

T.C
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)

YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İLKÖĞRETİM
OKULLARINDA ÖRGÜTSEL DEMOKRASİNİN BENİMSENME VE
UYGULANABİLME DÜZEYİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güneş ŞEKER

VAN-2010

T.C

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI**

(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İLKÖĞRETİM
OKULLARINDA ÖRGÜTSEL DEMOKRASİNİN BENİMSENME VE
UYGULANABİLME DÜZEYİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güneş ŞEKER

Danışman

Yrd.Doç.Dr. Cem TOPSAKAL

VAN-2010

KABUL VE ONAY

Güneş ŞEKER tarafından hazırlanan “yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin benimsenme ve uygulanabilme düzeyi” başlıklı bu çalışmatarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Yrd. Doç. Dr. Cem TOPSAKAL

Üye :

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM M. Erdem

Üye :

Yrd. Doç. Dr. Murat KAYRI

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsanlar tarafından oluşturulan örgütlerin ayakta durmaları, içlerinde bulunan insan kaynaklarını daha profesyonel ve seri halde kullanmalarını gerektirmektedir. Bu da ancak örgütsel demokrasi kavramının örgütlerde yerleşmesiyle gerçekleşebilir. Örgütsel demokrasi kavramı yerleşme, yetki devri ve karara katılımı içine alan bir kavramdır. Örgütsel demokrasi bu kavramların örgüt içinde yaşanmasıyla hayat bulacaktır.

Geleceğimizin şekillenmesinde en önemli misyonu paylaşan okullarda da örgütsel demokrasinin yerleşmemiş olması büyük bir eksikliklerdir. Çalışmada okullarda örgütsel demokrasinin benimsenme ve uygulanabilme düzeyi için ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçekle yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel demokrasi hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında beni yönlendiren hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Cem TOPSAKAL başta olmak üzere çalışmalarım süresince desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Murat KAYRI, Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN, Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM'e teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimine başladığım günden beri özellikle ölçeğin dağıtım ve toplanması başta olmak üzere birçok konuda yardımcı olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak tezimin her aşamasında yanımda olan, tezimi bitirmemde benim kadar emeği geçen ve maneviyatıyla bana güç veren sevgili eşime sonsuz şükran ve teşekkürlerimi iletirim.

Güneş ŞEKER

ÖZET

ŞEKER, Güneş

Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okullarında Örgütsel
Demokrasinin Benimsenme ve Uygulanabilme Düzeyi

Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Van, 2010

Örgütsel demokrasi üstlerin astlarıyla yönetsel gücü paylaşmaları; önemli konularda iş görenlerin karara katılmalarını ve iş görenlerin görevlerini etkili yapabilmeleri için yetkilendirilmelerini kapsamaktadır. Bu nedenle yapılan çalışmada yerelleşme, yetki devri ve karara katılım kavramları ele alınmıştır.

Yapılan araştırma, eğitim kurumlarımız olan okullarda demokratik bir sistemin oluşması, okullardaki eksiklerin görülmesi ve eğitim sisteminde yapılmak istenen yeniden yapılandırma çalışmalarına yol göstermesi açısından önemlidir.

Genel tarama modelindeki araştırmanın hedef evrenini, Van ili belediye sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde Van'da bulunan ilköğretim okulları belirlenmiş, bunlar arasından tesadüfi olarak seçilen alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında çalışan 486 öğretmen ve 71 okul yöneticisine ölçekler uygulanmıştır. Okulların bu şekilde resmi bir sınıflaması olmamakla birlikte, böyle bir sınıflama Van ilinde görev yapan ilköğretim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerden oluşan bir uzman ekipten gerekli görüşler alınarak belirlenmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmada Şeker (2010) tarafından geliştirilen “Örgütsel Demokrasi Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı kullanılarak yorumlanmıştır. Gözenekler arası farkın fazla olmasından dolayı parametrik olmayan testler uygulanmıştır. İki kategoriden oluşan değişkenlerde “Mann Whitney-U” ikiden fazla kategorili değişkenlerde “Kuruskal Wallis-H” testi ve değişkenler arasındaki farkın belirlenmesinde “Mann Whitney-U” testi kullanılmıştır.

Bu araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları fakat uygulanabilmesi konusunda olumlu veya olumsuz bir düşünceye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri göreve ve alana göre farklılaşmaktadır. Örgütsel demokrasinin uygulanabilirliğinde ise farklılıklara rastlanmamıştır. Örgütsel demokrasinin alt boyutları olan yerelleşme, yetki devri ve karara katılım boyutlarında farklılıklar görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Örgütsel Demokrasi, Yerelleşme, Yetki Devri, Karara Katılım, Yerinden Yönetim.

ABSTRACT

ŞEKER, Güneş

The Level of Ability to Adopt and Apply Organizational Democracy to Primary Schools According to Perceptions of Teachers and Administrators

Thesis of Master, Yüzüncü Yıl Üniversty, Social Sciences Institute

Van, 2010

Organizational democracy contains power sharing, participation of employees in the decision making in important issues and giving necessary initiative to employees in order to enable them do their duty effectively. For this reason, conceptions of "localization", "devolution of authority" and "participation to the decision making" are taken into consideration.

This study is significant as it indicates to the establishment of a democratic system in schools, realization of lacknesses, and as it points a direction to studies which aims at reestablishment in educational system.

The target universe in the general scanning model is the administrators and teachers in the public primary schools in the province of Van. These stages have been followed in choosing the sample of the study: The primary schools have been determined; the scales have been applied to the 486 teachers and 71 administrators who work at the public primary schools which are randomly chosen among the sub, mid and upper socio-economic levels.

The study contains five stages. In this study, the "Organizational Democracy Scale" which was prepared by Şeker (2010) was used. The data were interpreted by using SPSS packet program. As the difference between parts was

so much, nonparametric tests were applied. In variables consisting two categories Mann Whitney-U test was applied. In variables consisting more than two categories Kuruskal Wallis-H was applied. For determination of differences between variables Mann Whitney-U test was used.

The Result of this search shows that managers and teacher have positif thoughts about organisational Democracy but they have not any positif or negatif thoughts about applying of organisational democracy. Thoughts of managers and teachers differ according to their function and position. On the other hand, there can not seen thought differences between teacher and managers on the applying of organisational democracy. Thought differences are seen on decentrolization, transfer of authority and porticipation of decision that are lower parts of organisational democracy.

Key Words: Democracy, Organizational Democracy, Localization, Devolution of Authority, Participation to the Decision, Local Administration.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	1
ÖZET	11
ABSTRACT	1V
İÇİNDEKİLER	v1
TABLolar LİSTESİ	1X
 BÖLÜM	
1.GİRİŞ	
1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç	9
1.3.Önem	10
1.4.Sınırlılıklar	10
1.5.Kısaltmalar.....	11
 2.KURAMSAL ÇERÇEVE	
2.1.Örgütsel Demokrasi.....	12
2.1.1.Yerelleşme (Birimleri Özerkleştirmek).....	21
2.1.1.1.Yetki Genişliği.....	25
2.1.1.2.Yetki Devri.....	25
2.1.1.3.Yerinden Yönetim.....	31
2.1.2.İş Görenin Yönetime Katılması.....	33
2.1.2.1.Karar Verme.....	33
2.1.2.2.Eğitim Yönetiminde Karar Verme.....	38
2.1.2.3.Karar Vermeye Katılım.....	40
2.1.2.4.Okullarda Karara Katılma.....	44
2.1.3.Karara Katılım İle İlgili Okullarda Oluşturulan Kurullar.....	48
2.1.3.1.Okul Meclisleri.....	48
2.1.3.2.Okul-Aile Birliği.....	50
2.1.3.3.Zümre Öğretmenler Kurulu.....	52
2.1.3.4.Toplam Kalite Yönetimi.....	53
2.1.3.5.Eğitsel Kulüpler.....	56

3. YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli	58
3.2.Evren ve Örneklem	58
3.3.Veriler Toplama Aracı	60
3.4.Verilerin Çözümlemesi	68
3.5.Katılımcıların Kişisel Bilgileri.....	68

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Toplam Puanlar Üzerinden Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasiyi Benimseme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar...	71
4.2. Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Madde Toplam Puanının Benimsenme Düzeyinde Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	77
4.3.Örgütsel Demokrasi Ölçeğinin Madde Toplam Puanının Uygulanabilme Düzeyinde Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	82
4.4.Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
4.5.Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyinde Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular	90
4.6.Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	97
4.7.Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyinde Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular	100
4.8.Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	107
4.9.Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyinin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Bulgular	110
4.10.Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	118
4.11.Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyinin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Bulgular	120
4.12.Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	127

4.13.Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyinin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Bulgular	130
4.14.Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	137
4.15.Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyinin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Bulgular	140
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1.Sonuçlar	148
5.2.Öneriler	153
6.KAYNAKÇA	154
7.EK.....	170

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1 Örgütsel demokrasi kavramının içeriğinde olan ve olmayan kavramlar	18
2 Örnekleme oluşturan okulların listesi	59
3 Analizler sonucu ölçekten çıkarılan maddeler	62
4 Ölçek maddeleri ve madde toplam puan korelasyonları ...	63
5 Ölçeğin güvenirlik analizleri	65
6 Ölçek maddelerinin faktörlere göre dağılımları	67
7 Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin istatistikler	69
8 Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasiyi benimseme düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	72
9 Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasiyi benimseme düzeylerine ilişkin madde istatistikleri.....	73
10 Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikleri...	74
11 Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeylerine ilişkin madde istatistikleri.....	75
12 Öğretmenlerin benimsenme düzeyinin madde toplam puanlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları.....	77
13 Yöneticilerin ve öğretmenlerin benimsenme düzeyinin madde toplam puanlarına ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	78
14 Yöneticilerin ve öğretmenlerin benimsenme düzeyinin madde toplam puanlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları..	79
15 Yöneticilerin ve öğretmenlerin benimsenme düzeyinin madde toplam puanlarına ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	80

16	Yöneticilerin ve öğretmenlerin benimsenme düzeyinin madde toplam puanlarına ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	80
17	Yöneticilerin ve öğretmenlerin benimsenme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	81
18	Öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	82
19	Yöneticilerin ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	83
20	Yöneticilerin ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	84
21	Yöneticilerin ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	85
22	Yöneticilerin ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	85
23	Yöneticilerin ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	86
24	Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yetki devri boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin betimsel istatistikleri	87
25	Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yetki devri boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin madde istatistikleri	88
26	Yöneticilerin yetki devri boyutunda benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistikleri...	90

27	Öğretmenlerin yetki devri boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	91
28	Yöneticilerin yetki devri boyutunda benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	92
29	Öğretmenlerin yetki devri boyutunda benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	92
30	Yöneticilerin yetki devri boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	93
31	Öğretmenlerin yetki devri boyutundaki benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	93
32	Yöneticilerin yetki devri boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	94
33	Öğretmenlerin yetki devri boyutunda benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	94
34	Yöneticilerin yetki devri boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	95
35	Öğretmenlerin yetki devri boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	96
36	Yöneticilerin ve öğretmenlerin yetki devri boyutunda benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	96
37	Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin betimsel istatistikleri	97

38	Örgütsel Demokrasi Ölçeğinin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin madde istatistikleri	98
39	Yöneticilerin yetki devri boyutunda uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistikleri	100
40	Öğretmenlerin yetki devri boyutunda uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	101
41	Yöneticilerin yetki devri boyutundaki uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	101
42	Öğretmenlerin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	102
43	Yöneticilerin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	102
44	Öğretmenlerin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	103
45	Yöneticilerin yetki devri boyutundaki uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	104
46	Öğretmenlerin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	104
47	Yöneticilerin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	105
48	Öğretmenlerin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	106

49	Yöneticilerin ve öğretmenlerin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	106
50	Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin betimsel istatistikleri	107
51	Örgütsel Demokrasi Ölçeğinin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin madde istatistikleri	108
52	Yöneticilerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistikleri	110
53	Öğretmenlerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	111
54	Yöneticilerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	112
55	Öğretmenlerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	112
56	Yöneticilerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	113
57	Öğretmenlerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	114
58	Yöneticilerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	114
59	Öğretmenlerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	115

60	Yöneticilerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	116
61	Öğretmenlerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	116
62	Yöneticilerin ve öğretmenlerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	117
63	Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin betimsel istatistikleri	118
64	Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin madde istatistikleri	119
65	Yöneticilerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistikleri	121
66	Öğretmenlerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	121
67	Yöneticilerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	122
68	Öğretmenlerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	122
69	Yöneticilerin karara katılım boyutundaki uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	123
70	Öğretmenlerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	123

71	Yöneticilerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	124
72	Öğretmenlerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	125
73	Yöneticilerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	125
74	Öğretmenlerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	126
75	Yöneticilerin ve öğretmenlerin karara katılım boyutundaki uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	127
76	Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin betimsel istatistikleri	127
77	Örgütsel Demokrasi Ölçeğinin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin madde istatistikleri.....	128
78	Yöneticilerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistikleri....	130
79	Öğretmenlerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	131
80	Yöneticilerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	132
81	Öğretmenlerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	132

82	Yöneticilerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	133
83	Öğretmenlerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	133
84	Yöneticilerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	134
85	Öğretmenlerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	135
86	Yöneticilerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	135
87	Öğretmenlerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	136
88	Yöneticilerin ve öğretmenlerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	137
89	Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin betimsel istatistikleri	138
90	Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin madde istatistikleri	138
91	Yöneticilerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistikleri	141
92	Öğretmenlerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	141

93	Yöneticilerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	142
94	Öğretmenlerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	142
95	Yöneticilerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	143
96	Öğretmenlerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	144
97	Yöneticilerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	144
98	Öğretmenlerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	145
99	Yöneticilerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	146
100	Öğretmenlerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	146
101	Yöneticilerin ve öğretmenlerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	147

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem

Yaşanılan yüzyılda meydana gelen teknolojik, ekonomik, politik ve kültürel gelişmelere paralel olarak dünya ülkelerinde pek çok değişimler oluşmaya başlamıştır. Küreselleşmenin etkisiyle sınırlar ortadan kalkmış, merkezi yönetilen devletler yıkılmış, temel hak ve özgürlükler ile insani değerlerin önemi anlaşılmış ve demokratikleşme hareketlerinin yayılmasıyla demokrasi kavramı önemini artırmıştır.

Demokrasi sosyal örgütler için önemli bir kavramdır (Prah, 2007). Genel anlamda seçme, seçilme, denetleme ve yaptırım hakkının tüm bireylerde olması şeklinde açıklanabilmektedir. Demokraside yasa karşısında eşitlik, kardeşlik, barış, sevgi, vicdan ve inanç özgürlüğünün yanında demokrasiye ters düşen görüş ve düşüncelerinde yaşama hakkı bulunmaktadır (Sönmez, 2008). Sosyal örgütlerde bu kadar önemli bir yere sahip olan demokrasinin tarihi gelişiminin bilinmesi yapılacak reform hareketlerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Demokrasi tarihsel gelişim sürecinde, 19. yüzyıla gelinceye kadar, ideal bir söylemden öteye geçememiştir. Köleci toplum sonrasında Avrupa'da uzun

yıllar egemen olan feodal sistem, yeni bir sınıfın gelişmesi ve güçlenmesiyle sarsılmaya başlamıştır. Bu sarsılma sürecinde yeni kent soylu sınıf, yaşama ve mülkiyet hakkı ile özgürlüklerini güvenceye almak için mutlak krallıkları desteklemiş ve siyasal tarihinde Avrupa’da mutlak monarşi döneminin ilk tohumları atılmıştır. Mutlak monarşilerin yenilgisiyle sonuçlanan bu süreçte feodal sistem tasfiye edilmiş, ancak kent soylu sınıfın istekleri ve özlemleri tükenmemiştir. Güçlenen kent soylu sınıf, çıkarlarını sağlamlaştırmak için krala karşı parlamenter mücadeleyi desteklemiş ve parlamenter demokrasinin, Avrupa’daki temelleri atılmıştır (Ertan, 2009).

Türkiye’de ise demokratikleşme bakımından önemli gelişmeler, 1876 anayasası ile başlamış, ulusal devletin kuruluşu ve 1961 anayasasının yürürlüğe girmesiyle devam etmiştir (Uygun, 1996). 21. yüzyıla doğru yol alırken demokrasinin yeni anlamı konusundaki tartışmalar artmış, demokrasi kavramının niteliği değişmeye ve gelişmeye başlamıştır (Kabasakal, 2002). Demokrasi kavramındaki bu değişimler ve gelişimler kamuya ait birçok kurumda da etkisini göstermiştir.

