 2013: 140). Örgütsel yaşamda sürekli olarak belirli kararlarla karşılaşan astlar, konu ile ilgileri olmadığında bazı kararları sorgulamadan kabul ederler. Barnard, bilinçli sorgulama yapılmadan alınan kararların kabul edilmesini ilgisizlik alanı olarak tanımlamaktadır. Simon ise kabul alanı kavramını kullanmaktadır. Adına ister ilgisizlik alanı ister kabul alanı densen bu kavram, astların hangi durumlarda karar verme sürecine dahil olacaklarını belirlemede oldukça önemli görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2015: 324).

2.4.1 Kabul Alanı

Kabul alanı, çalışanların yöneticiden gelen emir ve kararları tartışmasız kabul etmeye hazır olduğu konuları içermektedir. Kabul alanı dendiğinde uygunluk ve uzmanlık kavramları karşımıza çıkmaktadır (Aydın,2010: 131). Uygunluk, çalışanların verilecek karar konusunda çıkarlarının olup olmaması ile ilgilidir. Çalışanların çıkarları varsa katılıma ilgi yüksek olmaktadır (Aydın, 2013: 140). Çıkarları yoksa çalışanlar bu konuda umursamaz olacaktırlar ve yöneticiler tarafından yönlendirilmeleri kolay olacaktır. Ancak çalışanların bireysel çıkarlarının bulunduğu durumlarda karara katılmaları kararın niteliğini artıracaktır. Uzmanlık kavramı ise çalışanların karar vermeyi gerektiren konuda yeterli bilgi ve yeterliğe sahip olup olmamaları ile ilgilidir. Uzmanlık ve yeterlikleri olmayan konularda karar sürecine katılmak çalışanlarda gerilim yaratacaktır (Aydın, 2013: 141).

Problem durumu ile ilgili katkı sunacak bilgi ve birikime sahip olan çalışanın karar verme sürecine katılması gerekmektedir. Çünkü söz konusu karar açık şekilde çalışanın kabul alanı dışında olacaktır. Karar verilecek konuda çalışanın bireysel çıkarı yoksa yani çalışan için karar uygun değilse veya konu hakkında çalışanın yeterli bilgisi yoksa yani yeterli uzmanlığı yoksa söz konusu karar, çalışanın kabul alanının içerisinde ve çalışanın bu karara katılması engellenmelidir. Çalışanlar da genel olarak kabul alanları içerisinde kalan kararlara katılmak istemeyeceklerdir (Aydın, 2010: 132).

(Bridges, 1967 Akt. Hoy ve Miskel, 2015: 324) ortak karar verme konusunda iki önerme ileri sürmektedir. Birincisi, çalışanlar kabul alanlarına giren konularda karar verme sürecine katıldıklarında katılımın etkisi sınırlı olmaktadır. İkincisi ise, kabul alanları dışında kalan konularda karar verme sürecine katıldıklarında katılımın etkisi daha fazla olacaktır. Bu iki önermeye göre, kararın niteliğini artırmak için çalışanların kabul alanlarının dışında olan konularda karara katılmalarını sağlamak gerekmektedir. Çalışanın çıkarının olduğu ancak bilgisinin olmadığı veya bilgisinin olduğu ancak çıkarının olmadığı marjinal durumlar bulunmaktadır. Çalışanın hem bilgisi hem de çıkarı yoksa karar sürecinin dışında tutulmalıdır. Ancak bilgisi veya çıkarından biri var diğeri yoksa duruma göre karara katılıp katılmayacaklarına karar verilmelidir (Hoy ve Miskel, 2015: 325). Çalışanların hangi durumlarda karar verme sürecine dahil edileceği aslında yöneticinin karar vermesi gereken önemli bir

konudur. Doğru bir şekilde ilgisi ve bilgisi olan çalışanları tespit edip bunların karara katılmalarını sağlayan yöneticilerin kararın niteliğini artırması beklenen bir durumdur. Yönetici tarafından kimlerin karar verme sürecine katılacağına gerekliliğini tespit edilmesi ile bu sürecin nasıl işleyeceği, önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda Hoy ve Tarter (2004: 250-259) beş karar verme yapısı önermektedir.

Grup oybirliği, yönetici, katılımcıları karar verme sürecine dahil eder ve grup kararını verir. Bütün çalışanlar eşit haklara sahiptir ve karar verilmeden önce oybirliği gerekir. Bu karar yapısında yönetici, bütünleştirici rol oynayarak farklı pozisyonları birleştirir ve oybirliğini sağlar.

Grup çoğunluğu, yönetici, katılımcıları karar verme sürecine dahil eder ve grup çoğunluğa göre kararını verir. Azınlığın haklarını koruyucu açık bir iletişimin olduğu parlamenter rolde açık tartışma ortamları geliştirilir ve grup tartışmaları desteklenir.

Gruba danışma, bütün çalışanların fikrini alan yönetici, önerilerin sonuçları için tartışma ortamı sağlar ancak sonuçta kararı kendi verir. Eğitimci rolünde olan yönetici, konuların açık bir şekilde tartışıldığı karar verme yapısında, konuların sınırlılıkları ve imkânlarını anlatarak değişime karşı direnci azaltır ve kararın kabulünü sağlar.

Bireysel danışma, yönetici, katkısı olacak çalışanlara bireysel olarak danışır. Avukat rolünde olan yönetici kararın niteliğini artırmak için tavsiyeler alır ancak kararı kendi verir.

Tek yanlı karar, yönetici çalışanlara danışmadan ve onları karara katmadan tek yanlı karar veren bir direktördür. Çalışanların ilgi ve bilgisinin olmadığı durumlarda tek yönlü karar veren direktör, verimliliği artırmayı hedeflemektedir (Aydın, 2010: 141).

2.5 Karara Katılım Süreci

Klasik yönetim kuramcılarında olan Henry Fayol (1916) yönetim süreçlerini, planlama, örgütlenme, emir verme, eşgüdümleme ve kontrol etme; Gulick (1937) ise planlama, örgütlenme, personel alma, yöneltme, eşgüdümleme, bilgi verme ve bütçeleme olarak ele almıştır. Fayol ve Gulick tarafından yapılan sınıflandırmada karar verme sürecinin ihmal edildiği görülmektedir. Gregg (1957) tarafından yapılan

sınıflandırma ise karar verme, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme şeklindedir (Akt. Aydın, 2010: 126).

Yönetim sürecinin karar eylemi ile başladığı düşünüldüğünde Gregg (1957) tarafından yapılan sınıflandırmanın yönetim süreci unsurlarını geniş ölçüde kapsadığı söylenebilir. (Akt. Ada ve Baysal 2012: 80), karar verme kavramının 1930’larda başlayan “katımlı yönetim” kavramı ile yönetim bilimi alan yazınında yer almaya başladığını ifade etmektedir. Karar verme bütün yönetim süreçlerinde karşılaşılan ve bu sürecin her aşaması ile çok yakından ilişkili olan bir kavramdır.

Kondakçı ve Zayim’e (2013: 14) göre; karar verme her ne kadar diğer süreçlerden bağımsız olarak kavramsallaştırılsa da aslında örgütteki bütün süreç ve faaliyetlerin temelinde yer alan bir süreci ifade etmektedir. Örgütün varlığını sürdürmesi bir anlamda yönetim kademesinin doğru ve verimli kararlar almasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2012: 80). Yönetim süreci nasıl ki karar verme ile başlıyorsa bahsedilen her bir süreç de kendi içinde karar verme süreci ile başlamaktadır. Yönetim süreçlerini temelde karar süreci olarak değerlendiren Bursalıoğlu (2012), diğer bütün süreçlerin ekseni olan karar sürecini, yönetimin kalbi olarak tanımlamaktadır. Karar verme yönetimin özü ve esasıdır (Aydın, 2010: 126).

Karar verme bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanır (Aydın, 2010: 126). Başaran (1996: 30), karar verme ve sorun çözmeyi aynı sürece verilmiş farklı isimler olarak değerlendirmektedir. Ancak karar verme işlemi için ortada mutlaka bir sorunun olması gerekmemektedir. Herhangi bir eylemde bulunup bulunmamak konusunda örgüt içerisinde karar verme durumları ile karşılaşabiliriz. Buna paralel olarak karar verme bir eylem yol açan farklı seçeneklerden birini ya da bir kaçını tercih etmek olarak tanımlanabilir (Ada ve Baysal, 2012: 80; Yıldırım, 2014: 104).

Aydın’ın (2013: 114) ifade ettiği gibi, sadece yöneticiler değil aynı zamanda diğer tüm paydaşlar da örgütsel nitelikte karar verme durumunda kalabilirler. Karar verme, basit olarak seçeneklerden birini seçmek olarak değerlendirilemez. Bir eylemde bulunma ihtiyacının ortaya çıkmasıyla başlayan süreç;

- a)Konu hakkında bilgi toplama,
- b)Seçenekler belirleme,
- c)Bunların arasından seçim yapma

d)Seçeneğin uygulanması

e)Değerlendirmeyi içeren geniş kapsamlı ve birleşik bir süreçtir. Bu süreç yöneticinin tek başına baş etmesinden ziyade çalışanlar ile başa çıkabileceği bir süreç olarak kabul edilmektedir. Çalışanlarla birlikte bu süreci yönetmek ise karşımıza karara katılma kavramını çıkarmaktadır.

Karardan etkilenenlerin karara katılımları ile alınan kararları uygulamaya katılımları arasında paralellik vardır (Bursalıoğlu, 2015: 82). Dolayısıyla etkilenenler kararlara ne kadar çok katılım gösterirlerse uygulamaya da aynı oranda katılmaktadırlar. Böylece örgütler daha etkili hale gelmektedirler. Kararlara katılma, diğer örgütlere göre daha sosyal ve toplu olmasıyla birlikte, kararların etki alanlarının da daha geniş olması sebebiyle eğitim örgütleri açısından özellikle önem arz etmektedir (Bursalıoğlu, 2015: 95).

Yirmi birinci yüzyıl içinde toplumlar kültürel değişim ve dinamizm bağlamında kendi yurttaşlarından bu dönüşüme ayak uydurmasını ve toplumla işbirliği içinde olmasını beklemektedir. Tüm kurumların yanında eğitim örgütleri bu değişim ve dönüşüme temel katkıyı verme sözü veren en önemli kurum olmuştur (Fullan, 1993: 4). Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri ya da okullar da değişim gereksinimlerinden etkilenmektedir.

Okul bir örgüttür. Bu örgütün hammaddesi ve aynı zamanda ürünü de insandır. İnsan dirik bir yapıyı taşır. Okulda eğitimin çeşitli gereksinimlerinin dirik bir yapının taşıyıcısı olarak insanın bireysel istekleriyle sentezlenmesi bir başlangıç kararını teşkil eder. Bu kararla bireylerin gereksinimleri daha iyi şekilde ölçülür, düzenlenir ve uygun durumlara yönlendirilir (Taymaz, 1995: 27). Okul yönetimi, okul örgütünün hedef ve politikalarına ulaşmayı amaçlar ve kuruluşun hedef ve politikalarına uygun olarak canlılığını sürdürmesini sağlayarak okulun hedeflerine ve politikalarına ulaşmak için materyal ve insan kaynaklarını koordine ederek yönlendirir (Balcı: 2005).

Tüm diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de sürekli bir şekilde karar verme gereksinimi vardır. Okul, eğitim sisteminin hem bir alt sistemi hem de temel sistemidir. Sistemde alınan tüm kararlar ve karar verme için gerekli faaliyetler okul aracılığıyla dış ortama yansıtılır (Yavuz, 2006). Dolayısıyla okulda iş ve işlemlerin yürütülme biçimi, dış paydaşların eğitim sistemi hakkındaki fikirlerinin

oluşmasındaki temel etkindir. Bundan dolayı okulların nasıl yönetildiği ve karar verme süreçleri her zaman ilgi odağı olmuştur. Okul yöneticisinin karar süreci bağlamında yapması gereken ilk girişim, okulu etkileyen her bir unsuru karar organı olarak görmek ve kabul etmektir (Bursalıoğlu, 2012: 82).

Bursalıoğlu'na (2012: 83) göre; Karar verme sürecinden ne kadar çok kişi veya grup etkilenirse, karar alma sürecine katılım derecesi o kadar yüksek ve uygulamaya katılımları o kadar yüksek olur. Karar alma sürecine katılmaları ne kadar engellenirse, uygulamaya o kadar karşı çıkma eğilimindedirler. Okul yöneticisi okulda çalışmakta olan uzmanları, öğretmenleri ve diğer eğitim personelini eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlar için koordine eden, yönelten ve güdüleyen kimsedir (Başaran, 2000: 118). Bu bakımdan okul yöneticisinin okul bünyesindeki bu unsurları yönetime katması elzemdir.

Sahip oldukları nitelikler sayesinde öğretmenler, okullarda alınan kararlara kolaylıkla katılım gösterebilir ve okulun daha verimli şekilde çalışmasına katkı sunabilirler. Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılımı, oylama ya da bilgi toplama aşamasında olduğu zaman, öğretmenlerin karara katılımı tam anlamıyla sağlanmış olmaz. Karara katılmak, alınan kararlara evet ya da hayır demek değil, karar alma işleminin en başından en sonuna kadar karar verme sürecine katılmak demektir. (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000: 16). Saydam ve katılımcı anlayışla oluşturulmuş bir okul yönetimi anlayışı, etkili okullar açısından bir gerekliliktir. Bu katılımcılık öğretmenlerin karar süreçlerine dâhil olmaları ile sağlanabilir. Etkili okullarda öğretmenler katılım süreçleri sonunda alınan kararları uygulayacaklardır (Balcı, 1993: 54). Kaya (1999: 140)'a göre yoğun sosyal ilişki barındıran eğitim örgütlerinde yöneticilerin çalışanları alınan kararlara dâhil etmeleri, yalnızca örgütün amaçları için değil çalışanların güdülenmesi bakımından da önem taşımaktadır.

Akıl-Karallı' nın (2003),yapmış olduğu “ Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri” çalışmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin liderlik yeteneği, öğretmenin karar verme sürecinde etkilidir. Okul Müdürünün etki düzeyi arttıkça, öğretmenlerin karar alma sürecine katılma istekliliğinin de arttığı gözlemlenmiştir.

Okulun işleminde işbirliğinin yeri oldukça önemlidir. İşbirliğinin temel şartı da katılmadır (Bursalıoğlu, 1991: 159). Eğitim örgütlerinde kararlara geniş bir katılımın sağlanması yerinde bir davranıştır (Memişoğlu, 2013: 132).

Hoy ve Miskel (2015: 323), politika oluşturmaya katkıda bulunma fırsatının öğretmenlerin moralini artıracakını, karar alma sürecine katılımın öğretmenlerin iş tatmini üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve öğretmenlerin okul tarafından alınan tüm kararlara katılmaya meyilli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler bütün kararlara katılmak yerine özellikle kendilerini ilgilendiren kararlara katılmayı daha çok isteyeceklerdir. Benzer şekilde Aydın (2010: 130) da öğretmenlerin öğretim ve program konularındaki kararlara katılma eğilimini daha fazla gösterdiklerini ifade etmektedir.

Yetimakman'ın (2018), “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumu ve Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışma neticesinde, öğretmenlerin kararlara katılma durumlarında cinsiyet, okul türü, branş, yerleşim yeri, kıdem ve okulda geçirilen hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin istihdam tipi ve öğrenim durumu değişkenlerin anlamlı farklılıklar gözlemlemiştir. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile kararlara katılım durumları arasında anlamlı ve düşük bir ilişki olduğunu ve kararlara katılma durumunun öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Kararlara katılım açısından öğretmenlerin en çok öğretim programları ile alakalı konulara katıldığı en az ise fiziki yapı ve araç-gereç ile alakalı konulara katılım gösterdiğini gözlemlemiştir.

Baştan (2014) “Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarda Alınan Kararlara Katılma Durumları Kocaeli-Körfez İlçesi Örneği” adlı çalışması sonucunda öğretmenlerin okullardaki kararlara katılma düzeylerinin “biraz” seviyesinde olduğunu ve yönetsel kararlara katılım düzeylerinin, öğretimsel kararlara katılım düzeylerinden daha düşük olduğunu saptamıştır. Karar verme düzeyini belirleyen boyutlardan yalnızca okulda görev yapan branş öğretmenlerinin sayısı açısından kararlara katılma düzeylerinde farklılaşma belirlenmiş olup 11 ile 20 arasındaki sayıda öğretmenin görev yaptığı okullarda kararlara katılımın daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bununla ilgili diğer bir çalışma Yıldız'ın 2004 yılında yaptığı “Öğretmenlerin Öğretmenler Kurulunda Alınan Kararlara Katılma Derece ve

İsteklerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; öğretmenlerin, kurulda alınan öğretimsel kararlara katılırken parasal konularda alınan kararlara katılmadıkları, kurulda alınan kararlara katılma dereceleri ile istekleri arasında farklılık olduğu, kararlara katılma durumlarının cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul değişkenine göre farklılaştığı bulgularına ulaşmıştır. Bununla beraber öğretmenlerin kendilerini işlerinin uzmanı olarak görmelerinden, yöneticilerle benzer eğitime sahip olmalarına ve daha fazla sorumluluk üstlenerek daha başarılı olacaklarına inanmalarından dolayı kararlara daha fazla katılmak istemektedirler.

Öğretmenlerin kararlara katılım durumlarını çalışma konusu yapılmış birçok çalışmaya rastlamak mümkün. Alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde kararlara katılımın öğretmen morali (Aksay, 2005), iş motivasyonları (Özdoğan, 2012), iş doyumları ve çatışma yönetme biçimleri (Köklü, 2012: 165), örgütsel sosyalleşme (Yetimakman, 2018), personel morali ve öğrenci başarısı (Jones, 1997) ile ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yönetime katılımı, ayrıca yönetmeliklerce de belirtilen ve üzerinde durulan hususlardan biri olmuştur. Örneğin MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (OEİKY)’nde bazı maddeler öğretmenlerin yönetime katılımını teşvik edici ve hatta zorunlu kılıcı şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2014). MEB OEİKY’nin 39. maddesi “İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir” demektedir. Madde açık şekilde müdür yanında “diğer çalışanlara da yönetime katılmayı tebliğ etmektedir. Aynı yönetmeliğin 43. madde, 1. bendinde şu şekildedir: “Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir şekilde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.”