20. Yüzyıl boyunca kamusal hizmetlerin yerine getirilmesinde bürokrasi kavramının özünde yer alan geleneksel kamu yönetimi yaklaşımı (Haktankaçmaz, 2008) değişerek, kamu örgütlenmesinin merkezi otoritenin iktidarı sürdürme aracı değil, esas olarak vatandaşların toplumsal ihtiyaçlarını karşılama ve onları mutlu etme amacına yönelik olması gerektiği gün geçtikçe daha açık bir biçimde anlaşılır duruma gelmiştir. Hizmetlerin uygulanması ile ilgili süreçlere demokratik mekanizmalar aracılığıyla katılımın bir vatandaşlık hakkı ve ödevi olduğu bilinci yerleşmeye (Saran, 1998) ve kamu hizmetlerinden biri olan eğitim hizmetlerinde de etkisini göstermeye başlamıştır.

Eğitim hizmetlerindeki değişimleri sağlamak için kalkınma planlarında, hükümet programlarında, Milli Eğitim Şurâlarında belirlenen politika ve ilkelere rağmen Türkiye’de istenilen sonuçlara ulaşamamıştır. İstenilen sonuçlara ulaşamamasının nedenlerinin başında yetkilerin merkezde, üst yönetim birimlerinde toplanması, üst yönetimde sık sık değişikliklerin yapılması

(Atasayar, 2005), demokrasinin ön şartı olan katılım yetersizliği (Beyazıt, 2006) ve organizasyonların pek çok açıdan değişmesine neden olan (Rodoplu, 2009), yönetimin vazgeçilmez bir parçası haline gelen yetki devrinin (Ergül, 2006) uygulanamaması olarak tespit edilmiştir. Bu sorunlar merkeziyetçilik yerine yerelleşmenin, merkezi yönetim yerine yerinden yönetimin, yetkilerin merkezde toplanması yerine karara katılım ve yetki devrinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değişimlerin yapılabilmesi ancak kurumlarda örgütsel demokrasinin uygulanmasıyla sağlanabilmektedir.

Örgütsel demokrasi ortak gücün uzlaşılan konularda egemen kılınması ve örgüt içindeki tüm unsurların çıkarı için gerekli olan ortak eylemliliklerle müdahale edilmesi (www.dezavantajlar.org.) ile örgütlenme ve yönetme aşamalarında örgüt üyelerinin katılımının sağlanması anlamına gelmektedir (Yazdanı, 2009). Başka bir anlatımla üstlerin astlarıyla yönetsel gücü paylaşımlarını, önemli konularda iş görenlerin karara katılmalarını ve iş görenlerin görevlerini etkili yapabilmeleri için yetkilendirilmelerini içermektedir (Korman, 1977; Akt: Başaran, 1998). Bu da yerelleşme, yetki devri ve tüm çalışanların karara katılımlarıyla sağlanabilmektedir.

Vredenburg ve Brender (1993) yaptıkları çalışmada yerelleşme, yetki devri ve karara katılım kavramlarının tümünü içine alan örgütsel demokrasinin, örgütlerin çalışması için gerekli olduğunu açıklamaktadırlar. Peters ve Waterman (1982) ise örgütsel demokrasinin, örgüt etkinliğini sağlamanın en güvenli ve insancıl yolu olduğunu, yönetimde insan ilişkilerini geliştireceğini, iş görenlerin işten doyumunu arttıracığını, örgütün verimlilik, yararlılık, sağlık ve diriklik düzeyini yükselteceğini ve böylece örgütü sürekli yenileşme süreci içinde tutacağını dile getirmişlerdir (Akt: Başaran, 1998).

Örgütsel demokrasinin eğitim kurumlarında sağlanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nda, eğitim ile ilgili amaç ve ilkelerin belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen bu amaç ve ilkelerin uygulanması sırasında işbirliği sağlamak amacıyla örgütler kurulması (DPT, 2009a; MEB, 2009c) ve bu örgütlerin desteklenmesi gerekliliği planlanmıştır (MEB, 2009b). Aynı zamanda

demokrasi ile çevre konusuna önem verilmesi (MEB, 2009d) ve toplumun örgütlülük düzeyinin (Çuhadar, 2006) oluşturulması gerekmektedir. Kalkınma planlarında, kamu yönetimi ve işletmelerinde demokrasiyi güçlendirici, verimi ve etkinliği artırıcı düzenlemeler yapılması (DPT, 2009b) ve kamu kurumlarının ekonomik kalkınmayla uyumlu, bilimsel araştırmalara dayalı, gelişen ve değişen toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte, hizmette birlik, yetki devri esaslarına göre oluşturulacak bir teşkilat yapısına kavuşturulması (DPT, 2009c) kararlaştırılmıştır.

Çok geniş bir yapıya sahip Milli Eğitim Bakanlığı'nın kırtasiyecilik, hantallık, merkeziyetçilik, merkez teşkilatının çok fazla büyümesi ve halkın yönetime katılımının yetersizliği (Erkal, 2006; DPT, 2009e) gibi nedenlerden dolayı etkili çalışması ve günün şartlarına uyum sağlaması beklenememektedir (Duman, 1998; Akt: Atasayar, 2005). Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu yapısı, alt birimler ve taşra teşkilatlarının hareket imkanlarını sınırlamakta, karar alma sürecinin yavaşlamasına neden olmakta (DPT, 2009d) ve bu da demokrasi kültürünün oluşmasını engellemektedir.

Bu durum Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Türkiye'nin ekonomik ve sosyal yönden kalkınmasına engel olan faktörlerin aşırı merkeziyetçilik, yetki-sorumluluk dengesizliği, verimsizlik ve gereksiz formalite ile kırtasiyecilik olduğu şeklinde dile getirilmektedir (DPT, 2009c). Bu sorunlar On Dördüncü Milli Eğitim Şurâsı'nda ise enerji, para ve zaman kaybına neden olan kırtasiyeciliğin yaygın olduğu, eğitim sisteminin alt sistemleri arasında koordinasyonun zayıf olduğu, yetkilerin üst yönetimde toplandığı şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2009e).

Bu konuda öncelikle dikkat edilmesi gereken hususlardan biri merkezden yönetim kuruluşları ile yerel yönetim kuruluşlarının birbirine karşıt seçenekler olarak algılanmaması gereğidir (Anayasa, 2009). Çünkü anayasal olan bu iki kurum, aynı amacı gerçekleştirme çabasında ortak görev ve sorumluluklara sahip bir bütünün iki parçası durumundadırlar (Kurt, 2006). Türkiye'deki yüksek nüfus artışı, merkezi yönetimlerin sıkıntı yaşamasını sağlamak ve yerel yönetimlere

ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır (Yücel, 2006). Bu da yerel yönetimlerle merkezi yönetimin işbirliği yapmasını gerektirmekte ve bu işbirliğinin yapılacak çalışmalardan alınacak verimi arttıracığına inanılmaktadır (Cunningham, 2002).

Son yirmi yıldır dünya devletlerinin gündemlerinde “yerel yönetimlerde yönetime katılım” söylemi konuşulmaktadır. Yerel yönetimler katılımcı demokrasinin en önemli araçlarından birisidir (Arslan, 2008). Yükselen demokratikleşme talepleriyle, yerel yönetimler ile demokrasi arasındaki ilişki siyaset bilimcilerin sürekli ilgisini çeken konulardan biri olmakta (Erkal, 2006), yerel yönetimler katılımcı demokrasinin en önemli araçlarından birisi haline gelmektedir (Arslan, 2008; Erkal, 2006). Bu kapsamda, 58. ve 59. Hükümet Programları’nda merkeziyetçi ve hantal yapıların aşılması bakımından, katılımcı ve çoğulcu demokrasi ile yönetimde etkinlik ilkeleri doğrultusunda, insan merkezli, toplumun ihtiyaçlarına ve çağdaş uygarlığın gereklerine göre eğitimde yeniden yapılanmaya gidilmesi gerekliliği gündeme gelmektedir.

Milli Eğitim’de yeniden yapılanmayı gerçekleştirmek için (MEB, 2009a; MEB, 2009b; Elli Beşinci Hükümet Programı, 1997) bürokrasiyi azaltmak; gerek bakanlık taşra birimlerine, gerek yerel yönetimlere yetki ve sorumluluk devri gerçekleştirmek; Bakanlık taşra örgütleri ile yerel yönetimler ve ailelerin eğitimde hizmet verme sürecine aktif katılımını sağlanmak gerekmektedir (DPT, 2009d; DPT, 2009e). Üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözeten (DPT, 2009e), velilerin denetimini öngören, takım çalışması, adaylık-seçim-oylama ile görev bölüşümü ve takibi gibi demokratik davranışları pekiştirici yaklaşım ve uygulamalar ile bir sistem bütünlüğü içerisinde yeni bir yapılanmaya ihtiyaç vardır (MEB, 2009e).

Yeni bir yapılanmayla, yerel yönetimler aracılığıyla yerelleşmeyi sağlamak ve her kurumun kendi içinde uygulama kolaylığını artırmak, eğitim faaliyetlerinde ise yerelleşme, katılımcılık (MEB, 2009f; MEB, 2009g; DTP, 2009f) ve örgütlenmeyi teşvik etmek (DTP, 2009f) ile ekonomik kayıpları önlenmek gerekmektedir (DPT, 2009d).

Alanda yapılan çalışmalarda yerelleşmeye olumlu bakıldığı halde Türkiye'nin henüz hazır olmadığı düşüncesinde olduğu görülmektedir. Başar'ın (2008) çalışmasında yerel yöneticiler ve okul yöneticilerinin eğitim yönetiminin yerelleşmesine olumlu baktıkları, eğitim yönetiminin, yerinden yönetilmesinin Türkiye için çok daha faydalı olacağı görüşünü savundukları ancak Türkiye'nin yerel yönetime geçmek için henüz hazır olmadığı düşüncesinde oldukları belirtilmektedir.

Atasayar'ın (2005) eğitim yöneticileri ve deneticileri üzerinde yaptığı araştırmada ise; eğitim yöneticileri ve denetçilerinin %70'ten fazlası Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün yetkilerinin bir kısmını yerel örgütlere devretmesi ve eğitim sisteminin yeniden yapılanması ve yerelleşmenin olması gerektiğini, düşünmektedirler. Aynı zamanda araştırmanın sonucunda, eğitim yöneticileri ve denetçilerinin görüşlerinin toplam hizmet yılı ve eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Yerelleşmenin eğitim örgütlerinde yaygınlaştırılmasının yanında, demokratik sistemin yaşaması için, toplumsal, ekonomik, siyasal örgütlerde, ailede, okulda ve işyerinde katılımın sağlanması gerekir. Pateman (1970) bireyin üyesi bulunduğu her türlü örgütte yönetime katılmasıyla kişiliğinin demokratik yönde gelişeceğini, katılma için gerekli olan niteliklerin katılma sonucu olarak görüleceğini savunmuş ve örgütsel demokrasinin toplumsal demokrasinin ön koşulu olduğunu dile getirmiştir (Akt: Aksay, 2005).

Eğitim kurumları olan okullarda geleceğimizin şekillenmesinde önemli olan öğrencilerin kaliteli yetiştirilebilmesi için yapılan çalışmalarda öğrenci, öğretmen, yönetici ve velinin sık sık ortak etkinliklerde bulunmaları (MEB, 2009h) eğitimde demokrasinin oluşmasını sağlamaktadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde "İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir" ibaresi bulunmakta bu da yönetime katılımda tüm çalışanların söz sahibi olması gerektiğini kanıtlamaktadır (www.mevzuat.meb.gov.tr).

Yönetime tüm çalışanların katılması gün geçtikçe daha önemli bir durum halini almaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde görülen hızlı nüfus artışı, kentleşme, eğitim ve sağlık taleplerindeki artış gün geçtikçe benimsenen demokratikleşme ve serbest piyasa, ekonomi çabalarının önem kazanması nedenlerinden dolayı, toplumları merkezi bir sistemle yönetmenin artık yeterli olmadığı anlaşılmaktadır (Barkçin, 1994; Akt: Atasayar, 2005). Aşırı merkezî denetimin eğitim örgütlerimizden olan okulların kendine özgü amaçlarını ve kimliğini belirlemesini güçleştirdiği, okullar arası rekabeti yok ettiği, verimliliği düşürdüğü ve öğrenme ortamını tekdüze hale getirdiği görülmektedir (Töremen ve Harktı, 2004). Bu açıdan bakıldığında yönetim biçimlerinin sorgulanması ve eğitimin yerinden yönetilmesi konusunda taşradaki okul yöneticilerinin (Barkçin, 1994; Akt: Atasayar, 2005) ve okulun en stratejik parçalarından biri olan öğretmenlerin (Bursalıoğlu, 2000) görüşlerinin bilinmesi büyük önem arz etmektedir (Barkçin, 1994; Akt: Atasayar, 2005).

Gürkan'ın (2006) meslek ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada; öğretmenler okul düzeyinde alınmakta olan kararlara “çok” katılmak istemektedirler. Aynı zamanda okul düzeyinde alınmakta olan kararlarda cinsiyet ve kıdeme göre farklılıklar olduğu görülmekte; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre daha fazla kararlara katıldıkları görülmektedir.

Aksay ve Ural'ın (2008) ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okuldaki kararlara katılmaları üzerinde yaptıkları araştırmada ise; öğretmenler, öğretimsel kararlara yönetsel kararlardan daha fazla katılmaktadırlar. Bu da okulda öğretmenlerin kararlara katılımının çok kısıtlı olduğunu ve bu nedenle demokratikleşmenin olmadığını göstermektedir.

Gürkan (2006) eğitim örgütlerinin demokratikleşmesinin öğretmenlerin okul yönetimi tarafından alınan kararlara katılmalarıyla gerçekleşeceğini; Ilgar (2000) ise örgütteki tüm bireylerin karara katılmasıyla uygulamaların daha iyi sonuç vereceğini açıklamaktadır. Öğretmenlerin yönetime katılımının eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında etkili olduğunu gösteren ve (Açıkgöz, 2009;

Bilge, 2008; Gürkan, 2006; Aydın, 2000) yönetime katılan öğretmenlerin çalışma istek ve arzusunda artma, moralinde düzelme olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Aydın, 2000; Aksay, 2005).

Eğitim örgütlerinde karara katılma kadar yetki devri de önemlidir. Ergül (2006) ile Özdayı (2001) yetki devrinin yönetim sürecinin vazgeçilmez unsurlarından olduğunu ve yetki devrinin gerekliliğini yaptıkları çalışmalarda açıklamışlardır. Ergül (2006) yaptığı çalışmada, çevrenin yetki devrini etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

Rodoplu (2009) stratejik yönetim düzeyinde yetki devri üzerinde yaptığı çalışmasında; yetki devrinde en önemli konuların sorumluluk, işin açık ve net olması, bilgi akışı, geri bildirim, yetki alacak kişinin işe istekli ve yeterli olması ve amaca inanmak olduğunu açıklamaktadır. Yücel (2006) ise yaptığı bir çalışmada eğitim yöneticilerinin yetki devrinde yaşadıkları sorunlarda, okul türünün, eğitim durumunun, okulun fiziki yapısının, personel ve öğrenci sayısının farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmaktadır.

Eğitimde yeniden yapılanma hareketlerinden yetki devri, karara katılım ve yerleşmenin bir çok alanda araştırma konusu oldukları (Rodoplu; 2009; Önay, 2008; Akın 2008; Duman, 2008; Başar, 2008; Bilge, 2008; Aksay ve Ural, 2008; Çiçek, 2008; Taşcı, 2008; Hatipoğlu, 2007; Zeren, 2007; Acet, 2006; Gürkan, 2006; Beyazıt, 2006; Çuhadar, 2006; Kurt, 2006; Memişoğlu, 2006; Erkal, 2006; Ergün, 2006; Ergül, 2006; Yücel, 2006; Toper, 2006; Aksay, 2005; Atasayar, 2005; Cılga, 2003; Divanoğlu, 2001; Özdayı, 2001; Yavuz, 2001; Çelikten, 1998; Saran, 1998; Özden, 2002; Erol, 1995; Pashiardis, 1994; Köklü, 1994; Smylie, 1992; Kabadayı, 1982; Dewey, 1916) görülmektedir. Bu kavramların tümünü bünyesinde taşıyan örgütsel demokrasinin eğitim örgütlerinde ne kadar önemli olduğu bu kavramlar ile ilgili yapılan çalışmalardan da anlaşılmaktadır. Örgütsel demokrasinin eğitim örgütlerinin işleyişinde kullanılması yeniden yapılanma hareketlerine işlerlik kazandıracaktır.

Eğitim örgütlerinden olan okullarda örgütsel demokrasinin uygulamasında, eğitim kurumlarında önemli yerlere sahip olan yönetici ve

öğretmenlerin görüşlerini almak önemli görülmektedir. Bu doğrultuda yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin benimsenme ve uygulanabilme düzeyi bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2.Amaç

Yukarıda ifade edilen temel sorun bağlamında bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından ne düzeyde benimsendiğini ve uygulanabilir bulunduğunu ortaya koymaktır.

Araştırmada bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

- 1- Yöneticiler ve öğretmenler, ilköğretim okullarında örgütsel demokrasiyi hangi düzeyde benimsemektedirler?
- 2- Yöneticiler ve öğretmenler, ilköğretim okullarında örgütsel demokrasiyi hangi düzeyde uygulanabilir bulmaktadırlar?
- 3- Yöneticiler ve öğretmenlerin, ilköğretim okullarında örgütsel demokrasiyi benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri;
 - a. Yetki devri,
 - b. Karara katılma,
 - c. Yerelleşme boyutlarında nasıldır?
- 4- Yöneticiler ve öğretmenlerin, ilköğretim okullarında örgütsel demokrasiyi benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri;
 - a. Cinsiyetine,
 - b. Görev yaptığı alana,
 - c. Öğrenim durumuna,
 - d. Hizmet yılına (Toplam hizmet süresi),
 - e. Okul büyüklüğüne,
 - f. Görevine göre farklılık göstermekte midir?

1.3.Önem

Eğitim örgütlerinin temelini oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı'nın kırtasiyecilik, hantallık, merkez teşkilatın çok fazla büyümesi ve halkın yönetime katılımının yetersizliği gibi nedenlerden dolayı etkili çalışmadığı, günün şartlarına uyum sağlayamadığı görülmektedir. Bu yapısının karar alma sürecinin yavaşlamasına, eğitim sisteminin alt sistemleriyle koordinasyonun zayıflamasına ve yetkilerin üst yönetimde toplanmasına neden olduğu milli eğitim şuraları ve beş yıllık kalkınma planlarında dile getirilmiştir.

Bu sorunlar üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözeten (DPT, 2009e), velilerin denetimini öngören, takım çalışması, adaylık-seçim-oylama ile görev bölüşümü ve takibi gibi demokratik davranışları pekiştirici yaklaşım ve uygulamalar ile bir sistem bütünlüğü içerisinde yeni bir yapılanmaya ihtiyaç (MEB, 2009e) olduğunu kanıtlamaktadır. Bu da eğitim örgütleri olan okullarda tüm bu kavramları içine alan örgütsel demokrasinin yerleşmesiyle sağlanacaktır.

Araştırma, okullarımızın geliştirilmesi ve planlanması konusunda düşünülen eğitimde yeniden yapılanma hareketleriyle ilgili ipuçları vermektedir. Aynı zamanda ilköğretim okullarında örgütsel demokrasi konusu ile ilgili literatür taraması sonucunda yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle hem yeniden yapılanma çalışmalarına katkı sağlaması hem de bu konuda yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle yapılan araştırma önemlidir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2009-2010 eğitim öğretim yılında Van Belediye sınırları içinde MEB'e bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5.Kısaltmalar

MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı.
ZÖK:	Zümre Öğretmenler Kurulu.
TKY:	Toplam Kalite Yönetimi.
ABD:	Amerika Birleşik Devletleri.
TODAİE:	Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
ISO-9000:	İşletmelerde Uygulanabilecek Kalite Güvence Standartları.
YG21:	Yerel Gündem 21 (Sürdürülebilir Gelişme İçin).
STK:	Sivil Toplum Kuruluşları.
RİO:	Birleşmiş Milletler Yeryüzü Zirvesi.
KYTKT:	Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde demokrasi, örgütsel demokrasi, yerelleşme, yetki devri, karara katılım kavramlarının açıklamalarına yer verilmiştir.

2.1.Örgütsel Demokrasi

Demokrasinin kelime kökeni Eski Yunan medeniyetine dayanmaktadır (Kan, 2008). Demokrasi Yunanca “demos” (halk) ve “kratos” (iktidar = otorite) sözcüklerinden oluşan demokratia (demokrasi) yani “halk iktidarı” anlamına gelmektedir (Uygun, 1996; Sezen, 1994).

Demokrasi, devleti yönetecek olanların halk tarafından serbest seçimlerle belirli bir dönem için seçilmesine dayanan bir yönetim şeklidir (Demirtaş ve Güneş, 2002; Sarıbay, 2001). Halkın kendi kendini yönetmesi (Arslan, 2008; Mayo, 1964) kısacası halkın halk için halk tarafından yönetildiği (Demirtaş ve Güneş, 2002; Uygun, 1996) bir yaşam biçimidir (Gülmez, 1998).

Demokrasi sosyal örgütlerin çok fazla inandıkları ve değer verdikleri bir prensiptir (Prah, 2007). Genel anlamda seçme, seçilme, denetleme ve yaptırım hakkının tüm bireylerde olması şeklinde açıklanabilir. Demokraside yasa karşısında eşitlik, kardeşlik, barış, sevgi, vicdan, inanç özgürlüğünün yanında demokrasiye ters düşen görüş ve düşüncelerin de yaşama hakkı vardır (Sönmez, 2008). Demokrasinin olumlu yanları olduğu kadar azda olsa olumsuz yanları da vardır. Olumsuz yanları, işbirliği yapılan şahısların çok taraflı yetişmemiş olması ve bencilliğin oluşmasıdır (Reeder, 1961).

Benhabib'e (1994) göre demokratikleşme, modern bürokratik devletin yasal-rasyonel (ussal) hareket tarzını iletişimsel ussallık temelinde katılımcı demokratik yönetime dönüştürme sürecini niteler. Demokrasi "ahlaki ve siyasal eşit" olarak kabul edilen bireysel ve kollektif kimliklerin kendi yaşam tarzlarını etkileyen kararlar üzerinde özgür ve makul sorgulama olanağını buldukları ve bu anlamda karar alma süreçlerine katıldıkları bir kamusal iktidar pratiğidir (Akt: Keyman, 2005).

Demokrasinin olabilmesi için kanunların herkes için eşit olması gerekmektedir (Sezen, 1994). Bu da insanların bütün farklılıkları ile birbirlerini kabullerini ve birbirlerine karşı saygı ve hoşgörü hissetmelerini sağlamaktadır (Duman, 2008).

Demokrasi kavramı bireysel özgürlük, haklarda eşitlik, halkın yöneten memurlar üzerindeki üstünlüğü, toplumsal adalet ve refah gibi değerleri içermektedir. Karl Popper demokrasiyi; diktatörlükten kaçınmayı mümkün kılan yönetim olarak görürken, Barry Holden, kamu siyasetine ilişkin önemli sorunlar hakkında, temel belirleyici kararları, halkın pozitif ve negatif olarak aldığı ve almaya yetkili olduğu siyasal sistem olarak tanımlamaktadır (Hatipoğlu, 2007).

Demokrasi üstün iktidarın halkta bulunduğu veya halk tarafından seçilmiş temsilciler aracılığıyla kullanıldığı siyasal rejim ve yönetim tarzıdır. Bir ülkede demokrasi vardır denilebilmesi için yönetenlerin hür ve adaletli seçimlerle belirlenmesi, toplumda kimseyi dışarıda bırakmayacak gerçek bir temsil ilkesinin

uygulanması, devlet mekanizmalarında hukukun üstünlüğü ilkesinin geçerli olması ve toplumsal, ekonomik siyasal çoğunluğun sağlanmış olması gerekir (Divanoğlu, 2001). Demokrasinin asıl işi bir topluluk içerisinde çeşitliliği üretmek ve savunmaktır. Demokrasi egemenliğin halkta olduğunu savunan, iktidarı halka dayandıran bir teoridir. Demokrasilerde unutulmaması gereken önemli temel kavram halktır. Halk tüm alanlarda yönetime katılır. Halkın düşünceleri önemsendiği için düşünce ve ifade özgürlüğü de demokrasinin temel yapı taşıdır. Bu temel yapı taşı demokrasilerde halka rağmen halk adına hareket etmeyi düşünen zümreyi reddeder. Çünkü demokratik bir düşünce sisteminde düşünce bir başkasına havale edilemez, devredilemez (Duman, 2008).

Demokrasi kavramının yaklaşık iki bin beş yüzyıllık uzun bir geçmişi olmasına rağmen, demokrasinin tarihi oldukça inişli çıkışlı olmuştur. İlk çağda eski yunan döneminde ortaya çıkması ve Atina şehir devletinde kısmen uygulamaya geçirilmesinden sonra, demokrasi kavramının orta çağ boyunca etkisini yitirdiği görülmüştür. Demokrasinin yeniden çekici bir kavram ve yaygın bir sosyal-siyasal ideal haline gelmesi için yeniçağ ve aydınlanma dönemi düşüncesinin sonuç vermeye başlamasını beklemek gerekmiştir (Erdoğan, 2001).

Eski Atina yaşantısında demokrasinin ilk örneklerinin sergilendiği görülmektedir. Bu dönemde köle ve esir olmayan yurttaşlar arasında bir eşitliğin sağlanmasını ön gören demokrasi, zaman içinde değişip, gelişerek her türlü siyasi otoritenin sorgulanması, zorbalığa ve diktaya dayanan anlayışların yıkılmasını sağlamıştır. Çeşitli dönemlerde farklı toplumsal hareketlerle kendini güçlendiren bu kavram, 18. yüzyıldan itibaren evrensel nitelik kazanmıştır (Tanırlı, 2007).

Demokrasi kavramı 19. yüzyıla gelinceye kadar ideal bir söylemden öteye geçememiştir. Köleci toplum sonrasında Avrupa'da uzun yıllar egemen olan feodal sistem, yeni bir sınıfın gelişmesi ve güçlenmesiyle sarsılmaya başlamıştır. Bu sarsılma sürecinde yeni kent soylu sınıf yaşama ve mülkiyet hakkı ile özgürlüklerini güvenceye almak için mutlak krallıkları desteklemiş ve Avrupa siyasal tarihinde mutlak monarşi döneminin ilk tohumları atılmıştır. Mutlak monarşilerin yenilgisiyle sonuçlanan bu süreçte feodal sistem tasfiye edilmiş,

ancak kent soylu sınıfın istekleri ve özlemleri tükenmemiştir. Güçlenen kent soylu sınıf, çıkarlarını sağlamlaştırmak için krala karşı parlamenter mücadeleyi desteklemiş ve böylelikle parlamenter demokrasinin, Avrupa'daki temelleri atılmıştır (Ertan, 2009).

Türkiye’de ise demokratikleşme bakımından önemli gelişmeler, 1876 Anayasası ile başlamış, ulusal devletin kuruluşu ve 1961 Anayasasının yürürlüğe girmesiyle devam etmiştir (Uygun, 1996). 21. yüzyıla doğru yol alırken demokrasinin yeni anlamı konusundaki tartışmalar artmış, demokrasi kavramının niteliği değişmeye ve gelişmeye başlamıştır (Kabasakal, 2002).

Demokrasi Cumhuriyet’le güçlenerek devam etmektedir. Cumhuriyet’in başlarında da Türk Eğitimi hakkında ayrıntılı bir rapor hazırlayan J. Dewey, demokrasiyi benimsemiş Türkiye’nin okullarında, demokrasi için demokratik yollarla eğitim-öğretim yapılmasını önermiştir (Akkutay, 1996; Akt: Kıncal,Uygun, 2006). Böylece demokrasi, Cumhuriyetle birlikte önce eğitimin konuları arasında, giderek de onun amaçları ve yöntemleri arasında yer almaya başlamıştır (Özpolat, 2004; Akt: Kıncal, Uygun, 2006).

Demokratik değerleri tam olarak saymak mümkün olmayabilir ancak temel değerlerden bahsetmek mümkündür. Temel değerler; özgürlük, eşitlik, çoğulculuk, katılım, tartışarak karar alma, uzlaşma, hoşgörü, hukuk devleti, serbest düşünme ve ifade etme, fırsat eşitliği, şiddetten kaçınma, insana değer verme olarak sıralanabilir (Tanırlı, 2007). Fakat demokrasi kavramını düşündüren temel değerler eşitlik, serbest katılım ile temel hak ve özgürlüklerden oluşmaktadır. Bu değerler insanın geleceğine yönelik üretiminin ve yaşamının güvencesidir. Bu tür kavramları kesintiye uğratmadan sürdürerek geliştiren toplumsal deneyimlere sahip toplum bilimciler, bu değerlere demokrasi kültürü adını vermektedirler. Çağlar boyunca farklı dil, din ve ırkları geliştirmeye çalıştıkları demokrasi denilen hak ve özgürlükler (Baloğlu, 1990) dizisi, kimi zaman anlamı dışında da kullanılmış, askeri totaliter ya da sınıf baskıcı, hatta monarşik ve teokratik toplumlarca da sahiplenilmiştir (Erol, 1995).

İnsanlık tarihi boyunca gerçek anlamda demokrasinin ilk koşulu, her durum ve düzeyde bireylerin temel hak ve özgürlüklerinin korunması, halkın yönetime katılması, azınlıkta kalanların da zaman içinde yönetime gelme olanağının sürebilmesidir. Gerçek anlamda çoğulcu, sivil, özerk toplumlarda demokrasinin gereği olarak bu güne veya geleceğe ilişkin kararları bireyler veya bireylerin temsil yetkisi verdiği seçilmiş temsilcileri verir. Demokrasi geleneğine sahip toplumlarda, toplum adına hareket eden toplum sözcülerinin üzerinde hiçbir güç olamaz (Erol, 1995).

Demokrasi, rejim olarak temelde bir kültür sorunudur. Bir ülkenin kültürel yapısı elverişli değilse o ülkede demokrasinin kurulabilmesi çok zordur. O nedenle, demokratik bir yönetim arzu ediliyorsa öncelikle ülkede toplumsal ve siyasal alanda yeterli bilincin ve demokratik kültürün oluşturulması ile işe başlanmalıdır. Bu kültürün oluşması ve toplumsal temeller kazanarak uzun ömürlü olması, süreklilik kazanabilmesi için kültürel kalkınmaya ağırlık verilmelidir. Eğitimden, çağdaş teknolojilerin geliştirdiği iletişim araçlarından, basın ve yayın organlarından üst düzeyde yararlanarak oluşturulan demokratik kültür, kitle kültürü haline getirilmelidir (Çeçen,1996; Akt: Çuhadar, 2006).

Yukarıda değinildiği üzere demokrasi, her şeyden önce bilinçli halkların sahip çıktıkları haklar, özgürlükler ve sorumluluklar yönetimidir. Bir başka deyişle, demokrasi, insan haklarının ve bu haklarla bir bütün olan sendikal hakların en geniş biçimde yaşam bulduğu bir toplumsal örgütlenmedir. Demokrasi toplumun örgütlenmesidir ve örgütsel işleyişlerde, organlar ve çok daha önemlisi bireylerin özgür iradelerinin geçerliliği vardır. Toplamların kaderlerini liderler veya küçük gruplar değil, ancak o toplumun bireyleri kendi özgür iradeleriyle belirleyebilmektedirler (Erol, 1995).

Toplamlar geliştikçe ve modernleştikçe, kentleşme oranı artmakta, eğitim düzeyi yükselmekte, etnik, dinsel bölünmelerin yerini toplumsal iş bölümünün yarattığı bölünme ve örgütlenmeler yer almakta, böylece rejim toplumsal açıdan demokratikleşmekte (Bektaş, 1996) ve toplumun tüm bireylerinin örgütlü olması demokrasinin temelini oluşturmaktadır (Erol, 1995).

Örgütsel demokrasi ortak gücün uzlaşılabilir konularda egemen kılınması ve örgüt içindeki tüm unsurların çıkarı için gerekli olan ortak eylemliliklerle müdahale edilmesi (www.dezavantajlar.org) ile örgütlenme ve yönetme aşamalarında örgüt üyelerinin katılımı anlamına gelmektedir (Yazdanı, 2009). Başka bir anlatımla üstlerin astlarıyla yönetsel gücü paylaşmaları; önemli konularda iş görenlerin karara katılmalarını ve iş görenlerin görevlerini etkili yapabilmeleri için yetkilendirilmelerini içermektedir (Korman, 1977; Akt: Başaran, 1998).

Bolman ve Deal (2003) örgüt demokrasisinin iki anlamı olduğunu birincisinin sendikaları içerdiğini, ikincisinin ise bir örgütte yönetimin nasıl yapılacağına yöneten ve yönetilenlerin birlikte karar vermesi ile ilgili olduğunu açıklamışlardır.

Vredenburg ve Brender'in (1993) iddialarına göre örgütsel demokrasi kurumun ekonomisi kadar önemlidir. Amacı sermayeyi genişletmek değil teşvik etmektir. Levine (2007) göre ise örgütsel demokrasinin olduğu bir kurumda işçi ve işverenler arasında iletişim ve bilgi paylaşımı sürüyorsa o kurumda yapılan işten yüksek verim elde edilecektir ve eğer iletişimde problem varsa ve kolayca halledilebilir değilse örgütsel demokrasi parçalanıyor demektir.