Hoy ve Miskel’ e (2015: 323) göre öğretmenler, okulda alınan kararlara bazen katılmalı, bazen de katılmamalıdır. Ayrıca öğretmenlerin kararlara katılıp katılmaması sorusunun değil hangi durumlarda, ne kadar ve nasıl katılmaları sorularının asıl sorulması gereken sorular olduğunu belirtmektedir. Eğitim örgütlerinde hem örgütün yapısından kaynaklanan nedenlerle hem de örgüt personeli olan öğretmenlerin özellikleri nedeniyle olabildiğince geniş bir katılımın sağlanması

uygun bir davranış biçimi olacaktır. Yeterli imkân sunulduğunda eğitimcilerin de okul örgütü için sağlıklı ve yerinde kararlar verebileceğine güvenilmelidir. Kararlara katılımları sağlanarak gerek öğretmen gerekse de yöneticilerin mesleki niteliklerinde olumlu değişimler sağlanabilir. Bu yolla alınan kararlar daha sağlıklı hale getirilerek kararların anlaşılması, benimsenmesi ve uygulamasında önemli kazançlar sağlanabilir (Aydın, 2010: 129). Öğretmenler bazı problemlerde yöneticinin karar almasını ve alınan kararın kendisine bildirilmesini isterler. Rutin zamanlarda bu normal bir davranış olarak görülmektedir. Öğretmenlerin katılımı arttıkça karar konularına daha fazla zaman ayırmaları gerekecektir. Ancak, öğretmenler sürekli çalışan ve yoğun bireylerdir (Aydın, 2013: 137). Bundan dolayı bütün kararlara aktif şekilde katılmak yerine önemli görülen kararlara katılmaları daha uygun görülmektedir.

2.6 Karar Verme Sürecine Katılan Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Durumları

Okullarda yöneticiler her ne kadar tek başlarına karar verebilseler de okulların sahip oldukları örgüt yapısı ve çalışanların özellikleri nedeniyle kararların paydaşlarla birlikte alındığı karar alma süreçleri de görülmektedir (Kondakçı ve Zayim, 2013: 19). Lunneburg ve Ornsteine' a (2013: 145-147) göre grupla karar vermede ortaya çıkan kararlar kişiler arası karar süreçlerinin ve grup dinamiğinin ürünüdür. Bu nedenle yöneticiler bir araya gelmiş bir grup insandan ziyade işbirliğiyle hareket eden karar verme birimi oluşturmaya çalışmalıdır bu da okul yöneticilerinin bireysel karar alma becerileriyle beraber grupla karar alma becerilerini de geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Grupla karar vermenin etkililiği konusunda neredeyse ortak bir görüş oluşmuş olmasına rağmen hız ve verimlilik konularında dezavantajlara sahiptir (Hoy ve Miskel, 2015: 331). Grupla karar verme her ne kadar öğretmenlerin her zaman kararlara katılacağını öngörse de bu durum her zaman mümkün olmamaktadır. Bunun temel sebepleri ise öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü ve sorumluluk almak istememeleridir (Kondakçı ve Zayim, 2013:19). Aldemir' e (1996) göre öğretmenlerin gerek eğitimsel gerekse de yönetsel manada karar alma süreçlerine dahil eğitim ortamlarının demokratikleşmesine hizmet ettiği gibi iş tatminlerini ve verimliliklerini de artıracaktır.

Eryılmaz ve Kara (2019: 1-16) tarafından yapılan bir çalışmada, Öznel iyi oluş ile mesleki uyarlanabilirlik arasındaki amaç için çabalamanın etkisi 244 öğretmene uygulanan "Mücadele Hedefi Ölçeği", "Yaşam Doyumu Ölçeği", "Olumlu ve

Olumsuz Duygu Ölçeği" ve "Mesleki Uyum Ölçeği" ni kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmada öğretmenin öznel iyi oluş düzeyinin mesleki uyumu artırdığı ve hedefler için çaba gösterdiği sonucu ulaşılmıştır.

Diğer bir çalışma da Kuku ve Taylor (2002: 25)' a ait olan “Karar Almada Öğretmen Morali” adındaki çalışmadır. Çalışmalarını Filipinlerde 165 öğretmen ve okul yöneticisinden elde ettikleri veriler ışığında yapmışlardır. Araştırma, okul yönetimi ile ilgili amaç, vizyon, misyon, personel, bütçe, uygulama, müfredat, tesis, personel gelişimi ve manevi konular gibi unsurlar açısından öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından algılanan farklılıkların karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre 10-20 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenler daha katılımcıdır ve öğretmenlerin kararlara katılım düzeyi tahmin edilenden yüksek çıkmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin düşüncelerine göre okulda kararlara katılım okulun gelişimi, okuldaki moralin yükselmesi, iş memnuniyeti ve profesyonelliğin artmasını destekleyici nitelik taşımaktadır.

Artan bir şekilde katılımcı ekolün popüler hale gelmesi hem iş ve hizmetlerde verimliliği hem de iş görenlerin kendilerini örgütün bir parçası gibi hissetmesinden ve gönülden çalışmasından dolayı motivasyonlarını artırmıştır (Özden, 1999). Birçok eğitim örgütünde yapılan çalışmalar, kararlara katılımın önemine değinmiştir Hoy ve Miskel (2015: 323).

Hoy ve Miksel öğretmenlerin kararlara katılımı ile ilgili çalışmalara ait genellemeleri aşağıdaki şekilde özetlemektedir.

1. Karar verme fırsatı, öğretmenlerin moralini ve okula gitme istekliliğini etkileyen önemli bir faktördür.
2. Karar verme sürecine katılım, öğretmenlerin kişisel mesleki memnuniyetini olumlu yönde etkileyecektir.
3. Öğretmenler kendilerini karar verme sürecine katan okul müdürleri tercih ederler.
4. Başarısızlık, karar verme kalitesi düşük olduğunda veya astlar kararı kabul etmediğinde ortaya çıkar.
5. Öğretmenler her karara dahil olmak istemezler ve böyle beklentileri de yoktur. Karar verme sürecine çok az katılım zararlı olabilirken, çok fazla katılım da zararlı olabilir.

6.Karar verme sürecinde öğretmenlerin ve yöneticilerin görev ve rolleri sorunun durumuna göre değişiklik göstermelidir.

2.7 Öznel İyi Oluş Kavramı

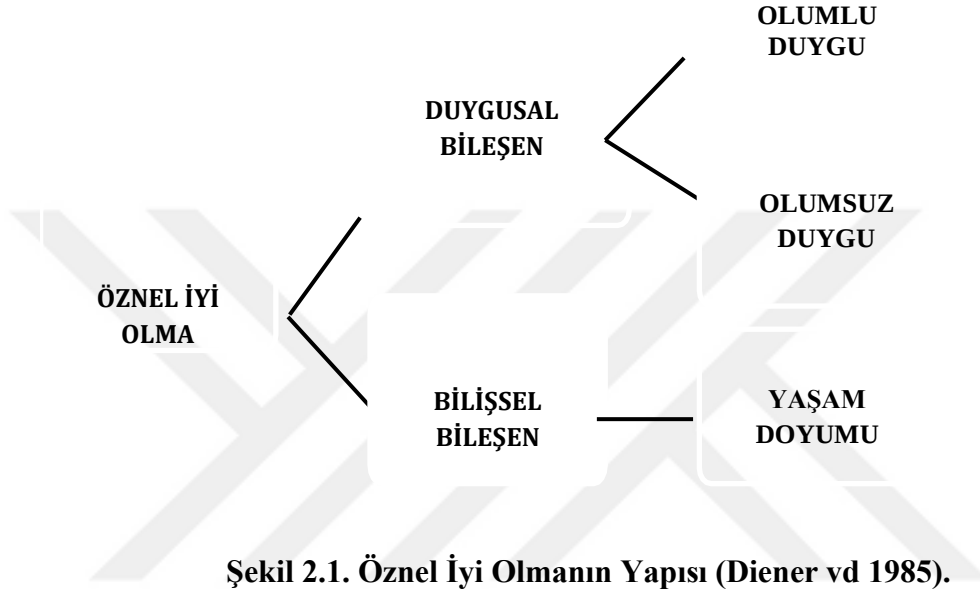
Öznel iyi oluş, pozitif psikoloji alanında üzerinde durulan önemli bir kavramdır (Çivitci, 2007: 51-60). Bireyin, yaşam kalitesini yüksek bulması ve yaşamını değerlendirdiğinde iyi olduğuna karar vermesi psikoloji alan yazında “iyi yaşam” veya “öznel iyi olma” olarak tanımlanırken günlük konuşma dilimizde bu “mutluluk” olarak adlandırılmaktadır (Diener, 2000: 38). Bu pozitif psikolojide mutluluğun terimsel karşılığı olarak “öznel iyi-oluş” (subjective well-being) kavramı karşımıza çıkmaktadır (Erkoç, 2017: 46).

İyi oluş kavramını ilk kez kullanan ve alan yazına girmesini sağlayan Aristo, insan davranışı ile başarılabilen şeylerin zirvesi olarak ifade etmiştir (Tatlılıoğlu, 2015: 1-15). Böylelikle iyi oluş pek çok araştırmacının dikkatini çeken, farklı şekillerde tanımlanan ve özellikle son yıllarda sistematik olarak çalışılan bir kavram olmuştur (Malkoç, 2011: 22).

Bu kavrama “Correlates of Avowed Happiness” adlı doktora araştırmasında ilk kez yer veren Warner Wilson (1967), mutlu insanın hangi özelliklere sahip olduğunu araştırmış ve mutlu insanın "genç, sağlıklı, iyi eğitilmiş" olduğu sonucuna varmıştır. Wilson’un mutluluğu bilimsel olarak ölçmesi ve kapsamlı olarak çalışması diğer araştırmacılara da fikir vermiştir. Bunun üzerine mutluluk kavramının birden çok tanımı yapılmış bu da anlam karmaşasına ve bu fikrin hayata geçirilmemesine neden olmuştur. Araştırmacılar bu sorunu çözmek için mutluluğun terimsel karşılığı olarak bilimsel alanda “öznel iyi oluş” kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Mutluluk kavramı, öznel iyi oluş olarak yeniden adlandırılmış, böylece bilimsel ve ölçülebilir nitelik kazanmış olmuştur (Erkoç, 2017: 47).

Bradburn (1969: 18-25) öznel iyi oluşu, bireyin deneyimleri sonucunda oluşan olumlu veya olumsuz duygularına yönelik yaptığı değerlendirmeleri olarak tanımlamıştır. Watson (1999: 1063), öznel iyi oluşu mutluluk ve yaşam doyumu olarak açıklarken; Lucas (2004: 8-13), bireyin perspektifinden iyi olma olarak ifade etmiştir. Öznel iyi oluş kavramıyla ilgili pek çok tanım yapılmış olmakla birlikte bu kavramı en sistematik çalışan ve en geçerli tanımı yapan Diener olmuştur. Diener

öznel iyi oluşu, bireyin bilişsel ve duygusal olarak kendi yaşamını değerlendirmesi yani bireyin yaşamının genelinden ya da belirli bir kısmından memnun olmasını, sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygulara yönelik yaptığı bilişsel ve öznel değerlendirmelerini içeren bir kavram olarak tanımlamıştır (Diener, 1984: 542).



Şekil 2.1. Öznel İyi Olmanın Yapısı (Diener vd 1985).

2.8 Öznel İyi Oluş Kuramları

2.8.1 Erek Kuramı

Öznel iyi oluş kuramlarından Erek Kuramı gaye ve ihtiyaç unsurlarına odaklanmaktadır. İhtiyaçlar bakımından kişilerin doğumundan itibaren sahip oldukları ve daha sonra elde ettikleri bazı ihtiyaçları olmaktadır. Kişi bu ihtiyaçlarının bilincinde olsun ya da olmasın, ihtiyaçları tatmin edildiğinde mutlu olacaktır. Erek Kuramı'nın gayesinde amaçlar, kişilerin bilincinde oldukları özel arzulardır. Bu arzular gündelik hayat dahilinde olacak bilinçli hedefleri, şahsi tasarıları ve meydan okumaları barındırmaktadır. Gayeler ve ihtiyaçlar bağlantılıdır. Bazı gayelerin ardında, kişilerin ihtiyaçlarını giderme arzusu bulunmaktadır (Eryılmaz, 2009: 22).

Kuram ilk defa 1960 senesinde Wilson tarafından gündeme getirilmiştir. Wilson (1967), gereksinimlerin tatmininin mutluluğa, tatmin edilmeyişinin ise üzüntüye yol açtığı, tatmin için lazım olan şartların kişinin daha önceki tecrübelerinden, diğer

insanlarla kıyaslamalarından, şahsi değerleri gibi unsurlardan etkilenen ahenk ve arzu seviyesiyle alakalı olduğunu belirtmiştir. Gaye ve değerlerin ne kadar önemli olduğunun dikkat çekildiği bu kuramda, gayelere ulaşıldığında ve gereksinimler elde edildiğinde öznel iyi oluşun meydana geldiği ifade edilmektedir (Yetim, 2001: 49).

Gayelerin elde edilebilirliği ve mantıklı olup olmaması öznel iyi oluş bakımından önemlidir. Diener (1984), bu kuramın, ne tür arzu veya gayelerin öznel iyi oluş için mühim olduğu, bazı arzuların mutluluk için olumsuz bir etkiye sahip olup olmadığı, gayelere erişmenin mi yoksa gayelere nasıl gidildiğinin mi mutluluğu getirdiği vurgusunu yaparken, Yetim (2001) de bu kurama göre arzuların tatmin edilmesinin veya hayatın bir anında elde edilmiş arzu seviyesinin mutluluğu getirdiğini belirtmiştir (Akt.Aykaç, 2016: 31-32).

2.8.2 Etkinlik Kuramı

Etkinlik Kuramı bireyin hayatında şahsi amaçlarına ulaşmaktan öte bu amaçları gerçekleştirmek için gösterdiği gayret ve eylemler kişi için daha büyük bir keyif hissidir. Bu kurama göre, bireyin kendi yetenek ve hünerlerine göre hedefler belirlemesi ve bu hedeflere erişmek için faaliyet halinde olması bireyi tatmin edecektir (Tuzgöl, 2004: 27).

Diener'e (1984) göre, amaç kuramları mutluluğu kimi olağan üstü durumları merkeze alırken, etnik kuramları, mutluluğu insani faaliyetlerin yan ürünleri olarak görmektedir. Bu kurama göre kişi önemli gayelere odaklanmalıdır. Bu sayede mutluluk gelecektir. Bu kuramın temsilcileri arasında en meşhur olanı Aristoteles'tir. Aristo, huzurun erdemli davranışlarla elde edilebileceğini belirtmiştir. O'na göre bir takım insani beceriler bulunmaktadır ki, mutluluk bu beceriler tam olarak kullanıldığında ortaya çıkacaktır (Akt.Yıldız, 2014: 135-154). Etkinlik kuramına göre kişinin nesnel iyi oluşunun sebebi etkin olmasıdır. Kişinin gayelerinden çok bu gayeye erişmek için çabalamış olması kişinin öznel iyi oluşunu tetiklemektedir. Etkinlik kuramına göre öznel iyi olma durumu kişinin belirlediği amaca ulaşmak için gösterdiği çaba ile artacaktır.

2.8.3 Aşağıdan Yukarı ve Yukarıdan Aşağı Kuramları

Kişinin sosyo-demografik unsurlarının, çevresel olayların ve ortamın ne derece tesiri altında olduğunu merkeze alan bu kuramın esasında, temel gereksinimler düşüncesi

ve şartların gereksinimleri ne kadar tatmin etmeye el veriyorsa, bireyin de öznel iyi oluşu o kadar sağlanacaktır fikri bulunmaktadır (Diener vd., 1999: 219).

Bu kurama göre, kişiler deneyimlediklerini keyif ve hüznere bakarak öznel açıdan iyi ya da kötü durumda olduklarını kanaat getirmektedir. Bu durumda keyifli geçen zamanların sıklığı, evlilik, meslek ve hayatın çeşitli alanlarında elde edilen tatmin seviyesi önemlidir. Bu kurama göre, öznel iyi oluş, kişilerin deneyimledikleri küçük küçük iyi oluşların toplamıdır. Bireye bu kuram çerçevesinde öznel açıdan iyi olup olmadığı sorusu sorulduğunda birey, deneyimlemiş olduğu pozitif ve negatif hislerin bir muhasebesini yaparak cevap verecektir (Diener, 1984: 126). Bu bakımdan, kişi; aile, dostluk, meslek gibi şahsi olarak mühim hissettiği çevrelerden memnunsay yüksek bir öznel iyi oluş hissine sahiptir. Bu kurama göre, hayatın şartları kişinin genel mutluluğunu belirlemede fazlasıyla etken olabilecektir (Feist vd., 1995: 138).

Yapılan çalışmalar, hayat şartlarının ve demografik unsurların kişilerin ne kadar mutlu olduklarını ifade edişlerinde tesirinin çok az olduğunu belirtmiştir (Diener ve Suh, 1997: 25-41). Bu da demografik unsurların haricinde bir takım psiko-sosyal paradigmaların da göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu paradigmalardan ilki kişiliktir. (Resioğlu, 2014: 16)

Yukarıdan aşağı kuramı açısından, kişilik öznel iyi oluşu direkt olarak etkileyen bir unsurdur. Kişiler, kişilik özellikleri ile alakalı olarak daha önceden saptanmış öznel iyi oluş seviyelerine sahiptirler. Buna ilişkin olarak olaylara ve durumlara pozitif ya da negatif biçimde reaksiyon verme eğilimindedirler (DeNeve ve Cooper, 1998: 124-197). Eğlenceli bir kişiliği olan insanlar diğer insanlara nazaran olayları pozitif görebilmektedirler. Ayrıca doğuştan gelen bir takım özellikler de öznel iyi oluş seviyesini belirlemede etken bir unsurdur. Örneğin Lykken ve Tellegen'nın (1996: 186-189) yapmış olduğu araştırmada farklı yerlerde büyüyen tek yumurta ikizlerinin, aynı yerde ya da farklı yerlerde büyüyen çift yumurta ikizlerinden daha benzer bir öznel iyi oluş seviyesinde olduklarını belirlemişlerdir. Bu da irsi aktarımın öznel iyi oluşu ne kadar etkilediğinin bir göstergesidir (Akt. Resioğlu, 2014: 16). Süreç dahilinde pek de farklılık oluşturmayan bazı kişilik unsurlarının öznel iyi oluşun pozitif duygulanım ve negatif duygulanım boyutlarıyla alakalı olduğu anlaşılmaktadır (Lyubomirsky ve Dickerhoof, 2010: 450-464). Öznel iyi oluşla kişilik bağında, dışadönük kişilerin pozitif duygularının, nevrotik kişilerinse negatif duygularının daha fazla olduğu gözlenmektedir (Costa ve McCrae, 1980: 245-257).