Örgütsel demokrasi örgüt etkililiğini sağlamanın en güvenli ve insancıl yoludur (Peters ve Waterman, 1982; Akt: Başaran, 1998). Levine'e (2007) göre örgütsel demokrasinin verimliliği ahlaki nedenler ve bunlara dayanan karar verme ve katılımdır. Örgüt demokrasisinin yönetimde insan ilişkilerini geliştireceği, iş görenlerin işten doyumunu arttıracacağı, örgütün verimlilik, yararlılık, sağlık, diriklik düzeyini yükselteceği ve böylece örgütü sürekli yenileşme süreci içinde tutacağı varsayılmaktadır (Peters ve Waterman, 1982; Akt: Başaran, 1998). Örgütsel demokrasi çalışanların lehine, uzun vadede kazancı olan bir kuramdır (Levine, 2007).

Örgütsel demokrasi; örgüt içerisindeki özgürlüktür ve örgütsel tasarım oluşturmada bir stratejidir. Çalışanın verimliliğini, işyeri çevresindeki topluluğu olumlu bir şekilde etkilemeyi bilmek için tasarlanan örgütsel demokrasi

prensipleri uygulanmalıdır. Örgütsel demokrasi demokratik bazı ilkelerin kurumda egemen olmasıyla oluşturulan bir yapının özgürlükçü bir liderle yönetilmesi sonucunda oluşmaktadır (www.worldblu.com).

Örgütsel demokrasi kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için bu kavramın karşılığının neler olup neler olmadığını ayırmasına varmak gerekmektedir. Bu karşılaştırma aşağıdaki tabloda açıklanmaktadır (Kaynak: www.worldblu.com).

Tablo 1. Örgütsel demokrasi kavramının içeriğinde olan ve olmayan kavramlar

Örgütsel Demokrasi Ne Değildir?	Nedir?
Örgütsel demokrasi politika değildir.	İştir.
Örgütsel demokrasi sadece uzlaşi değildir.	Karşılıklı diyalogtur.
Örgütsel demokrasi bir düzlem değildir.	Merkezden çıkmış ağlardır.
Örgütsel demokrasi idare değildir.	Liderliktir.
Örgütsel demokrasi sadece Amerika çıkışlı idealler değildir.	Evrensel ideallerdir.
Örgütsel demokrasi bir şekil değildir.	Stratejidir.
Örgütsel demokrasi yavaş değildir.	Hızlı ve emin adımlarla ilerlemektir.
Örgütsel demokrasi kontrolü bırakma değildir.	Kontrolün elinde olduğunu yanlışlığını olayını bırakmaktır.
Örgütsel demokrasi kârları veya verimliliği görmezden gelme değildir.	Kâr ve insana değer vermedir.
Örgütsel demokrasi göstermelik havai kurum değildir.	Anlamlı iş yaratımıdır.
Örgütsel demokrasi herkes için mükemmel bir iş yeri olma durumu değildir.	Merkezi olmayan dinamik bir çevreye uyum sağlayan önemli bir iş yeridir.
Örgütsel demokrasi karar verme tekniklerini değerlendirme değildir.	Karar vermek ve kararlar üretmektir.
Örgütsel demokrasi her şeyde oy kullanma değildir.	Önemli konularda kararlara katılımdır.

Tablo 1'e bakıldığı zaman örgütsel demokrasinin ne olup ne olmadığı açık bir şekilde görülmektedir. Karıştırılan birçok kavramdan ayırımı yapılmakta ve bu da kurumlarda uygulamalardaki hataların en aza indirgenmesini sağlamaktadır.

Bir kurumun iskeletinin demokrasi tasarımı üzerine inşa edilebilmesi için örgütsel demokrasinin ilkelerinin bilinmesi ve o örgüt içinde uygulanması

gerekmektedir. İlk başta yapılması gereken kurumun amaç ve vizyonunun belirlenmesidir. Daha sonra çalışanlara karşı açık ve şeffaf olunmalı, sorumluluklar açıklanabilmeli, diyalog, dinleme, tarafsızlık, değer, yansırma, değerlendirme yoluna gidilmelidir. Örgütün ortak amaçlarını başarmada kişisel, kolektif çalışmalara yer verilmeli, çalışanlara seçim hakkı tanınmalı, dürüstlük olmalıdır. Bütün bunlar merkeziyetçi yapının kırılmasıyla sağlanabilmektedir (www.worldblu.com). Örgütsel demokrasinin ilkeleri kısaca, katılımcı yönetim araştırmaları, çalışanların yükselen sesleri, değişime odaklanma olarak açıklanabilmektedir (Yazdanı, 2009).

Örgütsel demokraside örgütsel anlayışların da değişmesi gereklidir. Bu değişimler şu şekilde sıralanabilir:

- Örgütsel demokrasi ilerlemenin devamlılığı için ihtiyaç ve bütçeye sahip olan kişinin, kabulünü gerekli gören, kişisel bilginin örgütsel varlık için bir değeri olduğunu tanımlayan gelişimle ilintili bir durumdur.
- Çalışanın kendi gücünü ve fikrini müşteri memnuniyetine göre eleştirmesi örgütte başarıyı sağlamaktadır.
- İdari bilginin yararları ve hiyerarşinin azaltılmasındaki anahtar yeteneği kullanmayla, korumayla ve onu geliştirmeye olur.
- Örgütsel kurumların yapılarında güç merkezde toplanmamalı dağıtılmalıdır.
- Demokratikleşme örgütsel sınırlara nüfus edebilen ve aynı zamanda bunu kaldırabilen ihtiyaçla güdülenmiştir.
- Çalışanların anlaşmasına, seviyelerini korumaya yönelik ihtiyaç örgütleri eğilimlerini ödüllere ve sahipliğe doğru demokratikleştirmektedir.
- Kurumsal bir seviyede demokratikleşme süreci üzerinde çalışanların korunması, katılım ve iletişim alanlarında büyüyen kurumlar küresel bir ölçekten etkilenmiştir (Gadot ve Drory, 2006).

Demokratik sistemin yaşaması için toplumsal, ekonomik, siyasal örgütlerde, ailede, okulda ve işyerinde katılımın sağlanması gerekir. Pateman (1970) bireyin üyesi bulunduğu her türlü örgütte yönetime katılmasıyla kişiliğinin demokratik yönde gelişeceğini, katılma için gerekli olan niteliklerin katılma

sonucu olarak görüleceğini savunmuş ve örgütsel demokrasinin toplumsal demokrasinin ön koşulu olduğunu dile getirmiştir (Akt: Aksay, 2005).

Çağdaş örgüt ve yönetim anlayışı her birimin kendi sorunlarını çözme yeterliliğine sahip olmasını öngörür. Örgüt birbirine bağımlı ve iç içe geçmiş takımlardan oluşmakta (Aksu, 2002) ve bu sayede tek başlarına pek çok sorunun üstesinden gelemeyen iş görenler, etkili bir yönetim altında ve takım bilinci içerisinde tanımlanamaz bir güce kavuşabilmektedirler. Kendilerine sorun çözme yetkisi verildiğinde, hem içinde yaşadıkları için sorunun neden ve boyutlarını daha iyi sezebilmekte, hem de örgütün demokratikleşmesini sağlamaktadırlar (Başaran, 1998).

Demokratik bir eğitim düzeninde insan hakları ve düşünce özgürlüğüne kadar birçok konuda temel ilkeleri, yargıları, tutumları başkalarıyla paylaşma bulunmaktadır. Bireyler eğitim hakkından fırsat eşitliği içinde yararlanmakta okullar demokratik ve bilimsel eğitim ortamına dönüşmektedir. Eğitim örgütü en üstten en alt birime kadar demokratik katılımcı bir biçimde yönetilmekte bu da ilişkilerde empatik bir yaklaşım, bilgi, görev sıralamalarının yetkinin üstünde olduğu, çoğulcu ve işbirlikçi bir ortam oluşturmaktadır (Duman, 2008). Bu ortamın, başlangıçta örgütlerin verimini düşürdüğü; fakat ilerleyen dönemde ise örgüt verimini giderek arttırdığı görülmektedir (Bolman ve Deal, 2003).

Eğitim örgütlerinde demokratik bir yapı bulunurken bazı örgütlerde ise kuruluş amacı dolayısıyla örgütsel demokrasiden söz edilememektedir. Ordu ve polis örgütü bu şekilde kurulan örgütlerdendir. Bunun nedeni ise iletişimin tek yönlü olması ve verilen emirlerin tam ve noksansız yapılmasıdır (Dağ, 2009).

Örgüt demokrasisi bir örgütte görevleri özgürleştirmek, birimleri özerkleştirmek ve iş göreni yönetime katma ile sağlanmaktadır (Başaran, 1998). Bu da yerleşme, yerinden yönetimler, yetki devri ve tüm çalışanların karara katılımları ile sağlanmaktadır.

2.1.1.Yerelleşme (Birimleri Özerkleştirmek)

Hızlı kentleşme, teknolojiadaki baş döndürücü değişim (Arslan, 2008) küreselleşmenin getirdiği katılımcı demokratik yapıyla birlikte, kamu yönetiminde yeniden yapılanma gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu yapılanma otoriter, şekilci ve hiyerarşik yapıdan, etkinliğe, verimliliğe, katılımcılığa ve demokratik ilkelere önem veren, vatandaş odaklı hizmet üreten, vatandaşın istek ve beklentilerine göre hareket eden bir kamu yönetimine doğru işleyen bir süreci oluşturmuştur (Mahmutoğlu, 2005).

Bürokrasi kavramının özünde yer alan geleneksel kamu yönetimi yaklaşımı, 20. yüzyıl boyunca kamusal işlevlerin yerine getirilmesinde (Haktankaçmaz, 2008) ülke genelinde hizmetlerin dengeli dağılımında, fırsat ve olanak eşitliğinde, sosyal adalet ilkelerine uygun olarak eğitimin yayılmasında, ulusal düzeydeki projelerin gerçekleşmesinde ve ülke bütünlüğünün korunması açısından önemli ve yararlı hizmetler sağlamıştır. Fakat her geçen gün büyüyerek, hantallaşarak hizmetleri karşılayamaz duruma gelmiş (Kurt, 2006), bürokrasi ve maliyeti attırmış, zaman kaybı gibi olumsuzluklara neden olmuştur (Kaya, 2003). Bu gelişmeler devletin yeniden yapılanması gerekliliğini kanıtlamıştır. Bu açıdan devletin hızla küçültülmesi, merkezi yönetimin kullandığı kaynakların miktar olarak azaltılması, yönetim sisteminin demokratikleştirilmesi ve katılımcı hale getirilmesi gerekmektedir. Bunu yapmanın temel yolu yerelleşmeye ve yerinden yönetime ağırlık vermekten geçmektedir (Mahmutoğlu, 2005).

Bu konunun tartışılmasında öncelikle dikkat edilmesi gereken hususlardan biri merkezden yönetim kuruluşları ve yerelleşme ile oluşan yerel yönetim kuruluşlarının birbirine karşıt seçenekler olarak algılanmaması gereğidir. Çünkü anayasal olan bu iki kurum, bir bütünün iki parçasıdır (Anayasa, 2009) ve aynı amacı gerçekleştirme çabasında ortak görev ve sorumluluklara sahip kuruluşlardır (Kurt, 2006). Bu nedenle aralarında sürekli bir iletişim olmalıdır (Cunningham, 2002).

Kamu yönetimi alanında yapılacak her reform hareketi belli bir oranda yerelleşmeyi de içinde barındırmaktadır. Yetkilerin tek merkezde toplandığı, karar

alma konusunda tek söz sahibinin merkez olduğu bir sistemde, kamuya hızlı, kaliteli ve verimli hizmet sunma amacı gerçekleşmemekte, bu durum ise reform oluşumunu tetikleyen önemli bir neden haline gelmektedir (Memişoğlu, 2006).

Yerelleşme bir yönüyle demokrasinin temeli olarak düşünülmektedir. Çünkü yerelleşme bir örgütte en alt birimlere kadar tüm yöneticilere ve iş görenlere özerk bir ortam sağlar. Özerklik kavramının temelinde merkezi örgütün yerel örgütlere müdahale etmemesi yer alır. Yerelleşme açısından ele alındığında özerklik yerel düzeydeki bir örgütün yerel nitelikteki hizmetleri kendi organları ve kendi kaynaklarını kullanarak yürütmesidir (Atasayar, 2005). Yerelleşme kavramı stratejik kurumların ekonomik ve siyasi çevrelerde önünü açmıştır. Devlet politikaları yerelleşme sayesinde yetki ve kaynak aktarımıyla tanışmıştır. İnsanların katılımıyla sağlandığı için güvenilirdir (Mukundan, 2003).

Yerelleşme eğilimi, yerel karar verme sürecinde devletin değil toplumun ağırlık kazanmasıdır. Yerelleşme merkezi yönetimin elinde bulunan karar verme, kaynak oluşturma, kullanma, planlama, yürütme gibi bir takım idari yetkileri, taşra kuruluşlarına, yerel yönetimlere, yarı özerk kamu kurumlarına, meslek kuruluşlarına, sivil toplum kurumlarına, gönüllü kuruluşlara (dernek ve vakıflar gibi) aktarımının yapılmasıdır (Mahmutoğlu, 2005). Klasik anlamda ise yerelleşme, merkezi yönetime oranla yerel yönetimlerin güçlendirilmesi amacıyla, ulusal bütünlük içinde yerel yönetimlere yetki, görev ve kaynak devri yapma anlamlarına gelmektedir (Çiçek, 2008). Yerelleşme ile karar verme hakkı merkezden taşra örgütlerine veya yerel yönetim örgütlerine (İl Milli Eğitim Müdürlükleri, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, İl Özel İdareleri, Okul Müdürleri ve Bağımsız Yerel Yönetimler) aktarılmaktadır (Atasayar, 2005).

Bir örgütün en üst yönetimindeki kişi, yüz yüze ilişki kuramayacağı ve denetleyemeyeceği kadar uzakta olan ya da yapılan işin özelliği gereği birimlere görelî özerklik verebilir. Görelî özerklik vermek bir bakıma birime tüzel kişilik kazandırmaktır. Birimlere görelî özerklik vermek örgütün yönetiminin merkeziyetçilikten yerelciliğe kayması demektir (Başaran, 1998). Bu sayede

küreselleşme ile birlikte yerelleşme de güçlenmekte (Arslan, 2008) ve yerel yönetimlerin önemi her geçen gün artmaktadır.

Yerelleşme, yerel yönetim birimlerinin halka yakın olması ve alınan kararların halka en yakın düzeyde alınmasıdır. Bu amaçla yerel yönetimlerin kendi görevlerini ve sorumluluklarını öncelikle kendilerinin yerine getirebilmeleri gerekmektedir. Böylelikle yerel halkın daha fazla yönetime katılması suretiyle yerelleşmenin güçlendirilmesi ve dolayısıyla demokrasinin geliştirilmesi sağlanabilecektir (Mahmutoğlu, 2005). Yerelleşme, yerel ve merkezi politika oluşum mekanizmaları arasındaki birçok ilişki tipini de ifade etmektedir (Ergün, 2006).

Genel olarak yerel yönetimler; *“belirli bir coğrafi alanda yaşayan, yerel topluluğun bireylerine kendilerini en çok ilgilendiren konularda hizmet üretmek amacıyla kurulan, karar organları yerel toplulukça seçilerek göreve getirilen, yasalarla belirlenmiş görevlere ve yetkilere, özel gelirlerle, bütçeye ve personele sahip, üstlendiği hizmetler için kendi örgütsel yapısını kurabilen, merkez yönetimi ile ilişkilerinde yönetsel özerklikten yararlanan kurumlar”* şeklinde tanımlanmaktadır (Soysal ve Alıcı, 1997).

Yerel yönetim, yönetim biliminde “adem-i merkeziyet” olarak bilinen bir kavramdır (Arslan, 2008; Şimşek, 2002). Adem-i merkeziyetin (Şimşek, 2002) başlıca iki türü bulunmaktadır. İlk tür adem-i merkeziyet, özerkteki kuruluşların özerkten uzakta bulunan bir örgüte, belli işlevleri yerine getirmelerine yetecek oranda yetkiyi, kendi organlarınca kullanmak üzere devretmeleri anlamına gelen “yetki genişliği”dir. İkinci tür adem-i merkeziyetçilik ise, yasalar uyarınca oluşturulmuş yönetim organlarının yasaların belirlediği tüzel ve siyasal bazı yetkilerle donatılmalarını içeren gerçek anlamda “yerel yönetim”dir (Arslan, 2008; Gözlükaya, 2007).

Yerel yönetimle demokrasi arasında çok yakın ilişki olduğunu pek çok yazar aktarmıştır. Yerel yönetimler insanın özgürleştirilmesinde, kurumların demokratik yönetime yakınlaşmasında, insanların demokratik eğitim almasında, davranış kazanmasında ve kendini ilgilendiren konularla ilgili daha fazla sürece

dahil olmasında önemlidir. Ancak bunun için katılma ve temsilin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Yerel yönetimler merkezi yönetime göre daha küçük birimler olduğu için demokratik uygulamaya yatkın kuruluşlardır. Bireylerin direk olarak yönetime katılabilecekleri en uygun ortam yerel yönetimlerdir. Aynı zamanda insanın özgürleştirilmesinde, kurumların demokratik yönetime yatkınlaşması ile demokrasinin yaşanabilmesinde ve insanların demokratik eğitim kazanmasında birincil kuruluşlardır (Çiçek, 2008).

Yerel yönetim kurumları özerk, katılımcı ve demokratik olarak var olmakta (Özer, 2009; Mahmutoglu, 2005) ve karar verme yetkisini ellerinde tutmaktadırlar (Yavuz, 2001). Yerel yönetimler halkın, karar alma ve uygulama sürecine daha fazla katılımına imkan tanıyan (Özer, 2009), bu özelliği ile demokratik bilinç ve katılımcı davranış alışkanlıklarını geliştiren özelliklere sahiptir (Arslan, 2008). Bu özelliğinden dolayı demokrasi okulu diye tanımlanmakta olan yerel yönetimlere demokratik özellik kazandıran en önemli öge bu kuruluşlara halk katılımının açık olması ve katılım sürecine işlerlik kazandırmasıdır (Uzun, 2002; Akt: Kaya, 2003).

Yerel yönetimlerin iki önemli boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, yerel hizmetlerin yerel idarelerce gerçekleştirilmesi; ikincisi ise demokratik yönetim birimleri olmalarıdır (Kaya, 2003). Kamu yönetiminde demokrasinin sağladığı tüm yararlar, demokratik ilkelere göre kurulan ve yönetilen yerel yönetimler için de söz konusudur (Çoker, 1995).

Devlet Kalkınma Planları'nda yerel yönetimlerin önemine vurgu yapılmaktadır. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1990-1994) etkinliğin sağlanması ve rasyonel kaynak kullanımı amacıyla mahalli hizmetlerin yerinden karşılanması gerektiği (DPT, 2009c), Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1996-2000) ise eğitim yönetimi ile ilgili olarak yapılması planlanan düzenlemelerde, bürokrasiyi azaltmak ve Bakanlık taşra örgütlerine, yerel yönetimlere yetki ve sorumluluk devredilmesi üzerine açıklamalar yapılmıştır (DPT, 2009d).

Genel anlamda yerelleşme örgütsel ve siyasal yerelleşme olarak iki biçimde ele alınmaktadır. Örgütsel yerelleşme merkezi yönetim yetkilerinin alt birimlere hiyerarşik olarak devredilmesidir. Siyasal yerelleşme ise yarı bağımsız yerel yönetim biçimi anlamına gelmektedir. Bu yönetim biçimi federal devletlerde anayasalarda ulusal bir kimliği bulunmayan yerel topluluklara tanınan yarı özerk ya da özerk bir statüsü olan yönetim şeklidir (Keleş, 2000).

Yerelleşmenin biçimleri konusunda bir ayrımda yerelleşmenin dereceleri arasında yapılmaktadır. Bazı örgütler yetki genişliğine göre, bazı örgütler yetki devrine göre yönetilirken bazıları da yerinden yönetime göre yönetilir. Buna göre yönetimin yetki genişliği, yetki devri ve yerinden yönetim olmak üzere üç biçimi vardır (Bucak, 2000; Akt: Atasayar, 2005).

2.1.1.1.Yetki genişliği

Yetki genişliği, merkezi yönetimin yerel nitelikli hizmetlerinin yürütülmesi amacıyla yetkisini kendine bağlı uzakta bulunan birimlere aktarmasıdır (Türkoğlu, 2004). Yetki genişliği merkezden yönetimin yumuşak biçimidir (Keleş, 2000). Yetki genişliği ilkesinde merkez örgütünün karar verme gücünün azalması söz konusu değildir. Merkez örgütünden yerel örgütlere daha çok iş akışı olmaktadır. Yerel örgütlerin aldıkları kararlar merkez örgütünün onayına sunulmakta dolayısıyla kararlar merkezi yönetim birimlerinde alınmaktadır. Merkezi yönetim tarafından alınan kararlar ise yerel örgütler tarafından uygulanmaktadır (Bucak, 2000; Akt: Atasayar, 2005).

2.1.1.2.Yetki devri

Yetki, bir örgütte, örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli plan ve politikaları kararlaştırma, örgütü harekete geçirerek emir verme, uygulamaları denetleme, eylemde bulunma ve yetki alanı içine giren bireylerin nasıl davranacaklarını belirleme hakkıdır (Özdayı, 2001; Ilgar, 2000).

Sürmeli (2009) ve Bursalioğlu (2000) yetkiyi başkalarının uğraşlarını yönetecek kararları alma sorumluluğu olarak açıklarken, Türkmen (2003) yöneticinin karar verme hakkı olarak tanımlamıştır. Bursalioğlu (2000), yetkinin bazı temellerinin olduğunu, formal temelini hiyerarşi ve makam; görevsel temelini uzmanlık; teknik temelini bilgi ve beceri; sosyal temelini sınıf ve aile; kişisel temelini ise güzellik veya ses gibi etkenlerin oluşturduğunu açıklamıştır.

Yetkinin üç türü bulunmaktadır. Bunlar geleneksel, rasyonel ve karizmatik yetkilerdir. Geleneksel yetki ordu ve parti disiplini gibi mutlak itaati öngörmektedir (Bursalioğlu, 2000). Rasyonel yetki, kaynağını bilgi ve yeterlilikten almakta (Türkmen, 2003) işletmelerde ve bazı batı üniversitelerinde olduğu gibi mantığa ve demokrasiye dönük işlerde kullanılmaktadır. Karizmatik yetki ise kaynağını daha çok bağlılıktan almakta ve emirler kutsallaştırılmaktadır (Türkmen, 2003). Karizmatik yetki kişisel ve manyetik özelliklerden oluştuğu için büyük liderlere özgü bir yetki türüne girmektedir (Bursalioğlu, 2000).

Darling (1990) yetkilendirmeyi, üzerinde karar verilen bir işin başarılması amacı ile diğerleriyle hem güç (otorite) hem de sorumluluğu paylaşmak olarak tanımlarken, Srivasta (1983) istenilen sonuçları elde etmek için gerekli enerji ve becerileri kullanabilen ve yararlanabilen ortamlar yaratma kapasitesi olarak tanımlamıştır (Akt: Celep, 2004).

Yetkilendirmenin esası üstün ast tarafından yerine getirilmesi gereken ve getirilebilecek sorumlulukları kendisinde toplamamasıdır (Özden, 2002). Yetkilendirme örgüt bünyesinde yer alan kişi veya birimlerin sahip oldukları bilgi ve yetenekleri kullanarak inisiyatif almaya ve problem çözmeye yetkili kılınmaları ve bu kişilerin bilgi, beceri ve motivasyon düzeylerinin otoriteyi kullanabilir yeterliliğe kavuşturulması sürecidir. Geniş anlamda yetkilendirme, yöneticinin çalışanlardan ne yapmaları gerektiğini söylemekten çok, çalışanların neyi, nasıl yapacaklarına kendilerinin karar verebilecekleri bir özgürlük ortamının sağlanmasına yönelik bir girişim olarak tanımlanabilir (Elma, 2003).

Örgüt yöneticileri, hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla çalışanların yetkilendirilmesine dikkat etmelidirler. Yalnız, yetkilendirme yaparken

Çalışanların belli konularda eğitilmesi, gerekli olan bilgi ve beceriyi kazanmaları konusunda hassas davranılmalı gelişi güzel yapılan yetkilendirmenin, hem örgüt hem de çalışanlar için olumlu sonuçlar doğurmayacağı unutulmamalıdır (Kocabaş ve Karaköse, 2006).

Yetki devri 1980'lerin ortalarından bu yana gündeme gelmiş ve birçok firma tarafından kullanılarak organizasyonların pek çok açıdan değişmesine neden olmuştur. Bu kavram yöneticilere ve çalışanlara ilk olarak bürokratik olmayı değil, yetki devralma kavramını benimsetmiştir (Rodoplu, 2009).

Yetki devri hiçbir zaman takım ruhuyla çalışan organizasyonlarda bir yönetici için seçim hakkı olmadığı gibi bu bir gereksinimdir (Straub,1997; Akt: Ergül, 2006). Yetki devri ağdaş yönetim anlayışının gereklerinden biri olduğu kadar, yöneticiye öncelikli işlerle uğraşma olanağı tanıyan bir yönetim uygulamasıdır (Elma, 2003).

Blonchek (2000) yetki devrinin çalışanlara g vermek değil, içlerinde olan bilgi ve beceriyi ortaya çıkarma ve onları güdülemek olduğunu, bu sayede kişilerin katılımcı olmalarını ve sahiplik duygusunun gelişmesini sağladığını açıklamıştır (Akt: Rodoplu, 2009).

Örgütlerde yetki devri, bir üstün kendi işini yapması konusunda astına yetki vermesi (Rodoplu, 2009; Atasayar, 2005; Ilgar, 2000) ve böylelikle kişinin geniş bir hareket serbestisiyle sorumluluk yüklenmesi (Tortop, 1994), bir anlamda yöneticinin karar verme yetkisini astlarına devretmesidir (Berberoğlu, 2004).

Eğitimde yetki devri, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez rgtnde görevli bulunan Bakan ve Bakanlık yöneticilerinin sahip oldukları karar verme, kararları kullanma haklarını, illerin ve okul yöneticilerinin kullanmalarını sağlamasıdır (Barkçin, 1995; Akt: Atasayar, 2005).

Yetkiyi devretme ile yetkilendirme arasında birbirini tamamlayıcı yönler bulunsa da yetkilendirme de sadece yetkinin aktarılması yeterli görülmemekte, yetki aktarılan kişinin bu yetkiyi kullanabilecek biçimde yetiştirilmesi

gerekmektedir (Elma, 2003). Yetki devrinde yöneticinin belirli bir konudaki karar verme hakkını geri almak koşuluyla başkasına devretmesi gerekirken, yetkilendirmede çalışanın iş ile ilgili tüm kararları kendisinin alması ve uygulaması söz konusudur. Müşteriyle doğrudan iletişim halinde olan yetkilendirilmiş çalışanın alanında yetişmiş olması ve müşteri ilişkileri konusunda eğitilmiş olması gerekmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki; yetkisini bir başkasına devreden yönetici, sorumluluğu da devredemez. Sorumluluk kendisinde kalmak koşuluyla yetkisini bir başkasına aktarabilir. Yani yetki devredilir ama sorumluluk devredilemez ilkesi esastır (Kocabaş ve Karaköse, 2006).

Yönetimde yetki devri. Yönetim “başkalarının aracılığıyla işlerin yapılması” biçiminde tanımlandığına göre (Elma, 2003) her yöneticinin astlarına yetki devretmesi kaçınılmazdır. Yetki devri çağdaş yönetimin ilkelerindendir. Yöneticileri örgütlerini verimli, etkili ve dinamik yetiştirebilmeleri için alt birimlerine yetki devrinde bulunmaları zorunludur (Sürmeli, 2009). Aynı zamanda yöneticilerin artan denetleme ve sorumluluk yükü ancak yetkilerini kısmen de olsa astlarına devretmeleriyle (KYTKT, 2003) azaltılabilmektedir.

Yetki devri çeşitleri. Yönetimde iki tür yetki devrinden söz edilebilir. Bunlar: karar-icra yetkisi ile imza yetkisidir.

- Karar-İcra Yetkisi: Alt birimler arasında görev ve sorumluluk dağılımı olması ancak mevzuatla devredilebilir. Bu uygulamayla ast üst yerine, üstse ast yerine karar veremez. Üst ve astın karar verebileceği alan mevzuatla sınırlandırılmıştır (Sürmeli, 2009).
- İmza Yetkisi: Üstün kendi yetki alanının bir parçasını astına vermesidir. Bu sebeple ast, üstü gibi karar verme hakkına sahip olmakta ve o işin tüm sorumluluğunu almaktadır. İmza yetkisi şahsidir. Üst isterse bu yetkiyi astından alma hakkına sahiptirler (Sürmeli, 2009).

Günümüzde yöneticilerin her işi kendilerinin yapacak yeteneğe ve zamana sahip olmamaları, faaliyetlerin çokluğu ve artan iş yükü yetki devrinin kullanımını gerekli kılmaktadır. Üstlerin, yetki devri yaparken çok dikkatli olmaları gerekmektedir. Bu nedenle yetki devrinde bazı süreçlerin takip edilmesi gerekir.

Bu süreçler Berberoğlu (2004) tarafından dört aşama olarak tespit edilmiştir. Bunlar:

- **Görevlerin Astlara Devredilmesi:** Yöneticinin görevi nitel ve nicel olarak sınıflandırdıktan sonra görevleri astlarına vermesidir.
- **Yetkinin Verilmesi:** Verilen görevlerin ast tarafından yapılabilmesi için yetkinin yönetici tarafından asta verilmesidir. Verilen yetkinin kapsamı açıkça belirtilmelidir.
- **Sorumluluğun Verilmesi:** Sorumluluk çalışanın kendisine verilen faaliyetleri yerine getirme yükümlülüğüdür. Yönetici yetkiyi devretse de sorumluluğu her zaman vardır. Sorumluluğu asta da yüklemiş olur.
- **Denetimin Sağlanması:** Yöneticilerin çalışanların sorumluluklarını üzerine aldıkları görevleri tamamlamalarında onları denetime tabi tutmalarıdır.

Yetki devriyle birlikte sorumluluk kavramı da anılmaktadır. Sorumluluk, yetkiyi kullanma zorunluluğudur (Bursalıoğlu, 2000). Yetki devredilmesiyle birlikte yetki devredilen kişi sorumluluk üstlenmektedir. Yetki devri yukarıdan aşağıya doğru yapılırken, sorumluluk aşağıdan yukarıya doğru yönelir. Üst yöneticinin yetki devrini gerçekleştirdiği görevlerindeki sorumluluğu bitmez ve devam eder (Can, 2002; Akt: Atasayar, 2005). Yöneticiler astlarına devrettikleri yetkileri etkili kullanıp kullanmadıklarını kontrol etmek zorundadırlar (Aydın, 2000).

Yetki devri yapmayan bir yönetici asli işini yapamamakta, işler içerisinde boğulup gitmektedir (Sürmeli, 2009). Yetki devri yapılırken işi yapacak kişinin istekliliğine ve yetenekli olmasına, işin net bir şekilde anlatılmasına, işi yapacak kişinin sorumlulukları yürütecek yeterlilikte olmasına (Kocabaş ve Karaköse, 2006) yani çok fazla güvenilen kimselere verilmesine dikkat edilmelidir (İlgar, 2000). Ayrıca hedeflerin belirli ve düzeltmelere açık olması da önemli bir konudur (Aksu, 2002). Yetkilendirme kişide doyum, güdüleme, adanmışlık ve paylaşılan vizyon yaratmaktadır (Celep, 2004).

Yetki devrinde hiyerarşi asgari seviyeye indirilir. Yetki devri örgütte herkesin kariyerini değil, rollerini en iyi şekilde yerine getirmesi ilkesine

dayanmakta ve takımlar sürekli gelişmektedir. Çalışan, bir takım kurallara doğrultusunda ne yapacağını farkındadır. Bilgi paylaşımı ve katılım vardır ve görevler sürekli değişebilmekte (Rodoplu, 2009), kişiler çalışma yolları bulmada açık, yaratıcı ve yenilikçi olmaları için cesaretlendirilmektedirler (Ensari, 2000).

Mullins (1990) yetki devrinden, birilerine yetkileri yükleyip boşa çıkma anlamı çıkarılmaması gerektiğini aksine yetki devri sonucunda yönetim ile çalışanlar arasında yeni ve farklı ilişkiler oluşacağından, doğal bir kontrol mekanizması kurulmuş olacağını vurgulamıştır. Dolayısıyla, yetki devri ile sorunlara daha yakın konumda olan kişilerin daha isabetli ve zaman yitirmeden karar vermeleri sağlanmaktadır. Ayrıca, yetki devrinin bir eğitim aracı olarak kullanılması, çalışanlara özgüven kazandırmakta, hem çalışanlar hem de yönetici açısından güven ve dürüstlüğü ifade etmektedir (Akt: Rodoplu, 2009). Böyle bir organizasyonda yetki devrinin birçok yararı bulunmaktadır. Ilgar (2000), Berberoğlu (2004) ve Elma (2003) yetki devrinin yararlarını aşağıdaki şekilde sıralamışlardır. Bunlar:

- Kişinin verimini, yapabileceği şeylerin sınırından, denetleyebileceği şeylerin sınırına kadar genişletir.
- Daha önemli işlerin yapılabilmesi için, yöneticiye zaman kazandırır.
- Astların bilgisini ve becerisini geliştirir. Onların yetişmesi ve gelişmesinde büyük etki yaratarak, insan kaynaklarını gelişimini sağlar.
- Yöneticiler çok zaman alan ayrıntılı işlerden kurtulmuş olurlar.
- Yetkinin devredilmesi işlerin daha hızlı ve seri yapılmasına imkân verir.
- Yetki devredilen kişilerin kendilerini geliştirmelerine, yetiştirmelerine, kendilerine güvenmelerine ve işleriyle daha ilgili olmalarını sağlar ve böylelikle işten doyumunu artırır.
- Yerinden yönetimi ve değişimi kolaylaştırır.