Costa ve arkadaşlarına (1986: 640-650) göre kişinin dışadönük ya da nevrotik olması uzun sürede ne kadar mutlu olabileceğine dair bazı belirtiler sunmaktadır. Kişiliğin genel unsurlarıyla bireyin objektif hayat şartları, öznel iyi oluşu dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Negatif duygulanım şeklinde kişiliğin farklı yönleri, sağlık şartları gibi bazı objektif hayat şartları ve bireyin sağlık şartları yargısı gibi hayat şartlarının algılanışı, öznel iyi oluşuna dair incelenmektedir (Brief, Butcher, George ve Link, 1993: 646).

2.8.4 Uyum Düzeyi Kuramı

Uyum Düzeyi Kuramı ([Adaptation Level Theory] Helson, 1947: 1-29), bireyin uyum içinde bulunduğu şu anki şartların, yeni durumların kıyaslanmasında bir standart olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bu kurama göre kişi, sonradan bu standarda göre yeni durumların oluşturduğu ortamı tanımlamaya çalışmaktadır. Kişinin bahtiyarlığıysa onun şu anki şartları daha öncekilerle kıyaslamasına dair şekillenmektedir. Deneyimlenen olaylar, önceki standartlardan iyiye kişi mutlu olacaktır. Fakat deneyimlenen bu güzel anlar devamlılık arz ederse kişinin mutluluk standardı artacak ve sonunda kişi, yeni tecrübelerinde bu yeni standardı değerlendirecektir (Brickman ve Campbell, 1971: 287-305).

Kişiler, daha önceki yaşantılarındaki ve içinde bulunduğu zamanın koşullarını kıyaslayarak bir denge oluşturabilecektir. Brickman ve arkadaşları (1978), uyum kuramlarında bireyin daha önceki hayatının bir standart olarak değerlendirildiği, şu anki hayatı bu standardı geçerse mutluluğa eriştiğini düşünecektir. Kişi, şahsi benlik kavramına veya ailesine uzanan bir başarı standardına göre şu andaki mutluluğunu yargılayabilir (Akt. Güler ve Dönmez, 2011: 38).

Kişinin olaylara entegre olması bu kuram çerçevesinde dikkate alınmaktadır. Olaylar yeni olduğunda iyi ya da kötü olmalarıyla ilgili olarak, mutluluk da mutsuzluk da oluşturabilecektir; ancak süreç içerisinde olaylar ilk meydana getirdikleri tesiri yitirmektedirler. Birey iyi şartlara uyum sağlamaktadır. Böyle olunca da mutluluk durumu uzun sürmemektedir. Bu durum kötü olaylar için de aynı şekilde gerçekleşmektedir. Uyum kuramı bireyin şahsi tecrübelerinden meydana gelen bir standardı esas almaktadır. Şayet aktüel olaylar var olan standartlardan iyiye kişi mutlu olacaktır. Fakat, iyi olaylar sürdükçe uyum ortaya çıkacak, kişinin standartları artacaktır. Bu durumda da kişinin mutluluğu azalacaktır. Diğer bir deyişle, bu kuram

öznel iyi oluşu, hayatta devamlı farklılaşan olay ve durumlara uyum sağlama gücüne dayandırmaktadır. Bu güç neticesinde kişiler üzüntü veren durumların ardından sonra sürekli mutsuz kalmadığı gibi, kötü durumlardan sonra da mutluluğunu uzun süre devam ettirememektedir. Böylece, kişiler yaşadıkları pozitif ve negatif olaylara karşın istikrarını devam ettirebilmektedir (Tuzgöl Dost, 2005: 103-110; Derin, 2013: 47-48).

2.8.5 Yargı Kuramı

Mutluluğun bir takım ölçütler ve var olan şartlar bakımından kıyaslanması sonucu meydana geldiğini iddia eden çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Vaziyet gerçekten düşünülen standardın üzerinde ise mutluluk ortaya çıkacaktır. Tatmin var olduğunda bilinçli olmakta, ancak işin içine duygular girince bilinçsiz olmaktadır. Yargı kuramları, nasıl durumların pozitif ya da negatif olduğunu önceden belirleyemeyecektir, yalnızca var olacak hissin seviyesini belirlemeye yardımcı olacaktır. Yargı kuramının dikkate aldığı sosyal kıyaslama kuramında birey, şahsi durumunu kıyaslarken başka insanları standartlaştırmaktadır. Bireyin durumu başkalarından iyiye, kişinin tatmini ya da bahtiyarlığı artmaktadır. Diğer bir deyişle, bireyin çevresinde gerçekleşenler kendi hayatında olanlardan kötüye mutlu, iyiye üzgün olacaktır (Derin, 2013: 47).

2.8.6 Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı

Ryff' a (1995: 99-104) göre, psikolojik olarak iyi olmayı, bireyin kendini baskı altında hissetmekten veya farklı psikolojik rahatsızlıklarından öte pozitif benlik saygısını, kişilerle pozitif ilişkileri, bireysel gelişimi, ortam kontrolü, otonom olmayı, kişinin amacının ve hayatın anlamlı olmasını kapsamaktadır. Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramının esası gelişimsel psikoloji ve klinik psikoloji terimlerine dayanmaktadır. Psikolojik iyi oluş kuramına göre, kişinin psikolojik olarak iyi olması, hayatının bazı alanlardaki pozitif fonksiyonlara dayanmaktadır. Kişinin başka kişilerle pozitif ilişkilerinin, bulunduğu ortamı kontrol edişinin, kendini ve eski yaşamını onaylaması, hayattaki gayesi ve anlamının, kişisel gelişiminin ve şahsi hükümlerini kendisinin verebilme kuvvetini kendisinde bulabilmesi gerekmektedir (Akt. Aykaç, 2016: 31-32).

Ryff' ın (1989) iddia ettiği psikolojik iyi oluş örneğinde altı kapsam vardır. Bunlar; öz-kabul, diğerleri ile olumlu ilişkiler, özerklik, çevre kontrolü, hayat gayesi ve

kişisel gelişimdir. Psikolojik iyi oluşla alakalı en önemli unsurlar, kişinin gelişimindeki vazife ve sıkıntıları belirten gelişim kuramları; kendini gerçekleştirme, olgunlaşma, tam fonksiyonel veya bireyselleşmenin ne olduğunu belirten klinik açıklamalar ve ruh sağlığının pozitif ölçütlerin tayini ile bulunmuştur (Akt. Telef, 2013: 374-384).

2.8.7 Akış kuramı

Akış kuramı esasında tabii olarak, içten gelen güdülenme olayını idrak etmekten gelmektedir (Nakamura ve Csikzentmihalyi, 2009: 195). Başka bir ifadeyle, kişiyi doyuma ulaştıran faaliyetlerdeki güdülenmesi akış kuramının en önemli mevzusudur. Nakamura ve Csikzentmihalyi (2009: 195) akış tecrübesinde kişinin iç kazanımını, esasında faaliyetlerin neticesinde ortaya çıkan sonuçtan çok akış tecrübesi sırasında meydana gelen hisler olduğunu belirtmişlerdir. Kişi faaliyeti yaparken akış tecrübesini elde ettiği sırada eş zamanlı olarak içsel mükâfatı da deneyimlemektedir.

Nakamura ve Csikzentmihalyi (2009: 196) akış tecrübesinin var oluşunu sırasıyla bazı süreçlerle ilişkilendirmişlerdir. Buna göre;

- a- Şu anki durumla alakalı sıkı ve odaklanmış konsantrasyon,
- b- Farkındalığın ve faaliyetin buluşması,
- c- Kişinin öz farkındalığını ya da bilincini kaybetmesi,
- d- Faaliyet ya da durumun kontrol altında olduğuna dair güven,
- e- Kişinin subjektif zaman algısının bozulması,
- f- Faaliyetin kişiyi içsel bir mükafatla kanallize etmesi,

Süreçler birbirinden bağımsız olarak belirebilir, ancak yalnızca bir araya geldiklerinde akış deneyimini oluşturur. Akış var olduğunda akış tecrübesi ortaya çıkmaktadır (Akt.Yaşın, 2016: 53).

2.8.8 Dinamik Denge Kuramı Bağ kuramı

Headey ve Wearing'in (1989: 63-82) yılında ortaya attığı bu kuram, öznel iyi oluşun kişinin kişilik ve karakterinin tesiri ile belirli seviyede devam ettiğini belirtmektedir. Dinamik denge kuramına göre, hayatın olağan olayları kişinin öznel iyi oluşunu etkilememekte, yalnızca olağan dışı durumlar kişinin öznel iyi oluşunda farklılıklara neden olmaktadır. Kişinin olağan dışı pozitif veya negatif bir olayla karşılaştığında

öznel iyi oluşu bu halden etkilenmekte, fakat daha sonra tekrar normal düzeye gelmektedir. Kişinin öznel iyi oluşu, var olan kişilik unsurlarınca meydana gelmektedir. Öznel iyi oluşun denge seviyesinde durmasını çoğunlukla dışadönüklük, nevrotizm ve yeni tecrübelerle açık olma unsurları belirlemektedir. Öznel iyi oluş, kişiyi tesiri altına alabilecek hayatın olaylarından bir zaman sonra kişiliğin saptadığı denge seviyesine ulaşmaktadır.

Headey (1993: 65), bu kuramda ekonominin ve sosyal psikolojinin iyi oluşla alakalı fikirlerini bir araya getirmiştir. Ona göre yığılım seviyesi, ruhsal gelir akışı ve öznel iyi oluş hareketli bir dengede devam etmektedir. Konu edilen yığılım, sosyal yaşamışlıklar ve kişilik unsurları gibi istikrarlı özellikleri, ruhsal gelir akışı ise hayatın olaylarına dayanan tatmin ve üzüntüleri yansıtmaktadır. Kişinin, aile, dostluk bağları, boş zaman, meslek, sağlık ve ekonomi gibi alanlarda belirli yığılımları bulunmaktadır. Bu yığılımlar bazı anlarda ölçülmektedir. Yığılımlarla kişinin yaş, cinsiyet, kişilik, sosyo-ekonomik durumu gibi sosyal yaşamışlıkları birlikte akışı etkilemektedir. Akışlar ise olaylar, tüketim kârı ve yığılımın farklılaşmasından meydana gelmektedir. Bu durumda kişide var olan yığılımlar kapsamında akış sürdükçe öznel iyi oluşu etkilenmeyecek, fakat olaylar ve yaşantılar olağan denge durumundan çıkarsa kişinin öznel iyi oluşu bu durumdan etkilenecek ve belirli bir zaman için de olsa farklılaşacaktır (Akt. Yavuz, 2006: 35).

2.8.9 Bağ kuramı

Kişinin mutlu olma isteğini ifade eden kuramların çoğunluğu ilişki modelleri çerçevesinde zihne, güdülenmeye veya bilişsel ilkelere dayanmaktadır. Kişilerin bahtiyarlığı ile ilgili bilişsel kuramlardan biri, bireyin şahsiyeti ile alakalı durumlara yapılan yüklemelerdir. Netice olarak, şayet iyi durumlar iç bilişsel unsurlara yüklenmişse, daha fazla bahtiyarlık oluşacaktır. Chopik, Newton, Ryan, Kashdan ve Jarden (2019: 292) fikirlerine göre, kişi karşılaştığı yaşadığı iyiliği kendisine, yüklediği derecede hayattan tatmin olacaktır. Başka bir ihtimal de, yüklemleme olsun ya da olmasın, iyi durumların bahtiyarlığı getirmesidir. Bu durumda, şahsına dair pozitif yüklemlemelerin, bahtiyarlıkla kuvvetli bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Farklı bir kuram hislerin meydana gelişinde klasik güdülenmenin önemini belirtmektedir. Yapılan çalışmalar duygu yüklü güdülenmelerin sönmeye karşı direncinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Birey böyle duygusal deneyimler yaşamış olabilir ve bunlarla çok sayıda günlük uyarıcılar arasında ilişki

kurabilmektedir. Güdülenme ve bellek ağları, şuurlu bir yönlendirme ya da karışma olmadan, bizatihi fonksiyonel olabilecektir. Fakat kişinin duygusal ağlarını bilinçli bir şekilde yönlendirdiğine dair deliller bulunmaktadır. Fordyce, (1988: 355) negatif hislerin azaltmaya dair şuurlu girişimlerin, bahtiyarlığı arttırdığını; Karreman (2012: 821) sabahları pozitif ifadeleri kendisine sesli bir şekilde telkin eden kişilerin, güne daha iyi başladıklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde mutsuzluğa sebep olan fikirlerden uzaklaşma, şuurlu bir gayret ile, bahtiyarlığı düşünmeyle bir seviyede gerçekteşmektedir. Bu şekilde arzu edilen yönlendirmeler, bahtiyarlığı belirli seviyelerde arttırmaktadır (Sevindik, 2015: 31).

2.9 Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler

2.9.1 Cinsiyet

Psikolojik iyi oluşa toplumsal kadın, erkek olarak bakıldığında, literatürdeki bazı araştırmaların farklı sonuçlar verdiği görülmektedir (Eryılmaz, 2011; Gündoğdu ve Yavuzer, 2012). Gündoğdu ve Yavuzer'e (2012) göre bu fark kadınlar lehine olsa da İlhan (2005) ve Tümkaya'nın (2011: 158-170) araştırmasından çıkan sonuç erkeklerin daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğudur. Literatürden 2004-2014 yılları arasında 101 doktora, yüksek lisans tezi, makale ve tez incelenmiş ve 25 çalışma dahil edilmiştir, araştırma kapsamı 7.022 kadın ve 5.576 erkekten oluşmaktadır. Araştırmalar, cinsiyet ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin heterojen olarak dağıldığını bu dağılımda kadınlara yönelik az düzeyde bir etki bulunduğu ifade edilmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bu denli farklı bulguların nedeni, kültürel özelliklerden ve seçilmiş örneklerden kaynaklanmaktadır (Gündoğdu ve Yavuzer, 2012: 123).

Öznel iyi oluşu cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre incelerken, kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren bulgularda vardır. (Kermen, 2013; Balcı, 2011; şahin, 2011). Kermen'e (2013) göre toplumumuzda, kızlar erkeklerden daha fazla baskı altında oldukları için erkeklerin daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olmaları beklenebilir. Çünkü stres öznel iyi oluşu azaltır. Ancak zamanla kadınların iş hayatına girmesi ve örneklemelerin bu tür araştırmalarda araştırma yapan ve çalışan kadınlardan seçilmesi cinsiyetler arasında önemli farklılıklara yol açmayabilir.

2.9.2 Kişilik

Jung bireyi içe dönük ve dışa dönük olmak üzere iki başlığa ayırarak çevreye uyum sağlamak için gerçekleştirdiği davranışlar olan dört ana duygu, duyum, sezgi ve düşünme işlevine göre kişiliğin şekillendiğini belirtmiştir (Köknel, 1999: 89). Yapılan çalışmalar dikkate alınarak kişilik yapılarının öznel iyi oluşu belirleyen en önemli faktörlerden olduğu belirlenmiştir. (Tuzgöl Dost, 2004; İlhan, 2005).

Eryılmaz ve Öğülmüş'e (2010: 189) göre, Beş faktör yönteminde, psikolojik iyi oluş ile hissi istikrarsızlık, dışa dönüklük ve sorumlu kişisel özellikler arasında yüksek oranda ilişki bulunurken, deneyime açıklık ve incelik ile öznel iyi oluş arasında kişilik özellikleri arasında düşük bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerin öznel iyi oluşları ve duygusal dengesizlik kişilik özellikleri negatif yönlü ve orta düzeyde, sorumluluk ve dışa dönük kişilik özellikleriyle pozitif yönlü ve düşük oranda ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla dışa dönük kişilik, hissi istikrarsızlık ve sorumlu kişilik özelliklerinin ergenlerin öznel iyi oluşlarını açıklayan önemli kişilik özellikleri olduğu görülmektedir.

Jach, Sun, Loton, Chin ve Waters (2018: 567-586) tarafından yaş ortalaması 13-14 olan 363 ergen üzerinde yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, hâkimiyet kullanımının ve egemenliği destekleyen ebeveynlerin, dışa dönüklük ve nevrotiklikten etkilenen öznel iyi oluşun belirleyicileri olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerini kendi güçlerinin destekçisi olarak gören ergenlerin yeteneklerinden, kendi güçlerinin yönlendirdiği bir büyüme zihniyetinden ve daha yüksek bir öznel iyi oluş duygusundan daha fazla yararlanacakları tespit edilmiştir.

Dışa dönüklük olumlu duygularla ilişkiliyken, nevrotiklik olumsuz duygularla ilişkilidir. Nevrotiklik aynı zamanda öznel iyi oluşta olumsuz duyguların ana kaynağıdır (Argyle, 2006; Akt. Cenkseven ve Akbaş, 2016: 43-65)

2.9.3 Dini İnançlar

Balcı'ya (2011: 204-205) göre inançlar, insanların mutluluğunu çeşitli şekillerde, bir başka deyişle öznel mutluluğu olumlu etkiler. Dini inançlar sadece yaşamdaki anlamın kaynağı değil, aynı zamanda insanlara sorunlarının çözümünde destek olan, merhamet ve affetme gibi olumlu duygular veren sosyal destekli bir yapıdır. Balcı (2011: 204-205), 495 yetişkinin psikolojisi, öznel iyi oluşu ve dini inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, inançlı kişilerin inançsız ve

şüphe duyan insanlardan daha yüksek yaşam doyumuna ve öznel iyi oluşa sahip olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada bazı kişiler, büyük bir yaratıcının, bir bireyin bu dünyaya girişinden hayatının sonuna kadar olan süreçte karşılaştığı tüm olayları anlamlı kılacağına inanmasının bir anlamı olduğunu söylemişlerdir. Dini inançlara sahip kişiler (inancın güçlü veya zayıf olmasına bakılmaksızın), dini inançları olmayan kişilere göre daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğu görülmüştür (Tuzgöl Dost, 2004: 108).