Yetkinin devredilebileceği ve devredilemeyeceği konular yöneticiden yöneticiye değişebilir. Astların kararlara katılması, bazı yetkilerin astlara devredilmesi onların moralini ve performansını olumlu yönde etkileyecek (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005) aynı zamanda ast-üst ilişkileri komutların

alınıp verilmesinin ve biçimselliğin ötesinde yeni boyutlar kazanabilecektir. Yetkiler devredilirken kayıtsız şartsız bir devir söz konusu olmamalıdır (İlgar, 2000).

Başaran (1998) bir yöneticinin etkililiğinin, örgütsel kararların sayısı ile ters orantılı olduğunu çünkü yöneticinin işlevinin karar vermek değil karar sürecini geliştirmek ve yönetmek olduğunu açıklamıştır.

Bir örgütte yetki devri rastgele yapılmamalıdır. Yetki devredilirken iş analizi yapılmalı, hangi işin, hangi sınırlarda, ne derece devredileceği belirlenmelidir. Bir işte sınırlar bilinirse belgelik sağlanabilir (Popper, 1994). Aynı zamanda yetki işin yapıldığı birime en yakın yönetim kademesine devredilmeli, yetki ve sorumluluğun dengeli olarak dağıtılmasına dikkat edilmelidir (Tortop, 1990; Akt: Atasayar, 2005).

2.1.1.3.Yerinden yönetim

Yerinden yönetim, merkezi yönetim tarafından yetkilerin özerk kurumlara devredilmesidir (Ergün, 2006). Yerinden yönetim biçiminde temel düşünce, küçük ya da büyük bir toplumun kendi yerel ortak ihtiyaçlarını kendilerinin seçtiği organlar eliyle demokratik kurallara uygun olarak yönetmesidir. Yerinden yönetim; katılım ve fırsat eşitliğine dayanan, merkezi olmayan politikalar geliştirmeye yönelik bir yönetim anlayışıdır. Kamu yönetimi ile ilgili kararların yerinde (il, ilçe ve köy) alınarak sorunlara ilişkin çözümlerin yine yerinden sunulmasıdır. Yerinden yönetiminin temel özelliği, özerkliğe dayanması ve kendilerine ait bütçelerinin olmasıdır. Yerinden yönetim, merkezi yönetimin vesayet denetimi ile kontrol edilir (Keleş, 2000).

Bazı kamu hizmetleri genel yönetimin dışında bazı kuruluşlarla birlikte yerinden yönetilir (Taşcı, 2008). Bu kuruluşlarla belli hizmetler tüzel kişiliğe kavuşturulur. Bu kuruluşlara hizmet kuruluşları da denebilir. Yönetimsel, iktisadi, sosyal, bilimsel, teknik, kültürel alanlarda görev yaparlar. Örneğin; TRT, Emekli Sandığı, Üniversiteler bunlara örnek verilebilir (Gözübüyük ve Akıllıoğlu, 1993).

Eğitimde yerinden yönetim. Eğitimde yerinden yönetim eğitim ile ilgili kararların yerinde (İl Milli Eğitim Müdürlükleri, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, Okul Müdürleri) alınarak eğitime ilişkin çözümlerin yine yerinden sunulmasıdır (Barkçin, 1995; Akt: Atasayar, 2005).

Bu yönetim şekli, eğitimle ilgili tüm tarafların temsil edilmesini mümkün kılmakta eğitim örgütlerinde en yukarıdan en aşağıya kadar tüm karar aşamalarında sorumluluğun aktarılmasını sağlamaktadır (Şişman ve Turan, 2002; Akt: Atasayar, 2005).

Eğitimin yerinden yönetimi, eğitimle ilgili karar verme alanlarında karara katılmanın bir aracı olarak görülmektedir. Karar verme sürecine katılmanın düzeyi, hangi alanlarda karar vermeye katılmanın gerçekleştirileceği; bu karar verme alanlarından hangilerinin okul, hangilerin yerel, hangilerinin ulusal düzeyde olacağı üzerinde tartışılması gereken temel konulardandır (Duman, 1998; Akt: Atasayar, 2005).

Okulda yerinden yönetim ise, yönetim ilkelerinin doğrudan okulun gereksinimlerine ve özelliklerine göre belirlendiği ve okulun tüm üyelerinin (yönetim kurulu üyeleri, müdür, öğretmen, veli ve öğrenciler) katılımıyla okulun gelişimi, sorunlarının çözümü ve eğitim etkinliklerine ilişkin kararlar almanın sağlandığı, merkezi yönetimden görece bağımsız ve sorumluluğa sahip yönetim şeklidir. Okulda yerinden yönetimin özünde katılımcı bir yönetim anlayışı bulunmaktadır. Katılımcılığın tam olarak gerçekleşmesi yönetim sürecinin demokratikleşme derecesiyle ya da demokratik uygulamalarıyla doğrudan ilgilidir. Okul yönetimlerinin demokratikleşmesini, okulun yönetiminde esas alınan yönetim yaklaşımının özellikleri belirlemektedir. Bu açıdan bakıldığında okulda yerinden yönetim yaklaşımı, yönetim süreçlerinin en önemlisi olan karar verme sürecinde katılımcılığı sağlayan demokratik bir yönetim yaklaşımı sergilemektedir (Yavuz, 2001).

Türkiye’de özellikle 1960’lı yıllardan başlayarak idari reform, bürokrasinin azaltılması, kamu yönetiminin içinde bulunduğu hantal ve verimsiz yapıdan kurtarılması, kamu hizmetlerinin iyileştirilmesi için çalışmalar

yapılmıştır. Bu kapsamda 1960'lı yıllarda TODAİE'nin öncülüğünde başlatılan idari reform çalışmaları, 1980'li yıllarda hayata geçirilen mevzuatın düzenlenmesi ve kırtasiyeciliğin azaltılması yönündeki uygulamalar, Ankara Askeri Mevki Hastanesinde başlatılan ISO-9000 uygulama projesi, T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı tarafından Bakanlığın tüm taşra teşkilatı ve birimlerini kapsayacak şekilde 1997 yılında başlatılan TKY çalışmaları (Saran, 1998) ile merkezî idare ile yerel yönetimler arasındaki görev, yetki ve sorumlulukları yeniden belirleyen Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı yapılmıştır (Aslaner, 2006).

2.1.2. İş Görenin Yönetime Katılması

2.1.2.1. Karar verme

Yöneticilerin, örgütlerini yönetirken yapmak zorunda oldukları çeşitli işlevleri vardır. Bunlar planlama, örgütleme, emir verme, eş güdümler, denetleme, karar verme, yöneltme, güdülemedir. Yönetim süreçleri temelde karar süreçleridir. Karar, yönetimin kalbi (Aydın, 2000) ve diğer süreçlerin eksenidir. Eylemi etkileyen her türlü yargı karar niteliğindedir. Diğer yönetim süreçlerinin gerçekleşmesinde de kararın rolü büyüktür. Yönetimde karar süreci tüm yönetsel süreçleri etkilemektedir. Karar verme, her yönetim seviyesinde sonuçlandırılması zorunlu olan bir veya bir dizi problemin tüm yönleriyle değerlendirilerek en uygun sonuca götürecek seçeneğin belirlenmesidir (Bilge, 2008).

Yönetim, mevcut kaynakların örgütün amaçları doğrultusunda etkin olarak kullanılmasıyla ilgili kararlar alma ve alınan kararları yerine getirme sürecidir. Herhangi bir konuda karar verme yönetimin özüdür, esasıdır. Yönetim sürecinin niteliği karar verme tarafından belirlenir. Yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar vermeye bağlıdır, karar verme ile örülmüş, bütünleşmiş ve karar verme için vardır (Aydın, 2000).

Karar verme, 1930’larda başlayan “katılmalı yönetim” kavramı ile yönetim bilimi literatüründe geniş bir şekilde yer almaya başlamıştır. Katılımcılık ve katılmalı yönetimle örgüt üyeleri kararlara katılmakta böylece örgütsel verimlilik artırılmaktadır (Hicks, 1979; Akt: Aksay ve Ural, 2008).

Karar eylemi etkileyen he türlü yargıdır. Karar verme, insanın istediği sonuca ulaşmak için alternatifler arasından seçim yapmasıdır. Karar verme bir sorunu çözmek için uygulanacak yaptırımı saptama, hüküm verme, olay veya sorun ile ilgili bireyleri yorumlayarak ve kıyaslama yaparak bir yargıya varma sürecidir (Taymaz, 2001). Karar verme örgütlerde insan davranışlarını etkilemenin ve ussal davranışın anahtarıdır (Kaya, 1998). Kısacası karar verme birden çok seçenek içinden birinin seçilmesidir (Balcı ve Aydın, 2001).

Dinçer (1996) örgütlerde yönetim faaliyetlerinin temelini karar vermenin oluşturduğunu “ne, ne zaman, kim tarafından yapılacak?” gibi soruların, bir takım kararların verilmesini zorunlu kıldığını açıklamaktadır (Akt: Bilge, 2008). Karar verme, bir örgütün başarılı olması ve uzun vadede sürekliliği ile doğrudan ilgilidir. Çünkü zamanında alınmayan kararlar, örgütü büyük bunalımlara ve bozukluklara götürebilmektedir (Yazıcı, 2009).

Her örgüt, ne denli basit olursa olsun her biri bütünün parçasını yapan, ama hiç biri bütünden sorumlu olmayan uzmanlardan oluşur. Örgüt içinde alınan kararların çoğu, bir tek kişiye mal edilmeleri olanağı bulunmayan küme kararları ya da karma kararlardır. Beş ya da altı kişilik çok küçük bir örgütte bile, çoğu kararlar kendi uzmanlık bilgi ve becerisiyle katkıda bulunan birçok üyelerin ortak çabalarını gerektirmektedir (Simon, 1973; Akt: Bilge, 2008).

Karar verme, dinamik ve karmaşık bir süreç olup değerlere, kişiler arası ilişkilere, kültürel sınırlamalara, sosyal ve psikolojik durumların değişimine bağlıdır (Yalçınkaya ve Şenli, 2003). Örgütsel çatışma ve sorunları çözmek örgütle ilgili herhangi bir değişiklik yapmak, örgüt üyelerini etkilemek gibi birçok amaçla karar verilebilmektedir (Yılmaz, 2008).

Karar verme süreci bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanabilir. Karar verme süreci yönetim süreçleri içinde süreçlerin hem başlangıcı hem de sonucu olan bir süreçtir. Karar süreci aynı zamanda diğer süreçlerin içinde yer almaktadır (İlgar, 2000).

Karar verme hem yönetsel hem de örgütsel bir süreçtir. Yönetsel bir süreç olmasının nedeni yöneticinin temel sorumluluğunun karar verme olması, örgütsel bir süreç olmasının nedeni ise grup ve ekip işi olmasındandır. Karar süreci örgütte, değişiklik yapma, bir çatışmayı önleme ve örgüt çalışmalarını etkilemek için kullanılır. Tüm örgütlerde örgütsel eylemin öncesinde bir karar vardır. Örgütteki bireyler alınan kararlar doğrultusunda eylemde bulunurlar ve eylemde bulunuş biçimine göre sorumluluk alırlar (Yavuz, 2001). Örgütün yaşaması, gelişmesi alınan kararların doğruluğuna ve kalitesine bağlıdır. Karar verme örgütsel etkililik açısından önemlidir (Yıldırım, 2008). Bu nedenle kararlar verilirken dikkatli olunmalı belli bir süreç uygulanmalıdır. Bursalıoğlu'na (1994) göre bu süreçler:

1. Problemin algılanması ve tanımlanması,
2. Amaç ya da amaçların belirlenmesi,
3. Çözüm seçeneklerinin belirlenmesi,
4. Çözüm seçeneklerinin değerlendirilmesi,
5. En uygun çözüm seçeneğinin belirlenmesi (Karar Verme),
6. Kararın uygulanması,
7. Uygulamanın değerlendirilmesidir (Akt: Acet, 2006).

1.Problemin Algılanması ve Tanımlanması: Karar vermenin başlangıcı, problemi algılamak, tanımlamak ve sınırlandırmaktır. Karar verme aşamasında problemin algılanması en önemli süreçtir (Bursalıoğlu, 2000). Çünkü karar sürecinin diğer aşamaları tanımlanan problem doğrultusunda ele alınmakta bu açıdan isabetli kararların alınması ve uygulanması problemin iyi tanımlanmasıyla sağlanmaktadır

(Acet, 2006). Bu nedenle problem açık, anlaşılır ve amaca dönük olmalıdır (Bursalıoğlu, 2000). İyiye anlaşılmış bir problem yarı yarıya çözülmüş demektir (Balcı ve Aydın, 2001).

2. Amaç ya da Amaçları Belirleme: Amaç ulaşılacak istenen nokta ile ulaşılacak istenen düzey olarak ifade edilebilir (Yıldırım, 2008). Örgütsel işleyişte amaç çok önemlidir. Örgütün en alt kademesinden en üst kademesindeki yöneticiye kadar herkes amaç belirlemede söz hakkına sahip olmalıdır. Amaç motive etmeli, hangi faaliyetlerin yapılacağını belirtmeli, ulaşılacak istenen sonuca işaret etmeli, ölçülebilir olmalı, belirli bir zamanı kapsamalı ve öncelikleri belirlenmiş olmalıdır (Acet, 2006).

3-Çözüm Seçeneklerini Belirleme: Doğru karar alabilmenin temel koşullarından biri probleme ilişkin tüm bilgilerin toplanması (Balcı ve Aydın, 2001), belirlenen amaçlara ulaşılması ve tanımlanan problemin ortadan kaldırılması için belirlenen çözüm seçeneklerinin bir listesinin yapılmasıdır. Her çözüm seçeneği insan kaynaklarını nasıl kullanılacağını gösteren bir yoldur. Karar verme bu alternatif seçeneklerden en uygununu seçmektir (Açıkgöz, 1994; Akt: Acet, 2006).

4-Çözüm Seçeneklerinin Değerlendirilmesi: Bu aşamada gelişmiş olan çözüm seçeneklerinin irdelenmesi vardır. Bunu yaparken çözümün teknik sosyal ve kültürel yönden uygunluğu, insan ve madde kaynaklarının maliyeti, gerekli kaynakların miktarı, sorunların tahmini derecesi ile diğer kararları etkileme derecesine bakılmaktadır (Koçel, 1993; Akt: Acet, 2006). Sorunun çözümüne yardımcı olacak seçenekler ortaya konulmakta, çeşitli varsayımlar kurulmaktadır (İlgar, 2000).

5. Uygun Olan Çözüm Seçeneğinin Seçilmesi (Karar Verme): Seçeneklerin saptanma ve değerlendirmesinden sonra, içlerinden en iyisinin seçiminin yapılmasıdır (Bursalıoğlu, 2000). Karar, bir dizi çalışmanın ürünüdür. Sadece karara bakarak kararın kalitesini anlamak mümkün olmayabilir. Kararı iyi anlayabilmek ve değerlendirebilmek için karar sürecini analiz etmek gerekmektedir (Koçel, 1993; Akt: Acet, 2006). Çözüm yolları ya da olasılıklardan her biri ayrı ayrı zihin süzgecinden geçirilmekte her birinin olumlu olumsuz

yönleri üzerinde durularak en az zaman, en kolay ve en güvenilir biçimde çözülecek yol ve yollar tespit edilmektedir (İlgar, 2000). En iyi seçeneğin tespitinde kullanılan iki yöntem vardır. Bunlardan *synoptic yöntem* bütün seçeneklerin gözden geçirilmesini gerektirir ve daha çok yönetsel ve teknik kararlarda kullanılmaktadır. *Incremental yöntem* ise, en önemli seçeneklerin içinden en iyi görünenin seçilmesini öngörür ve politik kararlarda kullanılmaktadır (Balcı ve Aydın, 2001).

6. Kararın Uygulanması: Örgüt kararlarının uygulanması yönetsel ve hukuksal özellikler taşımaktadır. Politikanın belirli olayları uygulaması bakımından yönetsel bir görev; uygulamanın bir politikaya dayanması bakımından da hukuksal bir görevi yansıtır (Bursalıoğlu, 2000). Kararın uygulanması kararın eyleme dönüştürülmesidir. Eylem bir plan doğrultusunda yapılmakta (Balcı ve Aydın, 2001) eğer planlama yapılmazsa istenen sonuç elde edilmemektedir (Başaran, 1989).

7. Uygulamanın Değerlendirilmesi: Karar verme sürecinin en önemli aşamasıdır (Balcı ve Aydın, 2001). Değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesine ilişkin verilecek yargıların tarafsız ve sağlam olmasını sağlamaktır. Böylece örgütün amaçlarına da yaklaşılmış olunmaktadır (Bursalıoğlu, 2000). Karar verme süreci ne kadar güvenilir ve etkili olarak değerlendirilirse karar da o denli etkili olmaktadır. Acet'e (2006) göre uygulamanın değerlendirilmesi aşamasında bazı durumlara dikkat etmek gerekir. Bunlar:

- Kararın değerlendirilmesine örgüt çalışanları da katılmalıdır.
- Örgüt yöneticisi, örgüt çalışanlarının karar değerlendirmesinde yardım edici ve destekleyici bir tutum takınmalıdır.
- Örgüt yöneticisi, örgütsel amaçları, örgüt çalışanlarıyla işbirliği yaparak belirlemelidir.
- Örgüt yöneticisi, amaçların gerçekleşebilmesini engelleyen durumların ortadan kaldırılması için, örgüt çalışanlarına anında yardımcı olmalıdır.
- Karar verme sürecinin değerlendirilmesi, örgüt çalışanlarının ücretlerinin artırılması ya da azaltılmasıyla ilgili olmalıdır.

- Örgüt yöneticisi, örgüt çalışanlarının kişiliklerini ve işlevlerini geliştirmelerinde değerlendirme sonuçlarını kullanmalarına yardımcı olmalıdır.
- Kararın uygulanmasında görev alan örgüt çalışanlarının yeterlilikleri ile kararın gerektirdiği yeterlikler birbirine denk olmalıdır.
- Kararın değerlendirilmesinde kullanılan araçlar, örgüt çalışanlarının gelişmesine, yetişmesine, yeterliliklerini artırmalarına yardımcı olmalıdır.

Karar verme sürecinin belirlenen amaçlara ulaşma derecesi, değerlendirme sonunda hazırlanan raporlarla belirlenebilir (Acet, 2006). Uygulama sonucunda verilen karar yanlış çıkarsa (sorun çözülmemişse) önceki basamaklara dönülür ve nerede yanlışlık yapıldığı araştırılır. Son basamak uygulanmanın başarı derecesinin değerlendirildiği basamaktır (İlgar, 2000).

2.1.2.2.Eğitim yönetiminde karar verme

Yönetim alanında son yüzyıl içerisinde büyük gelişme ve değişimler izlenmiştir. Bu gelişmelerde ilgi çeken en önemli nokta, otokrâtik yönetimden demokratik yönetime doğru hızlı bir akımın oluşmasıdır. Yönetime katılma bu gelişmelerin son halkasını oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Her örgüt, ne denli basit olursa olsun her biri bütünün parçasını yapan, ama hiç biri bütünden sorumlu olmayan uzmanlardan oluşur. Örgüt içinde alınan kararların çoğu, bir tek kişiye mal edilmeleri olanağı bulunmayan küme kararları ya da karma kararlardır. Beş ya da altı kişilik çok küçük bir örgütte bile, çoğu kararlar kendi uzmanlık bilgi ve becerisiyle katkıda bulunan birçok üyelerin ortak çabalarını gerektirmektedir (Simon, 1973; Akt: Bilge, 2008). Ayrıca, demokratik bir örgütte alınan bir karardan etkilenen kimselerin, bu kararda söz sahibi olmaları gerekir. Gerçekte, tüm örgüt üyeleri farkında olmasalar da verilen kararları etkilemektedirler. Yönetimde hiçbir birey tek başına karar vermez. Her birey, örgüt ortamında karmaşık insan ilişkilerinden etkilenmektedir (Aydın, 2000).

Örgüt içinde yöneticilerin yaptıkları işte hangi açıdan bakılırsa bakılsın daima ön plana çıkan karar vermedir. Örgütün hangi kademesinde olursa olsun,

hangi konularla uğraşırsa uğraşsın, yaptığı işi sevsin ya da sevmesin yöneticinin vazgeçemeyeceği iş karar vermedir. Karar verme yönetim açısından o kadar önemlidir ki bazen karar verme ile yönetim eş değerde tutulmaktadır (Acet, 2006). Herbert A. Simon karar vermeyi yönetimin kalbi olarak nitelendirmiştir (Gürkan, 2006).

Eğitim örgütlerinin çoğunluğunu oluşturan resmi kurumlar kâr amacı üzerine kurulmadığı için eğitimde maliyet-fayda ve giriş-çıkış işlemleri hesaplanması zordur. Bu zorluk karar verme sürecinde çözüm seçeneklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesine engel olmaktadır. Ancak karar sürecine katılma ilkeleri eğitim yönetiminde oldukça önemli ve gereklidir. Çünkü, eğitim örgütleri daha sosyal, daha toplu ve verdikleri kararların etki alanları da oldukça geniştir (Acet, 2006).

Yönetimde karar sürecinin alanı sorunlardır. Yönetici karar veren, sorunlara çözüm arayan ve çözen kişidir (Açıkalın, 1998). Bu nedenle karar vermede yöneticinin uyması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeleri Bursalıoğlu (1994) aşağıdaki şekilde sıralamıştır. Yönetici;

- Grup dinamiğini anlamalı fakat kullanmaya kalkmamalıdır.
- Astlarının güdülenmesini sağlamalıdır.
- Karar sürecinde, astlarına alınacak kararların etkileyeceği kimselere katılma olanağı sağlamalıdır.
- Çevrede demokratik bir hava yaratmalıdır.
- Grup çalışmalarında amacı kaybetmemelidir.
- Kooperatif yönetimlerinin önemini kavramalıdır.
- Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir.
- Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır.
- Grubun başarısı ve sürekliliği sağlanmalıdır.
- Örgütün yapısını iyi kurmalıdır.
- Grup değeri ve davranışını dikkate almalıdır.
- Takdir hakkını kullanırken kamu yararını gözetmelidir (Akt: Acet, 2006).

Eğitim yönetiminde karar verme sürecini etkileyen nedenlerden en güçlü olanı merkezileşme derecesidir. Eğitim örgütlerinde aşırı merkeziyetçilik karar, yetki ve görevlerin akıcı bir biçimde dağılımını engeller. Her yetki ve görev, ilişkin oldukları basamaklarda uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir (Acet, 2006). Taymaz (2001) karar aşamasında bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamış ve bu hususları şu şekilde açıklamıştır:

- Örgütte karşılaşılan her sorun hakkında karar vermeyi gerektirir.
- Amaç, sorun, neden açık olarak ortaya konmalı ve tanımlanmalıdır.
- Karar vermeyi gerektiren sorunla ilgili yeterli bilgi sağlanmalıdır.
- Veri, duyum, söylenti, haber karar vermede esas olarak alınmalıdır.
- Sorun ile ilgili tek seçenek olduğunda karar vermeye gerek kalmamalıdır.
- Belirlenecek alternatifler yasalara ve geleneklere aykırı olmamalıdır.
- Alternatiflerin en iyisi değil, en uygun ve uygulanabilir olanı seçilmelidir.
- Seçilen alternatiften daha uygun olanı bulunursa karar değiştirilebilmelidir.
- Karşılaşılan sorun ile ilgili başka çare yok yargısı kabul edilmemelidir.
- Verilen her karar değerlendirilerek uygunluğu hakkında yargıya varılmalıdır.

2.1.2.3.Karar vermeye katılım

Katılma, bir grubun başlangıçta daha az güç sahibi olan bireylerinin o grubun yönetiminde daha çok güç sahibi olmaları (Bilge, 2008) katılımcıların statü farkı olmaksızın eşit söz hakkına sahip olarak karar vermeleri olarak tanımlanabilir (Gürkan, 2006).

Özden (2002) katılımın liderin astların bilgisine ihtiyacı olduğu düşüncesini yansıttığını açıklarken, Yavuz (2001) astların sorumluluklarını daha çok kontrol ve seçme şansını kullandıkları özel bir temsilcilik durumu olarak tanımlamaktadır.

Açıkgöz (1984) karara katılma kavramının tanımlanmasında “etki” ve “güç” gibi iki anahtar kelime kullanıldığını “etki” kavramının kararı etkileme durumunda, “güç” kavramının ise karar için bir şeyler yapma durumunda ön plana çıktığını açıklamıştır (Akt: Yavuz, 2001).

Katılmada önemli koşul toplumun örgütlülük düzeyidir (Çuhadar, 2006). Katılım kavramı daha çok verimlilik, performans artırma, değişen çevre koşullarına uygun dönüşümleri yapma olarak ele alınır. Katılım kavramının gelişmesi dört temel dinamiğe bağlanmaktadır. Bu dinamikler, 1980 sonrası uluslararası sistemi, ekonomik, siyasi, kültürel, idari ve mekânsal açıdan büyük değişimlere zorlayan *küreselleşme*; 1970'li yıllarla birlikte gündeme gelen ve 1992 yılında yapılan Rio Yeryüzü Zirvesiyle tüm ülkelerin gündemine giren sürdürülebilir kalkınma söylemi ve bunu yerelerde uygulama adına geliştirilen *YG21 süreci*; 1960'lı yıllarla birlikte filizlenen ve 1980'li ve 1990 yılları ile birlikte tüm dünyada yaygınlaşan ve güçlenen *STK'lar* ve neoliberal sürece yapısal anlamda karşı çıkan sol, demokratik ve halkçı ideolojik politik söylemlerdir (Çiçek, 2008).

XVIII. yüzyılın ikinci yarısında başlayan sanayi devrimi ile yönetim olgusu ve örgütsel sorunlar bilimsel yöntemlerle incelenmeye ve çözümlenmeye başlamıştır. 1970'li yıllarda artık geleneksel yetki biçimleri kalkmış yerine astlarında daha özgür bir biçimde karara katılmaları sağlanmıştır (Erçetin, 1995). Karara katılma örgütlerde, güdülenme ve bütünleşmenin sağlanması konusunda üzerinde durulan ana değişkenlerden biri haline gelmiştir (Şişman, 1996; Akt: Girmen, 2001).

İnsan hakları açısından, her bireyin eğitim hizmetini sağlayan kurumlar üzerinde bir etkileme ve katılma hakkına sahip olması gerekir. Eğitim yönetimi yönünden “adem-i merkeziyetçilik”, yani merkezi olmayan yönetim, eğitimle ilgili karar süreçlerine makro ve mikro düzeylerde katılımı gerekli kılmakta fakat tek başına demokrasi için yeterli olmamaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008). Demokrasinin oluşabilmesi için kararlara katılım çok önemlidir.

Taymaz (2001) ve Aydın (2000) karara katılmanın yararlarını aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- İş görenlerin güdülenmesinde, kararın kalitesinin iyileştirilmesinde ve daha sağlıklı kararlar verilmesinde,
- Alt kademelere yenilik ve değişikliklerin benimsetilmesinde, sosyal tutumlarının değiştirilmesinde,
- Alt kademelere sorumluluk vermede,
- İnsan kaynaklarının daha etkili kullanılmasını sağlayarak, daha etkin uygulamaya teşvik edilmesinde,
- Kişisel amaçlarla bireysel amaçların dengelenmesinde,
- Alt kademelere kendilerini ilgilendiren konularda düşüncelerini açıklama olanağı sağlamada,
- İş görenlerin moralinin yükseltilmesi ve iş doyumunun artırılmasıyla örgüt ikliminin oluşmasında,
- Demokratik ilkelerle en tutarlı yöntem olmasında,
- Sosyal ilişkilerin daha sakin ve daha dostane bir ortamda yürütülmesinde,
- Doğru ve isabetli kararlar almada,
- Psikolojik yönden daha tatmin edici bir iş çevresi yaratmada faydalı olmakta, miktar ve kalite yönünden daha yüksek bir üretim düzeyi elde edilmektedir.

Kararlara katılma, ast-üst arasında görülen iletişim engellerini de büyük ölçüde ortadan kaldırır. Kararlara katılan iş gören üstüyle sürekli diyalog içinde bulunması nedeniyle aralarında iyi bir anlaşma fırsatı doğar. Karşılaşılan sorunların çözümü karşılıklı bilgi alışverişini gerekli kıldığından, bu yakın ve sürekli ilişkiler iletişimi kolaylaştırır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Karara katılmanın yararları olduğu kadar sakıncaları da vardır. Karara katılmanın sakıncaları Can (1994) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Grup toplantılarına katılanların zamanlarının değeri düşünülürse, masraflı olduğu görülür.
- İvedi durumlarda gecikmelere neden olur.

- En iyi karar elde etmenin yanında uzlaşmama ya da hiç karar vermeden dağılma olasılığı da vardır.
- Üstlerin bulundukları gruplarda astlar yalnızca amirin hoşuna giden fikirleri önererek onların gözüne girmek isteyeceklerinden kararlar farklı görüşleri değil, amirin görüşlerini yansıtacaktır.
- Bireysel sorumluluktan kaçma fırsatı sağlayabilir. Karara katılma yöneticilerin örgütteki mevki ve ayrıcalıklarını zayıflatmakta, hatta ortadan kaldırmaktadır. Yöneticinin elindeki denetimi zayıflatmaktadır (Akt: Bilge, 2008).

Demokrasinin özü yönetilenlerin yönetime katılmasıdır. Örgütte yönetilenler ne kadar karara katılıyorsa o örgütte demokratikleşme artmış demektir. Yönetilenlerin karara katılımıyla örgütün gücü artmaktadır (Başaran, 1998).

Bireylerin karar verme sürecinde yer almalarının oluşturulması, yönetimde söz hakkı almalarını sağlamaktadır. Yönetime katılma olanağı ile bireylere saygı gösterilmekte ve böylece kendilerini ezilmiş değil mutlu hissetmektedirler. Bunun sonucunda çalışanların kurumlarına ve yöneticilerine bağlılıkları artmakta, kararların alımına katıldıklarından dolayı kararları benimsemekte ve desteklemektedirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Bir kararın etkileyeceği birey ya da gruplar, o kararın alınmasına ne kadar çok katılırsa, yapılacak uygulamaya da o kadar katılmaktadırlar (Bursalıoğlu, 2000). Karara katılanlar, sorunun temelinde yatan gerçekleri daha iyi ve ayrıntılı olarak benimsemelerinden dolayı kararın niteliği artma göstermektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Yönetime katılma, örgütsel kararların verilmesinde ve sorunların çözülmesinde iş görenlerin bilişsel, devinimsel ve duygusal gücünü katmasının sağlanmasıdır. Yönetmenin iş görenlerin yönetime katılmasını sağlaması, örgütün amaçlarını gerçekleştirmede iş görenlerin, girişim ve yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Başaran, 1998).

İş gören, yönetime katılma yoluyla işten beklediği doyuma büyük ölçüde varacağından işletmeye daha istekle gelecek, devamsızlık azalacak ve işi bırakma durumuyla pek sık karşılaşılmayacaktır (Aksay ve Ural, 2008). İş gören

kesiminin yönetime etkin biçimde katıldığı ülkelerde işçi hareketleri, işi aksatma, yavaşlatma ve grev gibi uygulamalara daha az rastlanır. Astların karara katılmaları ile yöneticilerle olan iletişim engelleri ortadan kalkar, değişiklikler kolayca kabul edilir. Böylece yöneticilerin otoritesi daha kolay gerçekleşir, katılma ile alınan kararın kalitesi yükselir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Yönetime katılma, sosyal ilişkilerin dostane ve samimi bir ortamda gerçekleştirilmesini sağlar. Aynı zamanda yönetime katılma, psikolojik yönden daha tatmin edici bir iş çevresi yaratmada faydalı olmakta, miktar ve kalite yönünden daha yüksek bir üretim düzeyi elde edilmektedir. Örgüt içinde astların alınan kararlara katılımı halinde, ast sürekli emir alan ve onu uygulayan kişi durumundan çıkarak kendi sorumluluk alanı içerisinde yapacağı işler konusunda kendi amaçlarını tespit etme fırsatı bulur. Bu sayede yeteneklerini ve kişiliğini geliştirme olanağına kavuşur (Tortop, 1994).

Yöneticiler, işleri bilen, sorunları idrak eden makul kişilerin karara katılmalarını örgüt amaçlarına ve çıkarlarına uygun hareket edeceklerinden emin olduğu, zaman ve koşullarda kabullenmektedirler (Eren, 1996; Akt: Bilge, 2008). Karara katılma sayesinde, katılanlara, yetersiz bilgi sahibi oldukları ve kendilerini ilgilendirmeyen konularda kararları etkileme olanağı tanınmaktadır. Bu da bilmedikleri konularda isabetsiz karar vermeleri ve örgütü zarara uğratmaları sonucunu doğurabilir (Karaca, 2001; Akt: Bilge, 2008). İyi bir yönetici kurumun etkililiğini sağlamak için iş görenleri motive ederek yönetime katar (Çelikten, 1998).