2.9.4 Gelir

Şahin'in (2011) araştırmasında, bir bireyin öznel iyi oluşunun ailenin ekonomik düzeyine göre değişmediği sonucuna varılmış ve şu şekilde açıklanmıştır. Yüksek gelirli aileler daha yüksek bir yaşam standardına sahiptir. Maddi yeteneklerinden dolayı çocuklar, daha kaliteli okullarda eğitim alabilmekte ve çeşitli etkinliklere katılabilmekte, bu da yüksek bir öznel mutluluk duygusu getirmektedir. Ancak mutluluğun tek şartı mali durum demek doğru değildir. Geliri düşük olan ailelerin çocuklarının, geliri yüksek olan ailelerin çocuklarına göre daha mutlu olduğu da gözlemlenebilir. Literatürde, yüksek gelirli ailelerin yüksek öznel iyi oluşa ve yaşam doyumuna sahip olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan birçok çalışmanın sonuçlarına göre, zengin ülkelerdeki insanlar, fakir ülkelerdeki insanlara göre daha yüksek öznel iyi oluşa sahiptir. Diğer bir deyişle, gelir düzeyi ile mutluluk arasında pozitif yönlü bir korelasyon vardır (Diener ve Biswas-Diener, 2003).

İyi ve çok iyi ekonomik koşullara sahip kişilerin en yüksek ortalamayla yaşam memnuniyetine sahip oldukları görülmektedir (Balcı, 2011: 141). Dost (2004)'un yapmış olduğu literatüre paralel başka bir çalışmada, daha yüksek ve orta ekonomik statüye sahip öğrencilerin öznel iyi oluşu, daha düşük ekonomik statüye sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Mali durum ile öznel iyi olma hali arasındaki ilişkinin araştırılmasında, gelir düzeyi, öznel iyi oluşu tahmin etmede önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Mali durum, insanların hedeflerine ulaşması için bir araç olduğundan, yüksek gelirli kişiler hedeflerine daha kolay ulaşabilir ve ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabilir. Aynı zamanda, daha düşük ekonomik statüye sahip insanlara göre daha az kaygı ve endişeye sahiptirler. Bu durum aynı zamanda öznel iyi oluşu da artırabilir. Kermen (2013) ve Canbay (2010) tarafından yapılan

araştırma sonuçları da öznel iyi oluşun ailenin ekonomik durumuna göre değiştiğini göstermektedir.

2.9.5 İhtiyaç Doyumu

İhtiyaç gerek psikolojik gerekse fiziksel olarak eksiklik hissettiren bir kavramdır. Bu kavram yaşam kalitesinde düşüşe yol açarak bireyi mutsuz edebilir. İhtiyaç doyumu psikolojik ihtiyaçları temel almaktadır ve yeterlik, ilişkili olma ve özerklik, gibi üç alt boyuta dayanmaktadır. Her üç alt boyut da öznel iyi oluşu kuvvetle yordamaktadır (Özer, 2009: 3-29).

Murray'a (1938) göre insan davranışlarının nedenini, psikolojik ve fiziksel olarak ihtiyaçlarını doyurabilmek olarak açıklamıştır. İhtiyaçların karşılanması açısından çevrenin birey üzerindeki davranışı da önemlidir. Maslow, ihtiyaçların evrensel ve doğuştan geldiğini belirtmiştir. Sağlıklı gelişim için ihtiyaçların karşılanması şarttır. Bunlar fizyolojik, güvenlik, sevmek, saygı ve kendini gerçekleştirme'dir. Sağlıklı gelişim için bu temel ihtiyaçların karşılanması mutluluğu etkileyecektir. Bu nedenle psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının mutlulukla pozitif bir ilişkisi olduğu söylenebilir. (Akt. Cihangir-Çankaya, 2005: 127).

Üniversite öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin öznel iyi oluşlarını tahmin etme derecesine ilişkin çalışmada (Türkdoğan, 2010: 52), temel ihtiyaçları karşılama düzeyinin, İhtiyaçların her alanında öğrencilerin öznel iyi oluşlarını anlamlı olarak yordadığı, ancak sevgi ve aidiyet açısından en yüksek ortalama puanlara sahip oldukları görülmektedir. İlhan ve Özbay (2010: 34) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir başka çalışmada ise yaşam hedefleri ve talep tatmininin mutluluk üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Psikolojik ihtiyaç doyumu öznel mutluluk için en yordayıcı değişken olduğu ve öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları (yeterlik, özerklik, ilişkililik) giderilme düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş düzeyleri de artmaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Tay ve Diener (2011: 354), 123 farklı ülkede öznel iyi oluş ile kişisel ihtiyaçların karşılanması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma örneklemini, her ülkede ortalama 494 yetişkin olmak üzere toplam 60.865 kişidir. Araştırma bulgularına göre Öznel iyi oluş ile bireyin ihtiyaçlarını karşılaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam değerlendirmesi, temel ihtiyaçlar karşılanarak yapılır; Olumlu duygular ile sosyal ihtiyaçlar ve saygı duyma ihtiyacı arasında bir bağlantı vardır. Ek olarak, negatif

duygular ile temel ihtiyaçlar, saygı duyma ihtiyaı ve özerklik ihtiyaı ile ilişkilidir. Bu çalışmada, öznel iyi oluşun yordayıcılarından birinin bireyin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, kişisel ihtiyaçların tatmini arttıkça öznel iyi oluşlarının da arttığı bulunmuştur. Öznel iyi oluşu açıklamada ihtiyaç doyumunun önemli bir konuma sahip olduğu görülmektedir (Kermen ve Sarı, 2014: 175-185).

2.9.6 Eğitim

Öznel iyi oluşu eğitsel değişkenlere göre araştıran çalışma bulgularına göre, eğitim ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde fark neredeyse yok iken, gelir seviyesi yüksek olan ülkeler gelir seviyesi düşük olan ülkeler ile karşılaştırıldığında eğitimin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi önemli hale geliyor. Çünkü iyi eğitilmiş insanlar boş zamanlarında bazı etkinliklere katılabiliyorlar. Öte yandan eğitim, bireye sosyal statü de katıyor. (Veenhoven, 1994; akt. Eryılmaz, 2009: 57). Benzer bir çalışmada, Afrikalı Amerikalıların ve düşük eğitilmiş insanların mutluluk düzeyinin gelir düzeyleriyle hiçbir ilgisi olmadığını da göstermektedir. (Akt. şahin, 2011 Diener, Sandvik ve Seidlitz, 1993: 195-223).

Türkiye de yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarının ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre değişmediği görülmektedir. Ebeveynlerin eğitiminin gelişmesiyle daha bilinçli çocuklar yetiştirecekleri ve mutlu bir aileye sahip olacaklarına ve böyle ailelerde yetişen çocukların kendilerini mutlu hissedeceklerine inanılıyor olsa da, tek mutluluğun ebeveynlerin eğitim seviyeleri olduğunu söylemek doğru değildir (şahin, 2011).

2.9.7 Kültür

Kültür, bilgi, gelenek ve görenekler, ortak değer yargıları ve bireyler tarafından başkalarıyla birlikte yaşamı anlamak, organize etmek ve inşa etmek için kullanılan belirli yetenek ve alışkanlıkları içeren kompleks bir kavramdır. (evik, 2010: 22).

Esas olarak bireycilik ve toplulukçuluk kapsamında, kültürün sosyal psikoloji üzerindeki etkisi incelenir. Bu psiko-sosyal süreçler kültürlerinden etkilendiği için farklı kültürlerde yapılan araştırmalar farklı sonuçlar göstermektedir. Bireyci kültürde birey daha önemli olsa da toplulukçu kültürde aidiyet duygusu ve uyum

önemlidir. Toplulukçu kültürleri “beraberlik kültürü”, bireyci kültürleri “ayrışıklık kültürü” olarak tanımlamak mümkündür. Tanımlar, başkalarıyla kişisel ilişkiye dayanmaktadır. Bireysel bir toplulukta ilişkiler daha esnektir ve bağımsızlık en önemli konudur. Öte yandan, cemaat kültüründe kişilerarası ilişkiler daha yakındır ve bireyler kendilerini bir gruba ait hissederler. (Kağıtçıbaşı, 2013: 223- 235)

Cihangir-Çankaya (2005)’ya göre, kolektivist kültürdeki sosyal normlar insanların hayatlarını etkiler. Kolektif hedefler, kişisel hedeflerden daha önemli hale gelir, bu da kişisel duygu ve düşüncelerin geri plana atılmasına yol açar. Bu sebeple, kolektivist bir kültürde, bireyin öznel iyi oluşu düşüktür. Bağımsızlık, bireyci kültürde önemli kabul edildiğinden, insanlar hedeflerinden ve arzularından daha fazlasını uygulamaya koyabilir ve bu da daha yüksek öznel iyi oluşla sonuçlanabiliyor. (Diener, Suh ve Oishi, 1997; Akt. Cihangir Çankaya, 2005).

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1 Öğretmenlerin Karara Katılımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yetimakman (2018), “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumu ve Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışma neticesinde, öğretmenlerin kararlara katılma durumlarında cinsiyet, okul türü, branş, yerleşim yeri, kıdem ve okulda geçirilen hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılığın olmadığı, öğretmenlerin istihdam tipi ve öğrenim durumu değişkenlerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile kararlara katılım durumları arasında anlamlı ve düşük bir ilişki olduğunu ve kararlara katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Kararlara katılım açısından öğretmenlerin en çok öğretim programları ile alakalı konulara katıldığı en az ise fiziki yapı ve araç-gereç ile alakalı konulara katılım gösterdiğini gözlemlenmiştir.

Baştan (2014) “Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarda Alınan Kararlara Katılma Durumları ve Kocaeli-Körfez İlçesi Örneği” adlı çalışması sonucunda öğretmenlerin okullardaki kararlara katılma düzeylerinin “biraz” seviyesinde olduğunu ve yönetsel kararlara katılım düzeylerinin, öğretimsel kararlara katılım düzeylerinden daha düşük olduğunu saptamıştır. Baştan sayıları 11

ile 20 arasında değişen öğretmenin görev yaptığı okullarda kararlara katılımın daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Özdoğru'nun (2012) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tez çalışmasında elde ettiği bulgulara göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, alınan kararlara "biraz" düzeyinde katılmaktayken, "çok" düzeyinde katılmak istemektedirler. Öğretimsel kararlara katılım "biraz" düzeyinde iken, yönetsel kararlara katılım "çok az" düzeyindedir. Cinsiyet, kıdem, branş değişkenlerine göre öğretmenlerin kararlara katılım düzeyleri ve iş motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Akdemir'in (2009) "Resmi İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kararlara Katılma Durumu (Bağcılar Örneği)" adlı yüksek lisans tez çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre; öğretmenler alınan kararlara mevcut durumdan daha fazla katılmak istemektedirler. Ayrıca öğretimsel kararlara "biraz" düzeyinde katılım gösterip yine "biraz" düzeyinde katılmak istemekteyken, yönetsel kararlara "çok az" düzeyinde katılım gösterip "çok" düzeyinde katılmak istemektedirler. Cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin kararlara katılma durumları arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, kararlara katılma istekleri açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde katılım göstermeye istekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bakan ve Büyükbeşe (2008: 29-56) Katılımcı Karar Verme: Kararlara Katılım Konusunda Çalışanların Düşüncelerine Yönelik Bir Alan Çalışması" adlı çalışmalarında; çalışanların kendi uzmanlık alanlarına dair kararlara katılmaya istekli olduklarını gözlemlemişlerdir. Ayrıca örgütün amaçlarını daha iyi kavrama, yöneticilerle sosyal ilişkilerini geliştirme, kararların daha sağlıklı olması gibi unsurların çalışanları alınan kararlara katılmaya teşvik ettiği bulgularına ulaşmışlardır.

Aksay'ın (2005) "Ortaöğretim Okullarında Karara Katılma ve Öğretmen Morali" isimli yüksek lisans tezi çalışmasında ulaştığı sonuçlara göre; öğretmenler öğretim konulu kararlara "Genellikle" düzeyinde, yönetim konulu kararlara ise " Çok Az" düzeyinde katılım göstermektedirler. Ayrıca öğretimsel ve yönetsel konulu

kararlara katılımda cinsiyet, kıdem, okul türü ve branş değişkenleri açısından herhangi bir anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çelik (1997), “ İlköğretimde Karara Katılmada Öğretmenler Kurulu” ile ilgili yaptığı araştırmasına ait genel bulguları; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, kurul gündemindeki konuların her zaman “duyurulduğunu”, toplantı öncesi “bazen” gündem konularının tartışıldığını ve “bazen” konuları yönetim kurulu gündemine eklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı, yönetim kurulunun ortak sorunların çözümüne "her zaman" yardımcı olduğunu ifade etmişler ve toplantı gündemindeki konularla ilgili görüşlerinin "her zaman" alındığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçte ikisi yönetim kurulu tarafından alınan kararların çoğunun uygulandığını ve öğretmenlerin beşte biri yönetim kurulu aracılığıyla okul yönetimine “her zaman” katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin neredeyse yarısı, yönetim kurulunun yılda üç kez toplanması gerektiğini, toplantı süresinin 2 saati geçmemesi gerektiğini, yönetim kurulu başkanının oy çokluğu ile seçilmesi gerektiğini, kendileri ile ilgili konularda toplantıya velilerin ve öğrencilerin katılmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Akıl-Karallı (2003), “ Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri” ile ilgili çalışmasındaki bulgulara göre; Okul müdürünün liderlik yeteneği, öğretmenin karar verme sürecinde etkilidir. Müdürün etki düzeyi arttıkça, öğretmenlerin karar alma sürecine katılma istekliliğinin de arttığı gözlemlenmiştir.

Aksay (2005), “Ortaöğretim Okullarında Karara Katılma ve Öğretmen Morali” ile ilgili çalışmasında genel olarak şu bulgulara ulaşılmıştır; Öğretmenlerin eğitim faaliyetleriyle ilgili karar alma sürecine katılımı, idari karar alma sürecine katılımlarından daha yüksektir. Öğretmenin öğretme ve karar verme sürecine katılımı açısından; cinsiyet, mesleki nitelikler, okul türü, branş değişkenlerine göre aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tüm alt boyutlarda, öğretmenlerin karara katılım düzeyleri ile moral düzeyleri arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürkan (2006), “Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Öğretmen Katılımı” başlıklı araştırmasında 531 öğretmene “Katılım Kararı Anketi” ni uygulamıştır. Anketten elde edilen verilere göre; öğretmenlerin karar alma sürecine katılımları ve görüşleri; cinsiyet, kıdem, okul kıdemi ve okul türü gibi değişkenlere göre farklılıklar

anlamlıdır. Karar verme sürecine katılmaya isteklidirler ve görüşleri; cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Acet'in (2006) "İlkokullarda Örgütsel İklim ile Karar Alma Süreci Arasındaki İlişki" üzerine yaptığı araştırmada genel olarak şu sonuca varılmıştır: Öğretmenlerin okula genel bakışı olumludur. Öğretmenlerin okulun iklimine ilişkin algıları; mesleki niteliklerine, yaşlarına, üniversite durumlarına ve branşlarına göre anlamlı bir fark yoktur. Demokratik atmosfer ve karar alma sürecine katılım açısından, 1-5 yıldır okulda olan öğretmenler, 6-10 yıldır okulda olan öğretmenlere göre okul ortamı hakkında daha olumlu düşüncelere sahiptir.

Kuku ve Taylor (2002) "Karar Almada Öğretmen Morali" adındaki çalışmalarını Filipinlerde 165 öğretmen ve okul yöneticisinden elde ettikleri veriler ışığında yapmışlardır. Araştırma, okul yönetiminin 9 unsurunun (amaç, vizyon, misyon, personel, bütçe, uygulama, müfredat, tesis, personel gelişimi) öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından algılanan farklılıkların karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre 11-20 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenler daha katılımcıdır ve öğretmenlerin kararlara katılım düzeyi tahmin edilenden yüksek çıkmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin düşüncelerine göre okulda kararlara katılım okulun gelişimi, okuldaki moralin yükselmesi, iş memnuniyeti ve profesyonelliğin artmasını destekleyici nitelik taşımaktadır.

Taylor ve Bogotch'un (1994: 302-319) "Okul Düzeyinde Öğretmenlerin Karar vermeye Katılımlarının Etkileri" isimli çalışmasında sonuçlar, katılımın öğretmenler veya öğrenciler için sonuçları iyileştirmediğini ve öğretmenlerin bir reform bölgesinde çalışmasına rağmen karar vermede yeterince yer almadığını hissettiğini göstermektedir. Bu bulgular, yeniden yapılandırma modellerinin, reform çabalarının başarısını engelleyen faktörleri tespit etmek ve düzeltmek için yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Pashiardis (1994: 14), "Karar Almada Öğretmen Katılımı" isimli çalışmasında öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmaları sonucunda okuldaki toplam başarının arttığını gözlemlemiş ve bu katılımın tüm sistemden faydalanılması açısından önem taşıdığını vurgulamıştır.

Smylie (1992: 53-67) "Öğretmenin Okulda Karar Verme Sürecine Katılımı: Katılma İsteğini Değerlendirme" adlı çalışması öğretmenlerin kararlara katılma

istekliliklerinin farklılık gösterdiğini ve öğretmen temelli çalışma ilişkilerinin karar alanlarına katılma istekliliği üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca katılmaya istekli olmanın rekabet eden profesyonel inançlarla çalışma ilişkilerini uzlaştırmaya devam edebileceğini de göstermektedir.

Field (1996: 116) “Karar Vermeye Öğretmen Katılımı” isimli çalışmasında karar vermede yüksek düzeyde öğretmen katılımı ile pozitif öğrenci çıktıları arasında doğru orantılı ve yüksek bir ilişki tespit etmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin gerek öğretimsel gerekse yönetsel karar konularına katılma isteklerinin mevcut katılma durumlarından yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

2.10.2 Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Eryılmaz ve Öğülmüş (2010) tarafından yapılan çalışmada 541 ergene Yaşam Doyumu Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Etki Ölçeği ve Sıfat Temelli Kişilik Testi uygulanmış ve kişilik özellikleri ile ergenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucu, dışadönüklük, duygusal istikrarsızlık ve kişilik özelliklerinin sorumluluk alt boyutlarının ergenlerin öznel iyi oluşları ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Ercan (2011: 139-149) tarafından yapılan çalışmada, öznel iyi oluş kavramı, cinsiyet, yaş grubu ve kişilik özellikleri bakımından araştırılmıştır. Çalışmada 14-17 yaş grubu ergenlik, 19-25 yaş grubu genç yetişkin, 26-45 yaş grubu yetişkin olarak kabul edilmiştir. 699 katılımcıya sıfatlara dayalı kişilik testi, yaşam doyumu ölçeği ve olumlu ve olumsuz duygu ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre 26-45 yaş grubundaki erkeklerin öznel iyi oluşu kadınlara göre daha yüksek; 19-25 yaş grubunun öznel iyi oluşunun 14-17 ve 26-45 yaş grupları ile karşılaştırıldığı görülmüştür. Dışadönüklük, sorumluluk duygusu ve duygusal istikrarsızlığın kişilik özellikleri 14-17 yaş grubunun öznel iyi oluşunu önemli ölçüde açıklamaktadır. Dışa dönüklük, sorumluluk duygusu, nezaket ve duygusal istikrarsızlık gibi kişilik özellikleri 19-25 yaş grubunun öznel iyi oluşunu açıklarken; 26-45 yaş grubunun öznel iyi oluşu, sorumluluk duygusu ve duygusal dengesizlik kişilik özellikleri anlamlı şekilde açıklamaktadır.

Gündoğdu ve Yavuzer (2012) tarafından, Eğitim Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilerin lisans dersleri ile cinsiyet, öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçları incelenmiştir.

Araştırmaya 331 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, veri toplamak için öznel iyi oluş ölçeği ve temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin lisans dersleri ile cinsiyet, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ve öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Uçan (2013) tarafından 874 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada, farklı cinsiyetteki lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları, sosyal statüye ilişkin risk alma ve göç değişkenlerine göre incelemiştir. Ölçek olarak öznel iyi oluş ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonuçlarında sosyal statü ile ilgili risk alan lise öğrencilerinin öznel iyi oluş puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, lise öğrencilerinin sosyal statü ile ilgili risk alma davranışları arttıkça öznel iyi oluşları azalmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek sosyal statüye bağlı riskler taşıyan öğrencilerin öznel iyi oluşları, sosyal statülerle ilgili riskler taşıyan öğrencilere göre daha düşüktür. Cinsiyet ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Lise öğrencilerinin göçmen olup olmadıklarına bağlı olarak, öznel iyi oluşlarında önemli bir fark yoktur sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kasapoğlu ve Kış (2016: 12) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. 2004-2014 yılları arasında yayınlanmış 101 doktora, yüksek lisans tezi ve makale incelenmiş 25 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamı 7.022 kadın ve 5.576 erkekten oluşmaktadır. Araştırmalar, cinsiyet ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin heterojen bir şekilde dağıldığını ve kadın bireylerin lehine önemsiz düzeyde bir etki olduğunu ifade edilmiştir.

Ok (2016), araştırmasında anlam eğitimi programlarının lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma evrenini 30 öğrenci oluşturmaktadır ve öznel iyi oluş ölçeği öğrencilerin öznel iyi oluşunu ölçmek için kullanılmıştır. Katılımcı grubundaki araştırmacılara ve öğrencilere, 45 dakikalık 10 seans " anlam arayışı eğitim programı uygulanmıştır. Eğitimin çıktısı, öğrencilerin kendi yaşamlarını ve insani ihtiyaçlarını anlamalarını sağlamak ve sahip olduklarına geniş bir perspektiften bakarak öznel iyi oluşlarını arttırmaktır. Çalışma sırasında kontrol grubuna karşı herhangi bir işlem yapılmamıştır. Analiz sonucunda, katılımcı gruptaki öğrencilerin son test puanlarının arttığı, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarında farklılık olmadığı görülmüştür.

Akbağ ve Ümmet (2018: 59-85) tarafından, öznel iyi oluş ölçeği, talep doyumu ölçeği ve ebeveyne bağlanma ölçeği 365 gence uygulanarak ebeveyne bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki üzerinden temel ihtiyaçların karşılanması araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, algılanan ebeveyn ilgisi ve kontrol davranışları ile temel psikolojik ihtiyaçlardan memnuniyet yönlerinden gençlerin öznel iyi oluş düzeyleri anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Quinn ve Duckworth (2007: 5), öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, ailenin ekonomik durumu, etnik köken, IQ puanları ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştıran, yaş ortalaması 10,5 olan 257 ilkokul öğrencisi üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre, öznel iyi oluş ile cinsiyet, ailenin ekonomik durumu ve zeka puanı arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ancak okul başarısının öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Tay ve Diener (2011: 354), 123 farklı ülkede öznel iyi oluş ile kişisel ihtiyaçların karşılanması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma örneklemi, her ülkede vasati 494 birey olmakla birlikte toplam 60.865 kişidir. Araştırma sonuçlarına göre öznel iyi oluş ile kişisel ihtiyaçların karşılanması arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yaşam değerlendirmesinin temel ihtiyaçların karşılanarak yapıldığı, olumlu duygular ile sosyal ihtiyaçlar ve saygı ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ek olarak, olumsuz duygular ile temel ihtiyaçlar, saygı duyma ihtiyacı ve özerklik ihtiyacı ile ilişkilidir. Yine bu çalışmada bireyin sosyal ihtiyaçlarını karşılanmasının öznel iyi oluşu üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz süreci açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Katılımcıların belirlenen özellikleri tanımlanmaya çalışılması amaçlandığı için en uygun model olarak tarama modeli seçilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Seçilen değişkenlerin (öğretmen öznel iyi oluşu ve kararlara katılma) arasında birlikte değişimin derecesi, incelenen olguların düzeyleri (öğretmen öznel iyi oluşu ve kararlara katılma) ve bu düzeylerin belirli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama deseni ile çözümleme yapılması uygundur (Gürbüz ve Şahin, 2018). Tarama yoluyla elde edilen bulgular, -her ne kadar bazı ipuçları verse de- neden sonuç ilişkilerini belirlemekten ziyade değişkenlerden birinin durumunun bilinmesiyle diğeri hakkında kestirimler yapmaya da imkân verir (Karasar, 2005). Araştırmanın bağımlı değişkeni öznel iyi oluş iken, bağımsız değişken kararlara katılmadır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği bütün olan evren, belli bazı özelliklere uyan öğelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu ve Kurnaz, 2011: 74). Araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan 36 resmi ortaokulda görev yapmakta olan 2.246 öğretmen oluşturmaktadır (İstanbul MEM, 2020). Örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilen ve seçildiği evreni temsil ettiği kabul edilen daha küçük birimdir (Bakioğlu ve Kurnaz, 2011: 75). Bu araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemlerinden, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.. Bu örnekleme yönteminde

evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırma kapsamında hedeflenen örneklem sayısına ulaşmak için toplam 450 ölçek Esenyurt ilçe merkezinde bulunan 35 resmi ortaokulda görev yapan öğretmenlere dağıtılmıştır. Ancak eksik ve özensiz olarak doldurulan 45 ölçek değerlendirme dışı bırakılmış olup toplam 405 ölçek analize tabi tutulmuştur. Araştırma evrenini oluşturacak olan öğretmenleri temsil etmek üzere örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyi ve %5 kabul edilebilir hata düzeyi için 328 olarak hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014: 85). Mevcut çalışmada 405 öğretmene ulaşılmıştır. Okul ve öğretmen açısından ulaşılan bu sayının örneklemin evreni temsil etme yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir. Örnekleme ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 3.2.1’de verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Çalışma / Örneklem Gurubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	229	56,5
Erkek	176	43,5
Yaş aralığı		
23-28	134	33,1
29-36	189	46,7
37 ve üzeri	82	20,2
Toplam	405	100,0

Tablo 3.2.1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 229’u kadın (%56,5), 176’sı erkek (%43,5) 134 öğretmen (%33,1) 23-28 yaş aralığında, 189 öğretmen (%46,7) 29-36 yaş aralığında, 82 öğretmen (%20,12) 37 ve üzeri yaş aralığındadır.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Öğretmen Öznel İyi Oluş ölçeği ve Kararlara Katılma ölçekleri uygulanmadan önce etik kurul kararı ayrıca ölçeğin uygulanacağı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün ilgili biriminden gerekli olan yasal izinler alınmıştır. Katılımcılara ve ilgili kuruma araştırmadan elde edilecek verilerin araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacağının garantisi verilmiş ve ortaokul öğretmenleri araştırmaya gönüllü katılım esasına göre dahil edilmiştir.

Araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’, ‘Kararlara Katılma Ölçeği’’ ve ‘‘Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği’’, kullanılmıştır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenlerin (yaş ve cinsiyet) demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan öğrenim durumuna ilişkin bilgiler incelendiğinde katılımcıların %97 si Lisans/Yüksek lisans mezunu olduğu görülmüş olup araştırmaya öğrenim durumu değişkeni katılmamıştır.

Kararlara Katılma Ölçeği: Ölçek, Alanoğlu ve Demirtaş’ın (2019) A study o developimg teacher participation in decision-making scale” adlı yaptıkları çalışmadan alınmıştır. Ölçek 10 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar zümre kararları boyutu (3 madde), okul yönetimi boyutu (3 madde), öğrenci işleri ve akademik başarı boyutu (4 madde). Ters madde bulunmayan ölçek sıklık belirten 5’li likert tipinde derecelendirilmektedir (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla, 5=Her zaman). Ölçek öncelikle taslak olarak hazırlanmış ve test edilerek DFA analizleri yapılmıştır. Elde edilen veriler ile birlikte 10 madde ve üç alt boyuttan oluşan ‘‘Kararlara Katılma Ölçeği’’ uzman görüşleri de dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu analizler sonucunda, ölçeğin toplam varyansın % 72.73’ünü açıklamaktadır. Ölçek boyutlarından üç alt boyuttan oluşan Zümre Kararları boyutu iç tutarlılık katsayısı 0.86 iken, üç alt boyuttan oluşan Okul Yönetimi boyutu iç tutarlılık katsayısı 0.77 ve dört maddeden oluşmakta olan Öğrenci İşleri ve Akademik Kararlar boyutu iç tutarlılık katsayısı 0.81’dir. Ölçeğin açıkladığı varyans oranı çok yüksek olduğu söylenebilir. Ek olarak, CFA değerleri ($\chi^2 / df = 1.39$, RMSEA = .05, SRMR = .03, NFI = .98, NNFI = .99, CFI = .99 ve IFI = .99) ölçeğin amca uygun olduğunu göstermektedir. İyi model uyum değerleri DFA yardımıyla oluşturulan ölçeğin yapısının desteklendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin öğretmenlerin durumlarını ölçmede yeterli olduğunun bir kanıtı olarak yorumlanabilir. Bu özelliklerle Kararlara Katılma Ölçeğinin araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

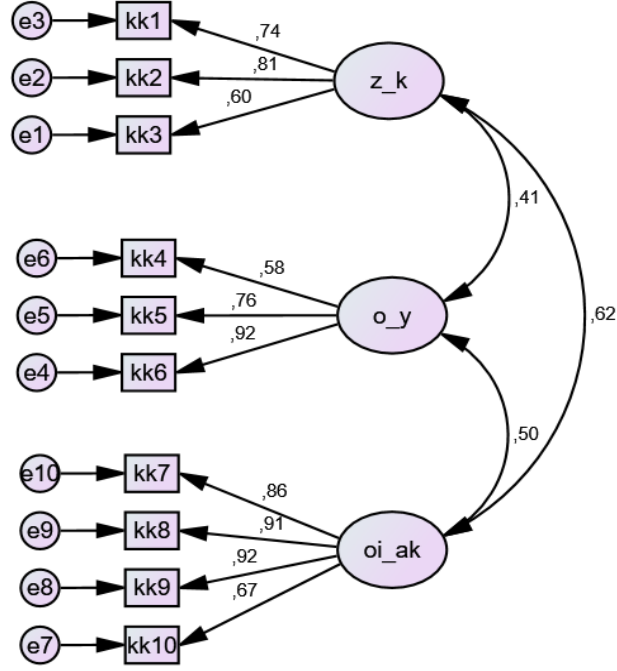
3.5 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bu araştırma kapsamında Kararlara Katılma Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için cronbach’s alpha katsayıları incelenmiştir.

Karara Katılma Ölçeği Alt Boyutları	Cronbach's Alpha
Zümre Kararları Boyutu	0,742
Okul Yönetimi Boyutu	0,778
Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı Boyutu	0,901
Karara Katılma Ölçeği Toplam	0,871

Güvenirlik değerleri 0,70-0,90 değerleri arasında değişmektedir. Alanyazına göre ölçeğin güvenilirliği iyi düzeydedir (Özdamar, 2002).

Araştırma kapsamında on maddeden oluşan ölçeğin birinci düzey üç faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır. DFA sonucunda, elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2_{[N=405]} = 96,273$; $p < .05$; $\chi^2/sd = 3,009$; $RMSEA = .071$; $CFI = .97$; $GFI = .96$) alanyazında kabul edilen eşik değerler içinde olması, üç faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu, ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). DFA diyagramı Şekil 3.2’de sunulmuştur. Ölçekten elde edilen puanların düzeyini belirlemek için 5’li likert tipine uygun olan aralıklar (1,00-1,80= *Hiçbir zaman*; 1,80-2,60= *Nadiren*; 2,60-3,40= *Bazen*; 3,40-4,20= *Çoğunlukla*; 4,20-5,00= *Her zaman*) belirlenmiştir (Kaplanoğlu, 2014).



Şekil 3.1. Kararlara Katılma Ölçeğinin Birinci Düzey Faktör Analizi Sonuçları

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği: Öğretmenlerin belirli görevler için öznel iyi oluşlarını ölçmek amacıyla Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen bir ölçme aracıdır. Ölçek, Yazıcı ve Sezgin Nartgün (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu uyarlama, Renshaw ve diğerleri tarafından geliştirilen Türkçe "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği" nin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmeyi amaçlamaktadır. Öncelikle ölçeğin dilsel geçerliliğini sağlamak için, ölçümün çeviri-yeniden çeviri ile İngilizce-Türkçe formu arasındaki Pearson korelasyon katsayısının hesaplama yöntemi kullanılmış ve ölçeğin dilsel geçerliliğine ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. Uyarlama çalışması ölçeğin uygulanabileceği evreni temsil eden bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Ölçeğin pilot versiyonu her biri 4 maddeden oluşan 3 boyuttan oluşmaktadır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucu boyutlardan birisi çalışmadığından ötürü ölçekten çıkarılmıştır. 8 maddeden oluşan ölçekteki 1,3,5 ve 7 numaralı maddeler Okul bağlılığı boyutunda yer almaktadır. Bu alt boyut için örnek madde "Madde 1: Kendimi bu okula ait hissediyorum" şeklindedir. İkinci alt boyut olan Öğretim yeterliği boyutu 2,4,6 ve 8 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddelere örnek ise "Madde 8: Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum" şeklindedir. Alt boyut puanları tek başına ölçtüğü alana yönelik iyi

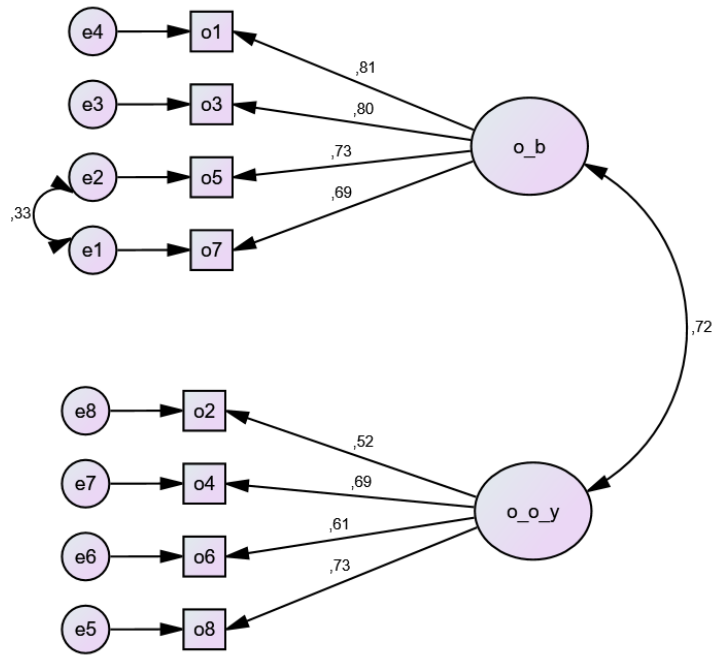
oluşu tanımlarken ölçek toplam puanı da toplam öznel iyi oluşa karşılık gelmektedir. Ölçme aracındaki Okul bağlılığı boyutu okuldaki bireyler tarafından desteklendiğini hissetmek ve iyi ilişkiler kurmak olarak ele alınırken; Öğretim yeterliği boyutu bireyin kendi öğretmenliğini etkili ve talebe yönelik olarak değerlendirebilmesi şeklinde ele alınmıştır. Ters madde bulunmayan ölçek sıklık belirten 4'lü likert tipinde derecelendirilmektedir (1= Neredeyse hiçbir zaman, 2=Bazen, 3=Sık sık, 4=Neredeyse her zaman).

Bu araştırma kapsamında Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için cronbach's alpha katsayıları incelenmiştir.

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları	Cronbach's Alpha
Okul bağlılığı	0,854
Öğretim yeterliği	0,734
Toplam	0,850

Güvenirlik değerleri 0,70-0,90 değerleri arasında değişmektedir. Alanyazına göre ölçeğin güvenilirliği iyi düzeydedir (Özdamar, 2002).

Araştırma kapsamında sekiz maddeden oluşan ölçeğin birinci düzey iki faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır. DFA sonucunda, elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2_{[N=405]} = 58,486$; $p < .05$; $\chi^2/sd = 3,249$; $RMSEA = .075$; $CFI = .97$; $GFI = .97$) alanyazında kabul edilen eşik değerler içinde olması, iki faktörlü modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu, ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). DFA diyagramı Şekil 3.1'de sunulmuştur. Ölçekten elde edilen puanların düzeyini belirlemek için 4'lü likert tipine uygun olan aralıklar (1,00-1,75= Neredeyse hiçbir zaman; 1,75-2,50= Bazen; 2,50-3,25= Sık sık; 3,25-4,00= Neredeyse her zaman) belirlenmiştir (Kaplanoğlu, 2014).



Şekil 3.2. Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Birinci Düzey Faktör Analizi Sonuçları

3.5 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS ve Amos programları kullanılarak bir dizi analiz tekniği takip edilerek yorumlanmıştır. Öncelikle ulaşılan verilerin dağılımı incelenmiştir. Dağılım için çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda, karara katılma toplam (*çarpıklık* -,079; *basıklık* -,187), karar boyutu (*çarpıklık* -,422; *basıklık* -,541), yönetim boyutu (*çarpıklık* ,800; *basıklık* -,129), akademik boyutu (*çarpıklık* -,655; *basıklık* ,061), okul bağlılığı (*çarpıklık* -,391; *basıklık* -,603), öğretim yeterliği (*çarpıklık* -,196; *basıklık* -,603), iyi oluş toplam (*çarpıklık* -,197; *basıklık* -,685) için elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2/+2 aralığında olması gerektiği görüşüne dayanarak değerlendirilmiştir (George ve Mallery, 2010). Dolayısı ile araştırmanın verilerinin normal dağıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği ve alt boyutlarından, Kararlara Katılım Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca karara katılma ile öznel iyi oluş için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Korelasyon katsayılarının yorumu, Dancey ve Reidy'in (2017:182) belirlemiş olduğu aralıklar dikkate alınarak yapılmıştır. Yazarlara göre katsayı aralıkları 0,10-0,30 düşük, 0,31-0,60 orta ve 0,61-0,90 yüksek ilişkiyi temsil etmektedir. Karara katılmanın öznel iyi oluşu yordamasına yönelik ise regresyon analizinden yararlanılmıştır. Manidarlıklar 0.05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak sunulmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacını gerçekleştirmeye dönük sorular doğrultusunda yapılan analizlere dayalı bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “ *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ne düzeydedir?* Sorusuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss
Zümre Kararları Boyutu	405	1,00	5,00	3,59	1,00
Okul Yönetimi Boyutu	405	1,00	5,00	2,15	1,06
Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı Boyutu	405	1,00	5,00	3,64	1,00
Karara Katılma Toplam	405	1,00	5,00	3,19	,82

1,00-1,80 Hiçbir zaman
1,80-2,60 Nadiren
2,60-3,40 Bazen
3,40-4,20 Çoğunlukla
4,20-5,00 Her zaman

Tablo 4.1.1 incelendiğinde, öğretmenlerin kararlara katılım ölçeği, zümre kararlarına katılım görüşlerine ilişkin puan ortalaması 3,59 (çoğunlukla), okul yönetimine katılım puan ortalaması 2,15 (nadiren), öğrenci işleri ve akademik katılım puan ortalaması 3,64 (çoğunlukla) ve ölçek toplam puanı açısından genel olarak kararlara katılım puan ortalaması 3,19 (bazen) olarak bulunmuştur.

Bu durum, zümre kararları ve öğrenci işleri – akademik başarı gibi öğretmenlerin daha çok kendilerine yakın ve öğretime dönük algıladıkları konularda kararlara katılımlarının yüksek; okul yönetimi boyutu gibi kendilerinden daha uzak düşündükleri ve yönetsel olarak algıladıkları kararlara ise daha az katıldıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin kararlara katılım düzeyleri; cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorusuna yönelik cinsiyet ve yaş değişkenlerine ait analizler yapılmış, bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Kararlara Katılma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss.	t	sd	p
Zümre Kararları Boyutu	Kadın	229	3,52	1,033	-1,395	403	,164
	Erkek	176	3,66	,951			
Okul Yönetimi Boyutu	Kadın	229	2,02	1,025	-2,902	403	,004**
	Erkek	176	2,32	1,098			
Öğrenci işleri-akademik başarı karar	Kadın	229	3,61	1,022	-,798	403	,426
	Erkek	176	3,69	,973			
Toplam	Kadın	229	3,10	,808	-2,019	403	,044*
	Erkek	176	3,27	,838			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Öncelikle kararlara katılma ölçeği, zümre kararları alt boyut puanları ($t_{(403)} = -1,395$, $p > .01$) ve öğrenci işleri-akademik başarı alt boyut puanları ($t_{(403)} = -,798$, $p > .01$) üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Aksine okul yönetimi boyutu puanları ($t_{(403)} = -2,902$, $p < .01$) ve ölçek toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ($t_{(403)} = -2,019$, $p < .01$), ortalama puanlara bakıldığında bu farklılıkların, erkek öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Başka bir ifadeyle; zümre kararları ve öğrenci işleri-akademik başarı boyutlarında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı; okul yönetimi ve karara katılım toplam puanlarında ise cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılma toplam puanlarında ve tüm alt boyutlarda karara katılım ortalama puanlarına bakıldığında; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla kararlara katıldıkları görülmektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin en düşük düzeyde okul yönetimi boyutunda karara katılmaları, öğretmenlerin yönetsel kararlara kendilerini uzak ve mesafeli görmelerinden kaynaklanabilir.

Tablo 4.2.2. Kararlara Katılma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	S.H
Zümre Kararları Boyutu	23-28	134	3,44	1,058	,091
	29-36	189	3,63	,906	,065
	37-48	82	3,71	1,087	,120
	Toplam	405	3,58	1,000	,049
Okul Yönetimi Boyutu	23-28	134	1,96	,953	,082
	29-36	189	2,11	1,050	,076
	37-48	82	2,56	1,181	,130
	Toplam	405	2,15	1,067	,053
Öğrenci işleri-akademik başarı karar	23-28	134	3,57	1,087	,093
	29-36	189	3,68	,912	,066
	37-48	82	3,66	1,053	,116
	Toplam	405	3,64	1,000	,049
Toplam	23-28	134	3,05	,801	,069
	29-36	189	3,19	,763	,055
	37-48	82	3,35	,962	,106
	Toplam	405	3,18	,824	,040

Tablo 4.2.2'ye göre öğretmenlerin zümre kararları boyutu puanları arasında yaş grubu açısından en yüksek ortalamanın 3,71 (Ss=1,087) ile 37-48 yaş grubunda bulunan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Okul yönetimi boyutu için benzer bir biçimde en yüksek ortalama 2,56 (Ss=1,181) ile 37-48 yaş grubunda bulunan öğretmenlere aittir. Ayrıca 37-48 yaş grubunda olan öğretmenlerin 3,35 (Ss=,962) ortalama ile diğer yaş gruplarına göre daha yüksek ortalama puanları elde ettikleri belirlenmiştir. Öğrenci işleri-akademik başarı boyutu ortalama puanlarında ise en yüksek ortalamanın 3,68 (Ss=,912) ile 29-36 yaş grubunda olan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; yaş arttıkça öğretmenlerin kararlara katılım düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 4.2.3. Kararlara Katılma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Zümre Kararları Boyutu	Gruplar arası	4,629	2	2,315	2,329	,099
	Gruplar içi	399,509	402	,994		
	Toplam	404,138	404			
Okul Yönetimi Boyutu	Gruplar arası	18,854	2	9,427	8,584	,000**
	Gruplar içi	441,457	402	1,098		
	Toplam	460,311	404			
Öğrenci İşleri-Akademik Başarı Kararı	Gruplar arası	1,078	2	,539	,537	,585
	Gruplar içi	403,713	402	1,004		
	Toplam	404,790	404			
Toplam	Gruplar arası	4,655	2	2,327	3,465	,032*
	Gruplar içi	269,989	402	,672		
	Toplam	274,644	404			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kararlara katılma ölçeği ve alt boyut puanları üzerinde yaş değişkeninin etkisini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Zümre kararları puanları ($F_{(2,402)} = 2,329$, $p > .05$) ve öğrenci işleri-akademik başarı kararı puanlarının ($F_{(2,402)} = ,537$, $p > .05$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgunun aksine okul yönetimi boyutu puanları ($F_{(2,402)} = 8,584$, $p < .05$) ve karara katılma toplam puanlarının ($F_{(2,402)} = 3,465$, $p < .05$) öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Başka bir ifadeyle; zümre kararları ve öğrenci işleri-akademik başarı boyutlarında yaş değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı; okul yönetimi ve karara katılım toplam puanlarında ise yaş değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu şeklinde açıklanabilir.

Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların kaynağını incelemek için öncelikle dağılımların homojenliği Levene istatistiğinden yararlanılarak gözden geçirilmiştir. Levene testi sonucunda, okul yönetimi boyutu (Levene=2,190, $p > .05$) ve kararlara katılma toplam puanlarının (Levene=2,369, $p > .05$) homojen dağıldığı tespit edilmiş ve post hoc testlerinden Tukey testi sonuçları Tablo 4.2.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.4. Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı		p
			(I-J)	S.H	
Okul Yönetimi Boyutu	23-28	29-36	-,14345	,118	,447
		37-48	-,59738*	,146	,000**
	29-36	23-28	,14345	,118	,447
		37-48	-,45393*	,138	,003**
	37-48	23-28	,59738*	,146	,000**
		29-36	,45393*	,138	,003**
Toplam	23-28	29-36	-,14617	,092	,256
		37-48	-,29898*	,114	,026*
	29-36	23-28	,14617	,092	,256
		37-48	-,15281	,108	,337
	37-48	23-28	,29898*	,114	,026*
		29-36	,15281	,108	,337

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.2.4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi boyutu puanlarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın ortalama farkları incelendiğinde; 37-48 ile 23-28 yaş arasında 37-48 yaş aralığı lehine, 37-48 ile 29-36 yaş arasında, 37-48 yaş aralığı lehine gerçekleştiği bulunmuştur. Benzer bir şekilde kararlara katılma ölçeği toplam puanlarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın ortalama farkları incelendiğinde; 37-48 ile 23-28 yaş arasında, 37-48 yaş aralığı lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Bu durum, öğretmenlerin okul yönetimi boyutu ve toplam puanlarındaki görüşleri arasındaki farklılığın kaynağının 37-48 yaş grubundan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluşları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss
Okul bağlılığı	405	1,00	4,00	3,01	,729
Öğretim yeterliği	405	2,00	4,00	3,29	,486
Toplam	405	1,63	4,00	3,15	,539

1,00-1,75 Neredeyse hiçbir zaman
1,75-2,50 Bazen
2,50-3,25 Sık sık
3,25-4,00 Neredeyse her zaman

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, öğretmenlerin öznel iyi oluş ölçeği, okul bağlılığı görüşlerine ilişkin puan ortalaması 3,01 (sık sık), öğretim yeterliği puan ortalaması 3,29 (neredeyse her zaman) ve ölçek toplam puanı açısından genel olarak öznel iyi oluş puan ortalaması 3,15 (sık sık) olarak bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin kendilerini orta düzeyde bir öznel iyi oluş algısı içerisinde olduğu şeklide yorumlanabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin, öznel iyi oluş algısında öğretim yeterliğini, okul bağlılığına göre daha önemli gördükleri tespit edilmiştir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri; cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorusuna yönelik cinsiyet ve yaş değişkenlerine ait analizler yapılmış, bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4.1. Öznel İyi Oluş Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss.	t	sd	p
Okul bağlılığı	Kadın	229	2,95	,764	-1,592	403	,112
	Erkek	176	3,07	,676			
Öğretim yeterliği	Kadın	229	3,32	,464	2,054	403	,041*
	Erkek	176	3,23	,508			
Toplam	Kadın	229	3,14	,546	-,153	403	,878
	Erkek	176	3,15	,529			

* $p < .05$

Tablo 4.4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Öncelikle öznel iyi oluş ölçeği, okul bağlılığı alt boyut puanları ($t_{(403)} = -1,592$, $p > .01$) ve öznel iyi oluş ölçeği toplam puanları ($t_{(403)} = -,153$, $p > .01$) üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Aksine öğretim yeterliği boyutu puanlarının ($t_{(403)} = 2,054$, $p < .01$)

cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, ortalama puanlara bakıldığında, bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Başka bir ifadeyle; okul bağlılığı boyutu ve öznel iyi oluş toplam puanlarında cinsiyetin öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı; öğretim yeterliği boyutunda ise cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılığa neden olduğu şeklinde açıklanabilir.

Tablo 4.4.2. Öznel İyi Oluş Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	S.H.
Okul bağlılığı	23-28	134	2,99	,741	,064
	29-36	189	3,05	,676	,049
	37-48	82	2,91	,818	,090
	Toplam	405	3,01	,728	,036
Öğretim yeterliği	23-28	134	3,32	,454	,039
	29-36	189	3,28	,469	,034
	37-48	82	3,21	,563	,062
	Toplam	405	3,28	,485	,024
Toplam	23-28	134	3,15	,507	,043
	29-36	189	3,17	,522	,038
	37-48	82	3,06	,615	,068
	Toplam	405	3,14	,538	,026

Tablo 4.4.2'ye göre öğretmenlerin okul bağlılığı boyutu puanları arasında yaş grubu açısından en yüksek ortalamanın 3,05 (Ss=,676) ile 29-36 yaş grubunda bulunan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Öğretim yeterliği boyutu için en yüksek ortalama 3,32 (Ss=,454) ile 23-28 yaş grubunda bulunan öğretmenlere aittir. Ayrıca öznel iyi oluş ölçeği ortalama puanlarında ise en yüksek ortalamanın 3,17 (Ss=,522) ile 29-36 yaş grubunda olan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir.

Başka bir ifadeyle; 29-36 yaş grubu öğretmenlerinin öznel iyi oluş algıları ile 23-28 yaş grubundaki öğretmenlerin öznel iyi oluş algıları, 37-48 yaş grubundaki öğretmenlerin öznel iyi oluş algılarına göre daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin emekliliği yaklaştıkça öznel iyi oluş algılarının olumsuz etkilendiği şeklinde açıklanabilir.

Tablo 4.2.3. Öznel İyi Oluş Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Okul bağlılığı	Gruplar arası	1,160	2	,580	1,092	,337
	Gruplar içi	213,509	402	,531		
	Toplam	214,669	404			
Öğretim yeterliği	Gruplar arası	,599	2	,299	1,272	,282
	Gruplar içi	94,676	402	,236		
	Toplam	95,275	404			
Toplam	Gruplar arası	,670	2	,335	1,156	,316
	Gruplar içi	116,423	402	,290		
	Toplam	117,092	404			

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluş ölçeği ve alt boyut puanları üzerinde yaş değişkeninin etkisini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Okul bağlılığı puanları ($F_{(2,402)}=1,092$, $p>.05$), öğretim yeterliği puanları ($F_{(2,402)}=1,272$, $p>.05$) ve öznel iyi oluş toplam puanlarının ($F_{(2,402)}=1,156$, $p<.05$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Başka bir ifadeyle; okul bağlılığı ve öğretim yeterliği boyutlarında ve öznel iyi oluş toplam puanlarında yaş değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı şeklinde açıklanabilir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde karara katılmaları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır”? Sorusuna yönelik analizler yapılmış, bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.1. Karara Katılma Puanları ile Öznel İyi Oluş Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öznel İyi Oluş		
		Okul bağlılığı	Öğretim yeterliği	Toplam
Kararlara Katılma	Zümre Kararları Boyutu	r	,363***	,387***
		p	,000	,000
		N	405	405
	Okul Yönetimi Boyutu	r	,400***	,422***
		p	,000	,000
		N	405	405
	Öğrenci işleri-Akademik Başarı Kararı	r	,520***	,514***
		p	,000	,000
		N	405	405
	Toplam	r	,540***	,554***
		p	,000	,000
		N	405	405

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.5.1’de karara katılma ölçeğinden alınan puanlarla öznel iyi oluş ölçeğinden alınan puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Bulgular aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Karara katılma ölçeği zümre kararları alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği okul bağlılığı alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r = ,363$; $p < .05$). Bu durum, öğretmenlerin zümre kararlarına katılma oranı arttıkça okula bağlılığı da artmaktadır şeklinde açıklanabilir.
- Karara katılma ölçeği zümre kararları alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği öğretim yeterliği alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r = ,313$; $p < .05$). Bu durum öğretmenlerin zümre kararlarına katılma oranı arttıkça öğretim yeterliliği de artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.
- Karara katılma ölçeği zümre kararları alt boyut puanları alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r = ,387$; $p < .05$). Bu durum öğretmenlerin zümre kararlarına katılma oranı arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinde artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.
- Karara katılma ölçeği okul yönetimi alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği okul bağlılığı alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı

ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,400$; $p<.05$). Bu durum öğretmenlerin okul yönetimi boyutunda kararlara katılıma oranı arttıkça okula bağlılık düzeyleride artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

- e) Karara katılma ölçeği okul yönetimi alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği öğretim yeterliği alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,336$; $p<.05$). Bu durum öğretmenlerin okul yönetimi boyutunda kararlara katılıma oranı arttıkça öğretim yeterliliğide artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.
- f) Karara katılma ölçeği okul yönetimi alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,422$; $p<.05$). Bu durum öğretmenlerin okul yönetimi boyutunda kararlara katılma oranı arttıkça öznel iyi oluş düzeyleride artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.
- g) Karara katılma ölçeği öğrenci işleri-akademik başarı alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği okul bağlılığı alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,520$; $p<.05$). Bu durum öğretmenlerin öğrenci işleri-akademik başarı kararlarına katılma oranı arttıkça okul bağlılığıda artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.
- h) Karara katılma ölçeği öğrenci işleri-akademik başarı alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği öğretim yeterliği alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,359$; $p<.05$). Bu durum öğretmenlerin öğrenci işleri-akademik başarı kararlarına katılma oranı arttıkça öğretim yeterliliğide artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.
- i) Karara katılma ölçeği öğrenci işleri-akademik başarı alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,514$; $p<.05$). Bu durum öğretmenlerin öğrenci işleri-akademik başarı kararlarına katılma oranı arttıkça öznel iyi oluş düzeyleride artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.
- j) Karara katılma ölçeği toplam puanları ile öznel iyi oluş ölçeği okul bağlılığı alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu

bulunmuştur ($r=.540$; $p<.05$). Bu durum öğretmenlerin karara katılma oranı arttıkça okul bağlılığında artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

- k) Karara katılma ölçeği toplam puanları ile öznel iyi oluş ölçeği öğretim yeterliği alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r=.418$; $p<.05$). Bu durum öğretmenlerin karara katılma oranı arttıkça öğretim yeterliğinde artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.
- l) Karara katılma ölçeği toplam puanları ile öznel iyi oluş ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r=.554$; $p<.05$). Bu durum öğretmenlerin karara katılma oranı arttıkça öznel iyi oluş düzeyleride artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde karara katılmaları, öznel iyi oluşlarının anlamlı olarak yordayıcısı mıdır?” sorusuna yönelik analizler yapılmış, bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6.1. Karara Katılma Alt Boyut Puanları ile Okul Bağlılığı Puanları Arasında Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	S.H.	β	t	p
1	(Sabit)		1,482	,129		11,454	,000***
	ZK	Okul Bağlılığı	,067	,036	,091	1,834	,067
	OY		,119	,033	,175	3,598	,000***
	Öİ-AB		,282	,038	,387	7,414	,000***
	R=,552; R²=,305; F(3. 403)= 58,558; p=,000***						

ZK: Zümre Kararları Boyutu; OY: Okul Yönetimi Boyutu; Öİ-AB: Öğrenci İşleri-Akademik Başarı Kararı

* $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$; ($VIF < 5$)

Tablo 4.6.1’de görüldüğü üzere Karara Katılma Ölçeği alt boyutlarının, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Okul Bağlılığı alt boyut puanlarını yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile incelenmiştir. Model 1’de, Okul Yönetimi boyutu ($\beta=.175$; $t=3,598$; $p<0.05$) ve Öğrenci İşleri-Akademik Başarı Kararı boyutu ($\beta=.387$; $t=7,414$; $p<0.05$) Okul Bağlılığının pozitif ve anlamlı yordayıcıları olarak belirlenmiştir. İki boyut birlikte Okul Bağlılığı boyutunda gerçekleşen varyansın %30,5’ini açıklamaktadır ($R=.552$; $R^2=.305$). Bu bulguların aksine Zümre Kararları boyutu ($\beta=.091$; $t=1,834$; $p>0.05$), Okul Bağlılığını anlamlı olarak yordayan değişken değildir.

Tablo 4.6.2. Karara Katılma Toplam Puanları ile Okul Bağlılığı Puanları Arasında Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	S.H.	β	t	p
1	(Sabit)	Okul Bağlılığı	1,488	,122		12,216	,000***
	KK		,478	,037	,540	12,884	,000***
R=,540; R ² =,292; F _(3. 403) = 166,009; p=,000***							

KK: Karara Katılma Toplam

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001; (VIF < 5)

Tablo 4.6.2’de görüldüğü üzere Karara Katılma Ölçeği toplam puanlarının, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Okul Bağlılığı alt boyut puanlarını yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile incelenmiştir. Model 1’de, Karara Katılma Ölçeği toplam puanlarının Okul Bağlılığı puanlarını pozitif ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir (β =,540; t=12,884; p<0.05). Karara Katılma, Okul Bağlılığında gerçekleşen varyansın %29,2’sini açıklamaktadır (R=,540; R²=,292).

Tablo 4.6.3. Karara Katılma Alt Boyut Puanları ile Öğretim Yeterliği Puanları Arasında Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	S.H.	β	t	p
1	(Sabit)		2,519	,094		26,827	,000***
	ZK	Öğretim	,066	,026	,136	2,513	,012*
	OY	Yeterliği	,084	,024	,185	3,500	,001**
	Öİ-AB		,096	,028	,197	3,468	,001**
R=,419; R ² =,176; F _(3. 403) = 28,460; p=,000***							

ZK: Zümre Kararları Boyutu; OY: Okul Yönetimi Boyutu; Öİ-AB: Öğrenci İşleri-Akademik Başarı Kararı

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001; (VIF < 5)

Tablo 4.6.3’ te görüldüğü üzere Karara Katılma Ölçeği alt boyutlarının, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Öğretim Yeterliği alt boyut puanlarını yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile incelenmiştir. Model 1’de, Zümre Kararları boyutu (β =,136; t=2,513; p<0.05), Okul Yönetimi boyutu (β =,185; t=3,500; p<0.05) ve Öğrenci İşleri-Akademik Başarı Kararı boyutu puanlarının (β =,197; t=3,468; p<0.05), Öğretim Yeterliği puanlarını pozitif ve anlamlı olarak yordayan değişkenler olarak tespit

edilmiştir. Üç boyut birlikte Öğretim Yeterliği boyutunda gerçekleşen varyansın %17,6'sını açıklamaktadır ($R=,419$; $R^2=,176$).

Tablo 4.6.4. Karara Katılma Toplam Puanları ile Öğretim Yeterliği Puanları Arasında Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	S.H.	β	t	p
1	(Sabit)	Öğretim	2,503	,088		28,580	,000***
	KK	Yeterliği	,246	,027	,418	9,248	,000***
$R=,418$; $R^2=,175$; $F_{(3. 403)}= 85,518$; $p=,000$ ***							

KK: Karara Katılma Toplam

* $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$; ($VIF < 5$)

Tablo 4.6.4'de görüldüğü üzere Karara Katılma Ölçeği toplam puanlarının, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Öğretim Yeterliği alt boyut puanlarını yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile incelenmiştir. Model 1'de, Karara Katılma Ölçeği toplam puanlarının Öğretim Yeterliği puanlarını pozitif ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir ($\beta=,418$; $t=12, 9,248$; $p<0.05$). Karara Katılma, Öğretim Yeterliğinde gerçekleşen varyansın %17,5'ini açıklamaktadır ($R=,418$; $R^2=,175$).

Tablo 4.6.5. Karara Katılma Alt Boyut Puanları ile Öznel İyi Oluş Toplam Puanları Arasında Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	S.H.	β	t	p
1	(Sabit)		2,001	,095		21,063	,000
	ZK	Öznel İyi Oluş	,066	,027	,123	2,492	,013
	OY		,102	,024	,202	4,181	,000
	Öİ-AB		,189	,028	,351	6,765	,000
$R=,560$; $R^2=,313$; $F_{(3. 403)}= 61,030$; $p=,000$ ***							

ZK: Zümre Kararları Boyutu; OY: Okul Yönetimi Boyutu; Öİ-AB: Öğrenci İşleri-Akademik Başarı Kararı

* $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$; ($VIF < 5$)

Tablo 4.6.5'te görüldüğü üzere Karara Katılma Ölçeği alt boyutlarının, Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanlarını yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile incelenmiştir. Model 1'de, Zümre Kararları boyutu ($\beta=,123$; $t=2,492$; $p<0.05$), Okul Yönetimi boyutu ($\beta=,202$; $t=4,181$; $p<0.05$) ve Öğrenci İşleri-Akademik Başarı Kararı boyutu puanları ($\beta=,351$; $t=6,765$; $p<0.05$), Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanlarını pozitif ve anlamlı olarak yordayan değişkenlerdir. Üç boyut birlikte Öznel

İyi Oluş Ölçeği toplam puanlarındaki varyansın %31,3'ünü açıklamaktadır ($R=,560$; $R^2=,313$).

Tablo 4.6.6. Karara Katılma Toplam Puanları ile Öznel İyi Oluş Toplam Puanları Arasında Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	SE	β	t	p
1	(Sabit)	Öznel İyi Oluş	1,995	,089		22,430	,000***
	KK		,362	,027	,554	13,372	,000***
R=,554; R ² =,307; F _(3, 403) = 178,815; p=,000***							

KK: Karara Katılma Toplam ; * $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$; ($VIF < 5$)

Tablo 4.6.4'de görüldüğü üzere Karara Katılma Ölçeği toplam puanlarının, Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanlarını yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile incelenmiştir. Model 1'de, Karara Katılma Ölçeği toplam puanlarının Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam puanlarını pozitif ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir ($\beta=,554$; $t=13,372$; $p<0.05$). Karara Katılma, Öznel İyi Oluş toplam puanlarındaki değişimin %30,7'sini açıklamaktadır ($R=,554$; $R^2=,307$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİ

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir

5.1 Sonuç ve Tartışma

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde karara katılımları ile ilgili toplamda görüşlerinin “Bazen” düzeyinde olduğu; öğretmenlerin en fazla öğrenci işleri-akademik başarı boyutu ile zümre kararları boyutunda “Çoğunlukla” karara katıldıkları, en düşük düzeyde ise okul yönetimi kararlarına “Nadiren” katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, zümre kararları ve öğrenci işleri – akademik başarı gibi öğretmenlerin daha çok kendilerine yakın ve öğretime dönük algıladıkları konularda kararlara katılımlarının yüksek; okul yönetimi boyutu gibi kendilerinden daha uzak düşündükleri ve yönetsel olarak algıladıkları kararlara ise daha az katıldıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu Özdoğru (2012) nun “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri İle İş Motivasyonları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışması ile Baştan (2014) nin “Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarda Alınan Kararlara Katılma Durumları ve Kocaeli-Körfez İlçesi Örneği” adlı çalışması sonuçlarından elde ettiği bulgular ile tutarlılık göstermekte olup okul yönetimi boyutuna ilişkin öğretmenlerin kararlarda yeterince yer almadığını göstermesi açısından önemli görülebilir.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Cinsiyet değişkeninin, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılımları ile ilgili toplamda ve okul yönetimi boyutunda görüşlerinde bir farklılığa neden olduğu; zümre kararları boyutu ve öğrenci işleri-akademik başarı boyutunda ise cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karara katılım toplamda ve tüm boyutlarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla karara katılmaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin en düşük düzeyde okul yönetimi boyutunda karara katılmaları, öğretmenlerin yönetsel kararlara kendilerini uzak ve mesafeli görmelerinden kaynaklanabilir. Bu bulgu Akdemir (2009) in “Resmi İlköğretim Kurumlarında

Görev Yapan Öğretmenlerin Kararlara Katılma Durumu (Bağcılar Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasından elde ettiği sonuçlar ile farklılık göstermekte ancak Kasapoğlu ve Kış (2016) tarafından yapılan öznel iyi oluş ile cinsiyet arasındaki ilişki incelemesi adlı çalışmayla tutarlık göstermektedir.

Yaş değişkeninin, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılımları ile ilgili toplamda ve okul yönetimi boyutunda görüşlerinde farklılığa neden olduğu; zümre kararları boyutu ve öğrenci işleri-akademik başarı boyutunda ise yaş değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karara katılım toplam ve tüm boyutlarda 37-48 yaş grubundaki öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha fazla karara katılmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe kararlara katılma düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu bulgu Bilge (2008) in “ İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılıma ve İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği) “ adlı yüksek lisans tez çalışmasından elde ettiği sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile ilgili görüşlerinin hem toplamda hem de okul bağlılığı boyutlarında görüşlerinin “Sık sık” düzeyinde olduğu, öğretim yeterliği boyutunda ise “ Neredeyse her zaman “ sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini orta düzeyde bir öznel iyi oluş algısı içerisinde olduğu şeklide yorumlanabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin, öznel iyi oluş algısında öğretim yeterliğini, okul bağlılığına göre daha önemli gördüklerini göstermektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Cinsiyet değişkeninin, araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilgili toplamda ve okul bağlılığı boyutunda görüşlerinde bir farklılığa neden olmadığı; öğretim yeterliği boyutunda ise cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde kadınlar lehine farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine ilişkin sonuçlara göre 29-36 yaş grubu öğretmenlerinin öznel iyi oluş algıları ile 23-28 yaş grubundaki öğretmenlerin öznel iyi oluş algıları, 37-48 yaş grubundaki öğretmenlerin öznel iyi oluş algılarına göre daha yüksektir. Bu durum

öğretmenlerin yaşı ilerledikçe öznel iyi oluş algılarının olumsuz etkilendiği şeklinde açıklanabilir.

Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılma ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki düzeyine göre;

a) Karara katılma ölçeği zümre kararları alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği okul bağlılığı, öğretim yeterliği alt boyutları ve öznel iyi oluş toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin zümre kararlarına katılımı arttıkça okula bağlılığı, öğretim yeterliği ve öznel iyi oluş durumlarının da arttığını göstermektedir.

b) Karara katılma ölçeği okul yönetimi alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği okul bağlılığı, öğretim yeterliği alt boyutları ve öznel iyi oluş toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin okul yönetimi boyutunda karara katılımları arttıkça okula bağlılığı, öğretim yeterliği ve öznel iyi oluş durumlarının da arttığını göstermektedir.

c) Karara katılma ölçeği öğrenci işleri-akademik başarı alt boyut puanları ile öznel iyi oluş ölçeği okul bağlılığı, öğretim yeterliği alt boyutları ve öznel iyi oluş toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin öğrenci işleri ve akademik başarı boyutlarında karara katılımları arttıkça okula bağlılığı, öğretim yeterliği ve öznel iyi oluş durumlarının da arttığını göstermektedir.

d) Karara katılma ölçeği toplam puanları ile öznel iyi oluş ölçeği okul bağlılığı ve öğretim yeterliği alt boyut puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin okulda karara katılımları arttıkça okula bağlılıkları ve öğretim yeterliklerinin de arttığını göstermektedir.

e) Karara katılma ölçeği toplam puanları ile öznel iyi oluş ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılımı arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ve öğrenci işleri-akademik başarı kararı alt boyutu puanlarının okul bağlılıklarını pozitif ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. İki boyutun birlikte Okul Bağlılığı puanlarında gerçekleşen varyansın

%30,5'ini açıkladığı görülmüştür. Bu sonucun aksine öğretmenlerin zümre kararlarına katılımlarının, okul bağlılıklarını anlamlı olarak yordamadığı belirlenmiştir.

Benzer olarak öğretmenlerin zümre kararları, okul yönetimi ve öğrenci işleri-akademik başarı kararı puanlarının öğretim yeterliliklerini pozitif ve anlamlı olarak yordayan değişkenler olduğu ve üç boyutun birlikte öğretim yeterliği boyutunda gerçekleşen varyansın %17,6'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer sonuçlara paralel olarak öğretmenlerin okullarında zümre kararlarına, okul yönetimi kararlarına ve öğrenci işleri-akademik başarı kararlarına katılımlarının öznel iyi oluşlarını anlamlı olarak yordayan değişkenler oldukları, bu üç değişkenin birlikte öznel iyi oluşlarında gerçekleşen değişimin %31,3'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmış ve öğretmenlerin karara katılmaları, öznel iyi oluşlarını anlamlı olarak yordar mı? Sorusuna yönelik analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılmalarının öznel iyi oluş düzeylerini %30,7 oranında pozitif ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Yani öğretmenlerin karara katılmaları onların öznel iyi oluşlarını etkiler sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Yetimakman'ın (2018), "Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumu ve Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışması, Aksay (2005),ın "Ortaöğretim Okullarında Karara Katılma ve Öğretmen Morali" ile ilgili çalışması, Kuku ve Taylor (2002) "Karar Almada Öğretmen Morali" adındaki çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir.

Yavuz (2001), demokratik modellere sahip okulların karar verme sürecini, okulun tüm paydaşlarının okul politikasını ve yapılacak işleri etkileyebilme açısından benzer haklarının olduğu bir süreç olarak görmektedir. Bu araştırmada öğretmenler kendi meslekleriyle ilgili olan ve öğretimi ilgilendiren konulardaki kararlara, okulun özellikle yönetim ile ilgili olan işleyiş boyutunu ilgilendiren kararlardan daha fazla katıldıkları görülmektedir. Birçok eğitim kurumunda öğretmenlerin, yönetimde alınan kararlardan çok öğretim ile ilgili kararlara katıldıkları bilinmektedir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019: 244-253).

5.2 Öneriler

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki, nicel araştırma yöntemiyle belirlenmiştir. Başka bir araştırmada araştırmacı nitel araştırma yöntemi kullanarak öğretmenlerin hem algılarına göre hem de beklentilerine yönelik bir araştırma yapılabilir.
2. Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin karara katılımları ile öznel iyi oluş düzeyleri ortaya konmuştur. İlkokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler ile üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin de yönetime katılma ile öznel iyi oluş düzeylerinin ortaya konulduğu benzer bir araştırma başka evren ve örneklem gurubuyla yapılabilir.
3. Öğretmenlerin yönetime katılmaları ile öznel iyi oluşlarına ilişkin yöneticilerin algılarının ne düzeyde olduğu ile ilgili bir araştırma da ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite yöneticilerine yönelik uygulanabilir.
4. Bu araştırmada öğretmenlerin “öznel iyi oluşları” okul yönetiminde karara katılımlarının ne düzeyde ilişkili olduğu araştırılmıştır. Başka bir araştırmada farklı değişkenler kullanılarak (iş doyumu, motivasyon, performans, aidiyet duygusu, örgütsel bağlılık...) gibi öğretmenlerin öznel iyi oluşları araştırılabilir.

Araştırmaya ilişkin Öneriler

1. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin “ en az “ kararlara katılma alt boyutunda “okul yönetimiyle” ilgili kararlara katıldıkları görölmüştür. Bu durumda okul yöneticileri katılımcı yönetim anlayışını benimsemeli, okul yönetimi ile ilgili kararların alınma sürecinde öğretmenleri yer almaları konusunda teşvik etmeli, okullarda daha etkili kararlar alınabilmesi için, kimlerin hangi boyutlarda ve hangi konularda kararlara katılacağı planlanmalıdır. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesini engellemeyecek şekilde, onların öncelikle “ ilgi “ duyacakları karar konuları ile uzmanlık alanlarını ilgilendiren karar konularına katılımlarına özen gösterilebilir.
2. Araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yönetimi boyutunda kararlara daha fazla katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin okul yönetimi boyutunda neden daha az kararlara katıldıkları, eğitim yönetiminde kadın yöneticilerin sayısının azlığının nedenleri gibi konularda kadının toplumsal rolüne ilişkin araştırmalar yapılmalı ve çözüm önerileri sunulmalıdır. Ayrıca okul yöneticilerinin gerekirse kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapması kararlara katılım konusunda kadın öğretmenlerin de söz sahibi olmalarını sağlayabilir.
3. Araştırma sonucuna göre öğretim yeterliği boyutunda kadın öğretmenler lehine bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin öğrenci ile iletişim, öğretim yöntem teknikleri, ... vb gibi konularda başarı algıları yükseltilmeli bu konuda hizmet içi eğitim yolu ile rehberlik edilmelidir.
4. Katılımcı yönetimi benimsemiş yöneticiler ve öğretmenler yetiştirilmeli, buda yöneticilerin ve öğretmenlerin bu konularda verilecek hizmet içi eğitime önemle gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılım arasındaki ilişki-* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi, 80
- Adair, J. (2017). *Karar Verme ve Problem Çözme* (Çev. Ed. Nurdan Kalaycı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbağ, M. ve Ümmet, D. (2018). Ana-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 59-85.
- Akdemir, A. S. (2009). *Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Akıl-Karallı, S. (2003). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmenlerin karara katılma düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aksay, O. (2005). *Ortaöğretim Okullarında Karara Katılma Ve Öğretmen Morali (Bolu İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aksay, O. ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı, *Türk eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). A Study on Developing Teacher Participation in Decision-Making Scale, *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 244-253.
- Aldemir, G. (1996). *Öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. 3-6
- Alıç, M. (1996). *İnsan ilişkileri yaklaşımının eğitim yönetimine etkisi*. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 173–182.
- Andrews F. M. ve Withey, S. B. (1976). *Social Indicators of Well-Being*. New York: Plenum Press.

- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 131
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi (9. baskı)*. Ankara, Hatipoğlu Basım ve Yayın, 126
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi, 114
- Aykaç, F. (2016). *Mobbing, Öznel İyi Oluş ve Mesleki Doyum: Psikolojik Danışmanlar Üzerinde Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat. 31-32
- Bakan, B. ve Büyükbeşe, T. (2008). Katılımcı Karar Verme: Kararlara Katılım Konusunda Çalışanların Düşüncelerine Yönelik Bir Alan Çalışması, Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, 13(1), 29-56.
- Bakioğlu, A. ve Kurnaz, Ö. (2011). *Araştırmada Kalite* (1. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.54
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(162), 204-205
- Baron, N. S. (2010). Always on: Language in an online and mobile world. Oxford University Press.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Umut Yayınevi. 51
- Baş Atık, Z. (2018). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin beş faktör kişilik özellikleri, iş doyumunu ve öznel iyi oluşla ilişkisi* (Doctoral dissertation, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Eğitim Bilimleri)).
- Baştan, Ö. (2014). *Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarda Alınan Kararlara Katılma Durumları ve Kocaeli-Körfez İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul

- Bayraktaroğlu, S. ve Demir, K. (2011). İşyerinde Karar Verme ve Problem Çözme Yöntemleri. İş ve Meslek Danışmanlığı içinde, (466-476). Ankara: İş ve Meslek Danışmanlığı Derneği Yayınları.
- Barnard, C. (1962). *The Function of Executive*, Harward University Press, s.73
- Bilge, C. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Walter de Gruyter. 18-25
- Brickman, P. ve Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. M. H. Apley, (Ed.), *Adaptation-level theory* içinde (287-305). New York: Academic Press.
- Brickman, P., Coates, D. ve Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 917-927.
- Bridges, W. (1996). *The Leader of The Future*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M. ve Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: the case of health. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 646.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları 159
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi .80
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Byrnes, H. (1998). Constructing curricula in collegiate foreign language departments. *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship*, 262-295.

- Campbell, D. ve Craig, T. (2005). *Organisations and the business environment*. Routledge. 113
- Canbay, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2016). Examining the predictors of subjective and psychological well-being of university students. *Turkish psychological counseling and guidance journal*, 3(27), 43-65.
- Certo, S. (2003). *Modern Management*. New Jersey,
- Chopik, W. J., Newton, N. J., Ryan, L. H., Kashdan, T. B. ve Jarden, A. J. (2019). Gratitude across the life span: Age differences and links to subjective well-being. *The journal of positive psychology*, 14(3), 292-302.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coch, L. ve French Jr, J. R. (1948). Overcoming resistance to change. *Human relations*, 1(4), 512-532.
- Costa, P. T. Jr. ve McCrae, R. R. (1980). Somatic complaints in males as a function of age and neuroticism: A longitudinal analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 3, 245-257.
- Costa, Paul T., Catherine M. Busch, , Alan B. Zonderman ve Robert R. McCrae, 1986. Correlations of Mmpi Factor Scales with Measures of the Five Factor Model of Personality. *Journal of Personality Assessment*, 50(4), 640-650.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 95-103.

- Çevik, N. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordayan bazı değişkenler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çivitci, A. (2007). *Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. Eurasian Journal of Educational Research, 26, 51-60.
- Çolakkadıoğlu, O. (2013). *Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin Ortaöğretim Öğrencileri İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(19), 387-403.
- DeLorenzo, David R. (2000). The relationship of cooperative education exposure to career decision- making self efficacy and career locus of control. Journal of Cooperative Education, 35, 10-25.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology* (Seventh edition). New York: Pearson
- Davis, K. (1982). *İşletmelerde insan davranışı: örgütsel davranış* (Çev: Tomris Somay ve Diğerleri). İstanbul: İstanbul Matbaası.184
- Deneve, K. M. ve Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological bulletin*, 124(2), 197.
- Deniz, M.E. (2002), *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Konya
- Derin, S. (2013). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deveci, F. (2011). *Ergenlerde karar verme stilleri ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- 2.1.1.3 Diener, E., Horwitz, J., Emmons, R. A., (1985), "Happiness of the Very Wealthy", Social Indicators Research, Num. 3, Vol. 16, 263-274.

- Diener, E., (1999), "Subjective Well-Being: Three Decades of Progress", *Psychological Bulletin*, Num. 125, Vol. 2, 276-302.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E. ve Biswas-Diener, R. (2003). Findings on subjective well-being and their implications for empowerment. In Workshop on "Measuring Empowerment: Cross-Disciplinary Perspectives", *World Bank, Washington DC*.
- Diener, E. ve Oishi, S. (2000). Money and happiness: Income and subjective well-being across nations. *Culture and subjective well-being*, 185-218.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L. ve Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute?. *Social indicators research*, 28(3), 195-223.
- Diener, E., Suh, E. M. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. http://www.filozofija.lv/research/Ed_Diener_Recent_Findings_on_Subjective_Well-Being.doc
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276–302.
- Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Doğan, T. (2003). İyilik Halini Değerlendirme Ölçeğinin Türk Toplumuna Uyarlama, Güvenirlilik ve Geçerlilik. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9- 11 Temmuz 2003, Bildiri Özeti, İnönü Üniversitesi, Malatya.14
- Dost, T. M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Ergün, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2017). *Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Sakarya University Journal of Education, 7(2), 385-397.
- Erkoç, R. (2017). *Öz-eleştirisinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz-duyarlılık*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Eryılmaz, A. (2009). *Başta çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz, A. (2011). Yetişkin öznel iyi oluşu ile pozitif psikoterapi bağlamında birincil ve ikincil yetenekler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14,17-28
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-149.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2019). Kariyer uyumluluğu psikoeğitim programının öğrencilerin kariyer uyumluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,189-203.
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M. ve Tan, V. (1995). Integrating top-down and bottom-up structural models of subjective well-being: A longitudinal investigation. *Journal of personality and social psychology*, 68(1), 138.
- Field, T. (1996). *Bully in sight: How to predict, resist, challenge and combat workplace bullying. Overcoming the silence and denial by which abuse thrives*. Oxfordshire: Success Unlimited.116
- Fischhoff, B., Crowell, N. A. ve Kipke, M. (1999). *Adolescent decision making: Implications for prevention programs. Summary of a workshop, Department of Health and Human Services*. Washington, DC: National Academic Press.

- Fordyce, M. W. (1988). A review of research on the happiness measures: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20(4), 355-381.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). How to design and evaluate research in education (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fredrickson, B. L. ve Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing The Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. Ed.). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Güler, M. ve Dönmez, A. (2011). İyi Olma Hali Bağlamında Uyum Düzeyi Kurami ve Hedonik Döngü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 38.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 115-131.
- Gürbüz, S. & Sahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri -Felsefe-yöntem-analiz* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Harrison, F. (1987) "Managerial Decision Making"
- Headey, B. ve Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social psychology*, 57(4), 731.
- Headey, B., Kelley, J. ve Wearing, A. (1993). Dimensions of mental health: Life satisfaction, positive affect, anxiety and depression. *Social indicators research*, 29(1), 63-82.
- Helson, H. (1947). Adaptation-level as frame of reference for prediction of psychophysical data. *The American journal of psychology*, 60(1), 1-29.

- Hicks, Herbert G. (1979). *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından, II. Cilt*, çev. Osman Tekok ve Diğerleri), Turhan Kitabevi, Ankara.31
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma Uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam Amaçlarının ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(34).
- İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü <https://istanbul.meb.gov.tr/>
- Jach, H. K., Sun, J., Loton, D., Chin, T. C. ve Waters, L. E. (2018). Strengths and subjective wellbeing in adolescence: Strength-based parenting and the moderating effect of mindset. *Journal of Happiness Studies*, 19(2), 567-586.
- Janis, I. L. ve Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free press.
- Jones, S. (Ed.). (1997). *Virtual culture: Identity and communication in cybersociety*. Sage.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). Adolescent autonomy-relatedness and the family in cultural context: What is optimal?. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 223-235.
- Kahneman, D. ve Tversky, A. (2000). *Choices, values, and frames*. New York; Cambridge, UK: Russell Sage Foundation.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karreman, A. ve Vingerhoets, A. J. (2012). Attachment and well-being: *The mediating role of emotion regulation and resilience*. *Personality and Individual differences*, 53(7), 821-826.
- Kasapoğlu, F. ve Kış, A. (2016). Öznel İyi Oluşun

Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3).

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim Yayıncılık.140

Kermen, U. ve Sarı, T. (2014). Need satisfaction and subjective well-being among university students. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 175-185.

Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.12

Klaczynski, P. A., Byrnes, J. P. ve Jacobs, J. E. (2001). Introduction to the special issue: The development of decision making. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(3), 225-236..

Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2013). Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Elementary Education Online*, 12(1).

Köklü, M. (2012). Ortaöğretim Okulları Öğretmenlerinin Kararlara Katılma Durumları, Katılma İstekleri, İş Doyumları, Çatışmaları Yönetme Biçimleri, *Eğitim ve Bilim*, 37(165).

Köknel, Ö. (1999). *Günlük hayatta ruh sağlığı*. Alfa.89

Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M. ve Jones, B. G. (1980). A social learning theory of Career Selection. *The Career development in the*, 43-66.

Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counseling Psychologist*, 6(1): 71-81.

Kuku, S. M. ve Taylor, J. W. (2002). Teacher participating in decision-making: A comparative study of school leader and teacher perceptions in North Philippine.

Kuzgun, Y. (2000). Meslek danışmanlığı: *Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kuzgun, Y. (2006). *İlgiler. Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde* (73-96). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Larson, R. W. ve Richards, M. H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states? *Journal of Research on Adolescence*, 4(4): 567-583.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y. ve Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15, 8-13
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi. (Çev. Ed. G. Arastaman). *Ankara: Nobel Yayınevi*.145-147
- Lykken, D. ve Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological science*, 7(3), 186-189.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Lyubomirsky, S. ve Della Porta, M. D. (2010). Boosting happiness, buttressing resilience. *Handbook of adult resilience*, 450-464.
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- MEB. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 16.05.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html sitesinden alınmıştır.
- Memişoğlu, H. (2013). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitime ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 405-425.
- Murray, H. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nakamura, J. ve Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. *Handbook of positive psychology*, 195-206.
- Naktiyok, A. ve İşcan, F. (2004). Örgütlerde Farklı Karar Verme Modelleri ve Yöneticilerin Performans Değerlendirme Kriterleri ile Bireysel Karar Verme Süreçleri Arasındaki İlişki. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(1-2), 287-306.

- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection.
- Ok, E. (2016). *Anlam arayışı eğitim programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1*. 4. Baskı. E Kaan Kitabevi. Eskişehir
- Özdemir, S., Cemaloğlu, N. (2000). "Eğitimde Örgütsel Yenileme ve Karara Katılma." Milli Eğitim. (146). s: 14-18
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 599-620.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdoğru, M. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özer, M. A. (2009). Performans Yönetimi Uygulamalarında Performansın Ölçümü ve Değerlendirilmesi. *Sayıştay Dergisi*, 73, 3-29.
- Öztürk, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in decision making. *The international journal of educational management*.14
- Pateman, C. (1970). Participation and democratic theory. *London: Cambridge University Press*.
- Quinn, P. D. ve Duckworth, A. L. (2007). Happiness and academic achievement: Evidence for reciprocal causality. In *The Annual Meeting of the American Psychological Society* 24(27), 5.

- Reisoğlu, S. (2014). *Öğrencilerin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. ve Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School psychology quarterly*, 30(4), 534.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış.* çev. Ed.: İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayınevi.183-187
- Ryff, C. D. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji.* Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağır, C. (2006). *Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler ve Karar Verme Sürecinde Etiğin Önemi: Uygulamalı Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 56-74.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness.* New York: Free Press.
- Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık-mutluluk ilişkisi: Denizli örneği.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Sharf, R. S. (2010). Theories of psychotherapy and counseling: Concepts and cases. Cengage Learning.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.
- Şahin, G. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Takmaz, U. Ş. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasında ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Tanrıöğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 95-103
- Tatlıhoğlu, K. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Aylık Gelir Düzeyleri ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Bingöl Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 1-15.
- Tay, L. ve Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology*, 101(2), 354.
- Taylor, D. L. ve Bogotch, I. E. (1994). School-level effects of teachers' participation in decision making. *Educational evaluation and policy analysis*, 16(3), 302-319.
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 374-384.
- Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.27
- Tuzgöl-Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-110.
- Tümkaya, S. (2011). Humour styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 158-170.
- Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uçan, A. (2013). *Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının toplumsal konum ile ilgili risk alma ve göç değişkenlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Veenhoven, R. (1994). *Dünya mutluluk veritabanı: Mutluluğun korelasyonları: 69 ülkede 1911-1994 arasında yapılan 603 araştırmadan 7837 bulgu*, Vols. 1–3 . Erasmus Üniversitesi Rotterdam.
- Watson, J. (1999). *Nursing: Human science and human care: A theory of nursing* (Vol. 15, No. 2236). Jones & Bartlett Learning.1063
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological bulletin*, 67(4), 294-306.
- Yaşın, T. (2016). *Kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, Y. (2001). *Lise Yöneticilerin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri*. İzmir: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. baskı)*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Yetim, Ü. (2001). Toplumdan bireye mutluluk resimleri. *Bağlam Yayıncılık*.49
- Yetimakman, F. (2018). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumu ve örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, B. (2014). Yönetim süreçleri, Vehbi Çelik (Editör). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (7. baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, s. 104-105.
- Yıldız, E. ve Kutanis, R. Ö. (2014). Pozitif Psikoloji İle Pozitif Örgütsel Davranış İlişkisi ve Pozitif Örgütsel Davranış Boyutları Üzerine Bir Değerleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5(11), 135-154.

EKLER

EK 1. MEB Uygulama İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.7851895
Konu : Anket Araştırma İzni

15.06.2020

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) 05.05.2020 tarihli ve 1144 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 12.06.2020 tarihli ve 7818014 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Şebnem DÜLGER'in "**Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Karara Katılımı ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri**" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmasını koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

 Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK
Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3045-9ff7-3c0e-8e03-043d kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.7818014
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

12/06/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin 05.05.2020 tarihli ve 1144 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.06.2020 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Şebnem DÜLGER'in "**Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Karara Katılımı ile Özel İyi Oluş Düzeyleri**" konulu tezine dair araştırma çalışmasını ilimiz genelinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere; kişisel bilgi formu, öğretmen karara katılma ölçeği ve öğretmen özel iyi oluş ölçeğini uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
12/06/2020
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK
Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cca2-b26e-3c0e-8cd5-a603 kodu ile teyit edilebilir.

Değerli Katılımcı;

Elinizdeki bu anket formu, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı isimli öğrencisi Şebnem DÜLGER'in "Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Karara Katılımı İle Öznel İyi Oluş Düzeyleri" konulu yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge'ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz.

Şebnem DÜLGER,2019

DEMOGRAFİK SORULAR

1- Cinsiyetiniz?

Kadın ☐

Erkek ☐

2- Yaşınız?

18-22 ☐

23-28 ☐

29-36 ☐

37-48 ☐

48 ve Üzeri ☐

3- Eğitim Durumunuz?

İlköğretim ☐

Lise ☐

Önlisans ☐

Lisans Y.Lisans/Doktora ☐

Ek: Öğretmen Karara Katılma Ölçeği Formu

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
ÖĞRETMEN KARARA KATILMA ÖLÇEĞİ						
Zümre Kararları Boyutu						
1	Sınavlarda uygulanacak yöntemlerin neler olması gerektiği konusunda görüşüm alınır.	1	2	3	4	5
2	Zümremizin işleyişinin düzenlenip değerlendirilmesi konusunda görüşüme başvurulur.	1	2	3	4	5
3	Zümredeki arkadaşlarım arasında haftalık kaç saat derse gireceği konusunda görüşüme başvurulur.	1	2	3	4	5
Okul Yönetimi Boyutu						
4	Okulda nöbet günlerinin ve yerlerinin belirlenmesi konusunda görüşüme başvurulur.	1	2	3	4	5
5	Okul kantinin işletilmesi konusunda görüşüme başvurulur.	1	2	3	4	5
6	Okulun mali kaynaklarının kullanımı konusunda görüşüm alınır.	1	2	3	4	5
Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı Boyutu						
7	Öğrencilerin, başarıları, özel durumları ve sorunlarıyla ilgili yapılacak çalışmalar konusunda fikrim sorulur.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerin akademik durumları ve devamsızlık durumları ile ilgili alınacak önlemler ve yapılacak çalışmalar konusunda görüşüme başvurulur.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerin başarılarının artırılması için yapılacak ortak çalışmalar konusunda görüşüme başvurulur.	1	2	3	4	5
10	Yarıyıl ve yıl sonunda yapılacak etkinlikler konusunda görüşüm alınır.	1	2	3	4	5

ÖĞRETMEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

Maddeler	Neredeyse hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Neredeyse her zaman
1. Kendimi bu okula ait hissediyorum.	1	2	3	4
2. Başarılı bir öğretmenim.	1	2	3	4
3. Bu okulda gerçekten kendim olabiliyim.	1	2	3	4
4. Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim.	1	2	3	4
5. Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum.	1	2	3	4
6. Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım.	1	2	3	4
7. Bu okulda saygı görüyorum.	1	2	3	4
8. Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4

[Signature]

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Şebnem DÜLGER

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, 2018, İstanbul

Lisans: Anadolu Üniversitesi AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği, 2013, Eskişehir

Önlisans: İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 2005, İstanbul

Lise: Selçuk Kız Meslek Lisesi, 2001, İstanbul – Güngören Ticaret ve Meslek Lisesi, 1999, İstanbul

İlköğretim: Güngören Ortaokulu, 1996, İstanbul. Güneştepe İlkokulu, 1993, İstanbul.

B. MESLEKİ DENEYİM

2005-2007: Küçük Serçe Anaokulu – Kurucu, Sorumlu Müdür (Beylikdüzü / İstanbul)

2007-2011: Kavaklı Anaokulu – Öğretmen (Beylikdüzü / İSTANBUL)

2011-2014: Denizköşkler İlkokulu - Öğretmen (Avcılar / İstanbul)

2014-2015: Engin Danyıldız İlkokulu – Öğretmen (Geçit Köyü / KARS)

2015-2017: Orhan Yapar Anaokulu – Öğretmen (Çatalca / İstanbul)

2017- : Ertuğrul Gazi Ortaokulu – Müdür Yardımcısı (Esenyurt/İSTANBUL)