2.1.2.4.Okullarda karara katılma

Eğitim tüm sosyal gruplarda ortak ilgiler ve eğilimler yaratarak, demokratik toplumun oluşumunda geçmişten beri etkili olmaktadır (Dewey, 1916). Çoğulcu demokratik bir toplum ancak demokratik bir eğitimle oluşabilir. Eğitimin anlamlı deneyimler ve kişiler arası diyalog üzerine kurulması

gerekmektedir. Eğitim yuvaları olan okullar amaç, diyalog, münazara, oto-kontrol ve güvene dayalı bir düşünceyle şekillendirilmelidir.

Okullarda karar vermeye katılmanın önemli dönüm noktalarından biri, 1960’larda batı toplumlarındaki toplumsal katılıma temel gücü veren politik iklimin iki özelliğidir. Bu özelliklerden birincisi, kaynak ve olanakların paylaşımını artırmak, ikincisi okul yönetimi ve içerik geliştirmede topluluk katılımına (hatta denetimine) yol açan köklü eğitim yapılanmalarına yönelik isteklerdir. Bu isteklerin temel amacı, okullarda demokratik işleyişin daha etkin olduğu, demokratik okul örgütlenmesini gerçekleştirmektir (Seddon, Angus ve Poole, 1990; Akt: Yavuz, 2001).

Okullarda karar vermeye katılım yoluyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki nitelikleri geliştirilebilir. Karara katılımın sağlanması örgüt içindeki bireylerin moralini yükseltmekte ve karara karşı olumsuz tepkileri azaltmaktadır. Örgütün tüm bireylerinin birlikte karara katılmaları daha sağlıklı kararlar alınmasını ve bireylerin kurumlarıyla özdeşleşmesini sağlamaktadır (Aydın, 2000).

Okul eğitim hizmeti üreten bir örgüttür. Eğitim örgütlerinde örgütsel davranışın çözümlenmesi diğer örgütlere göre büyük önem taşımaktadır. Eğitim örgütlerinin ürünü ne mal ne de hizmettir. Çünkü eğitim örgütlerinin ürünü insandır (Çelik, 2000).

Okul kendi yerel topluluğu içerisinde kurumsal bir vatandaşdır. Okul toplulukların (aile, öğretmen organizasyonları) bir araya gelip karar verdikleri, kutlamalar yaptıkları (oyunlar, performanslar, kutlamalar) ve öğrendikleri (derslerin devamlılığı ve toplu kütüphane) yerlerdir (Koliba, 2000). Okul içinde bilgi akışının sağlandığı katılımcı eğitimin bir parçasıdır. Bilgi paylaşımı yönetimde açıklığı sağlayan çalışanların, öğrencilerin ve ailelerin bilgilenme hakkını sağlayan bir işlevi gerçekleştirir (Cılga, 2003). Okul idarecileri ile öğretmenler, okulu ve onun görevlerini temsil ederler (Koliba, 2000).

Okul eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır (Keleş, 2006). Okullarda, öğretmen ve öğrencilerin okulla ilgili kararlara katılımının sağlanması, hem öğretmen moralini, hem de öğrenci başarısını etkilemekte (Fields, 1991; Podorf, 1993; Akt: Duman, 2008) ve aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin mesleki nitelikleri geliştirilmektedir. Demokratik bir okul yönetiminde, ilgili herkes yönetime ilişkin sorular sorma hakkına sahiptir (Aydın, 2000). Katılımlı demokrasi herhangi bir grubun değil, tüm grupların gereksinimlerini hedef almalıdır (Brosio, 1990; Akt: Duman, 2008).

Okul hiçbir toplumsal faktörün göz ardı edemeyeceği kadar önemli bir eğitim kurumudur ve bütün dikkatlerin merkezindedir. Okul çevredeki bütün örgütlerin etkilediği ve yön verdiği bir örgüttür (Toprakçı, 2002). Okul yalnızca toplumun dar bir bölümü içerisinde yer almaz, bilakis içinde yer aldığı sosyal çevrenin bütün yönleriyle karşılıklı etki-tepki ilişkisi içerisinde bulunur. Bu sebeptendir ki okul, hizmet ettiği toplumun bütün tarihi, ekonomik, sosyal güçlerinin etkisi altındadır (Husen, 1967; Akt: Aytac, 1970).

Okullarda karar verme sürecine katılımın sağlanması, eğitim örgütlerinin kendine özgü özellikleri ve dış çevreyle yoğun etkileşimi nedeniyle önemlidir. Eğitim personelinin karara katılmaları açısından başta öğretmenler olmak üzere tüm personelin nitelikleri buna uygunluğu önem kazanmaktadır. Gerekli koşullar sağlanarak öğretmenlerin karara katılmaya ilişkin istekleri artırılmalı (Keskinkılıç, 2007) öğretmenlerin sağlıklı kararlar verebileceklerine inanılmalıdır (Aydın, 2000).

Gerçekten eğitim örgütlerine çözüm getirmek isteniyorsa örgütün demokratikleştirilmesi ve öğretmenlerin yönetime katılması gerekir (Başaran, 1998). Öğretmenlerin yönetime katılımının eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. Kararlara etkin olarak ve sürekli bir biçimde katılan öğretmenlerde adanmışlık duygusunun geliştiği (Celep, 2000) iş doyumunun (Açıkgöz, 2009) ve iletişim becerilerinin arttığı, çatışmaların olmadığı (Gürkan, 2006), olumlu bir eğilim içinde oldukları görülmüştür. Okul yönetiminde, etkili olan kararlara öğretmenler daha fazla

katılmak istemektedirler (Aydın, 2000; Gürkan, 2006). Ayrıca eğitim ve öğretimle ilgili olarak alınan kararların etki ve sonuçlarını en yakından izleyebilecek olan öğretmenlerin özellikle karar alma sürecinde bulunması gerekli olmaktadır. Bazı kararların uygulanmasında öğretmenlerin desteği gerekmektedir. Bu desteğin sağlanmasında öğretmenlerin karar alma sürecinde yer almasının katkısı büyük olacaktır. Ayrıca alınan kararların benimsenmesi ve uygulanması kolay olacaktır. Okulun diğer örgütlere oranla daha sosyal oluşu kararın etki alanını genişlettiği için karar sürecinde yer alma ile ilgili bazı ilkelere uyulması gerekir. Bununla beraber grupça alınacak kararlara kimlerin, ne derece katılacağı da ince bir konudur. Eğitim yöneticisi olan okul müdürü karar verirken aşağıdaki ilkeleri izlemelidir (Bursalıoğlu, 2000).

- Grup dinamiğini anlamalı, fakat kullanmaya kalkışmamalıdır.
- Güdüleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir.
- Karar sürecinde, astlara ve o kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı vermelidir.
- Etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır.
- Alınan kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır.
- Grubun değer ve davranışlarını dikkate almalıdır.
- Takdir hakkını kullanırken, kamu yararını gözetmelidir.

Okul yöneticileri, eğitsel değişimlerde karar ve uygulama süreçlerine öğretmenlerin katılımını sağlayarak yeni fikirler ile zenginleştirerek başarılı olabilir. Bir yöneticinin öğretmenleri karar vermeye katmasında içtenlik çok önemlidir. Bu içtenliğin öğretmenler tarafından bilinmesi, öğretmenlerin de içten bir istek ve çaba ile kendilerine düşeni yapmalarında etkili olur (Aydın, 2007).

Kararlara etkin olarak ve sürekli biçimde katılan öğretmenlerin daha olumlu bir eğilim içinde oldukları gösteren (Aydın, 2000) ve yönetime katılımı öğretmenlerin çalışma istek ve arzusunda yükselme olduğunu, moralinin yükseldiğini ortaya koyan araştırmalar yayınlanmıştır (Saka, 1985; Akt: Bilge, 2008).

Saka (1985) yönetime katılımı, yöneticinin öğretmene saygı göstermesi arasında ilişki kurulduğunda, öğretmenlerin çalışma istek ve arzusunda yükselme olduğunu, yönetime katılmanın öğretmenlerde moral yükseltici bir değer olduğunu açıklamaktadır (Akt: Bilge, 2008; Gürkan, 2006). Bu ve benzeri düşünceler, öğretmenlerin iş alanlarında daha etkili hâle getirilmesi, öğretmenlerin okul kapsamındaki kararlara katılma, kural geliştirme ve uygulamada katılımcı olmalarını (Bilge, 2008) sağlıklı iletişim içinde olarak arkadaşlık kurmalarını sağlamıştır (Gerla, Gilliam, Wright, 2006).

2.1.3.Karara Katılım ile İlgili İlköğretim Okullarında Oluşturulan Kurullar

İlköğretim okullarda örgüt bütünlüğünün ve karar vermeye katılım sağlanması için bazı kurullar oluşturulmuştur. Bunlar okul meclisleri, toplam kalite yönetimi, zümre öğretmenler kurulu, okul-aile birliği ve eğitsel kulüplerdir.

2.1.3.1.Okul meclisleri

Demokratik eğitimin pratikliğine ilişkin değer, tutum ve davranışları geliştirmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Büyük Millet Meclisi arasında 13 Ocak 2004 tarihinde imzalanan protokolle “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” uygulamaya konulmuştur. Proje 81 ilde her tür ve dereceden seçilen 300 pilot okulda uygulanmış, alınan sonuçlar çerçevesinde 2004–2005 öğretim yılında tüm Türkiye geneline yayılarak geniş çaplı bir çalışma yapılmıştır (MEB, 2004).

Bu projeyle okullarda demokrasi kültürünün gelişmesi ve çocuklarda demokrasi bilincinin oluşması hedeflenmiştir. Bu hedefin gerçekleşmesi için okullarda “okul meclisleri” seçimleri yapılmış, seçimler vasıtasıyla ve seçilen temsilcilerin aktiviteleri ile demokrasi kültürü ve bilinci geliştirilmeye çalışılmıştır (Kıncal, 2002; Akt: Kıncal ve Uygun, 2006). Öncelikle

üniversitelerde başlayan bu oluşum, zamanla orta ve ilköğretim düzeyine indirgenmiştir (Tezgel, 2006).

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ile Cumhuriyetin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2004).

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi, okullarımızın demokratikleştirilmesinde ve yeni kuşakların demokratik yaşam biçimine uygun olarak sosyalleşmelerinde önemli rol oynayabilir. Öğrenciler daha okul sıralarında demokrasiyi uygulamalı olarak öğrenerek gerçek yaşamlarında içselleştirebilir ve yeni nesillerin yaşayacağı Türkiye’de bir demokrasi bilinci gelişebilir. Demokrasi bilinciyle Türkiye’de, daha demokratik bir toplum, daha demokratik bir yönetim anlayışı egemen olabilir. Kuşkusuz bunlar, projenin oluşturduğu ideallerdir. Bu ideallerin oluşması için projenin okullarda belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerekir (Kıncal ve Uygun, 2006).

İngiltere’de okul meclisleriyle ilgili uygulamalara bakılacak olursa temel düşünce, öğrencilerin sorumluluk almasını sağlamaktır. Böylece öğrenciler, çevresindeki konulara seyirci kalmayacak, gerekli duyarlılığı gösterecek ve olaylarla ilgili kendi düşüncesini belirtmekten çekinmeyeceklerdir (Cotmore, 2004; Akt: Metin, 2006). Aynı zamanda İngiltere Milli Eğitim Bakanlığı, okul meclisleri sayesinde öğrencilerin; dinleme yetenekleri, takım çalışması yapma isteği, problem çözme becerisi, ahlakî kurallar ve kendine güven duygularının gelişeceğini belirtmektedir (Davies, 1999; Akt: Metin, 2006).

2.1.3.2. Okul – aile birliği

Eğitimciler, ocuğun gelişimini destekleyecek, okuldaki başarısını artıracak ve toplumda iyi bir vatandaş olmasını sağlayacak yollar bulmaya ve geliştirmeye çalışmaktadırlar. Ancak bu amacın gerçekleşmesi, eğitim ve öğretimin, okul-aile işbirliği içerisinde gerçekleştirilmesine bağlıdır. Eğitim-öğretim ile okul-aile işbirliği arasında olumlu bir bağ kurulduğu zaman eğitim ve öğretim istenilen düzeyde gerçekleşir (Saylan, 1991; Akt: Akkaya, 2007).

Çocuğun eğitiminde ve sosyalleşmesinde büyük etki, özellikle okul ve aileler arasındaki ilişkilidir. Bu ilişkiler Okul-Aile Birlikleri yoluyla sağlanmak ve düzenlenmek istenmiştir. Bu birlikler, Milli Eğitim Bakanlığı'na kabul edilen özel bir yönetmeliğe göre, ilköğretim okullarında ve orta dereceli okullarda kurulmaktadır. Bu birliklerin amacı, okul ve aile arasındaki ilişkileri kuvvetlendirmek ve velilerle öğretmenler arasında çocukları daha iyi bir şekilde eğitmek ve yetiştirmek konusunda işbirliği sağlamaktır (Karslı, 2006; Akt: Karabağ, 2007).

Okul-Aile Birliği, okulun eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunların özümlemesi için okula yardım etmek üzere oluşturulan okul içi kuruluşlardır (Taymaz, 2001). Okul aile ilişkileri ve ailenin okul süreçlerine katılması, özellikle 1980'li yıllardan itibaren okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte önem kazanan bir konudur (Nural, 1987; Akt: Akkaya, 2007). Okulun çevreyle bütünleşmesini sağlamak için en önemli alt sistemlerden birisi okul-aile birlikleridir. Okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenci velileri okul aile birliğinin tabii üyesidir (Kebeci, 2006).

Halen yürürlükte olan ve 31.05.2005 tarihinde yayınlanan Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların Okul-Aile Birlikleri'nin kuruluş ve işleyişi, organların oluşturulması ve seçim şekilleri; sosyal ve kültürel etkinlikler ile kampanya ve kurslardan sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesiyle kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım

yerleri, oranları, harcanmasına ve denetlenmesine dair usul ve esasları kapsar (MEB, 2005a).

Okul aile işbirliği öğrenci başarısının artması, katılım, güdüleme, kendine güven (Taymaz, 2001) ve öğrenci davranışlarının olumlu yönde değişmesini sağlamakta ve okul performansını yükseltmekte önemli bir faktör olmaktadır (Girmen, 2001). Özellikle ilk ve orta dereceli okullardaki çocukların okul dışında çevreyi tanınması, ilgilenmesi, bütünleşmesi istenmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin çevrenin olumsuz etkilerinden korunması gerektiği kabul edilmekte ve bu görev okul ile aileden ortaklaşa beklenmektedir (Taymaz, 2001). Böylelikle okulun toplum desteğini ve memnuniyetini artırma imkânı ortaya çıktığı gibi; okulun topluma karşı açıklığını, şeffaflığını ve hesap verebilirliğini artırma fırsatı oluşmaktadır (Çalık, 2007).

Halen yürürlükte olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okul aile işbirliği başlığı altında yer alan *“eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır”* ifadesi; ailenin, eğitim ve öğretim sürecine olan etkisini göstermektedir.

ABD'ye bakıldığında velilerin, çocuk çalıştırma ve okula devam yasaları, çocuk mahkemeleri, televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri, çocukları hedef alan ticari reklâmların önlenmesi gibi problemlerin belirlenmesinde ve çözümlenmesinde liderlik ettikleri görülmektedir (Karabağ, 2007). Bu da ABD'de okul aile işbirliğine ne kadar önem verildiğini göstermektedir.

Türkiye'de ise Okul-Aile Birlikleri eğitim ve öğretime yön vermede etkisiz kalmaktadır. Bunun nedeni; ailelerin, eğitim seviyesinin düşük olması, sosyal ve ekonomik koşulların olumsuz etkileri nedeniyle eğitim sürecine yön verebilecek vasıflara sahip olamamasıdır (Karabağ, 2007).

2.1.3.3. Zümre öğretmenler kurulu

Okullardaki branş öğretmenlerinin öğretim programının uygulanma ve eğitim faaliyetlerinin yürütülme sürecine yönelik birlikte karar alacakları ve sahip oldukları deneyimleri paylaşacakları birtakım toplantılar okullarda bazı aralıklarla düzenlenmektedir. Zümre Öğretmenler Kurulu (ZÖK) toplantıları okullarda çalışan branş öğretmenleri arasındaki karşılıklı ilişkilerin kuvvetlendirilmesini, eğitimde başarının yakalanması için ortak kararların alınmasını ve sistemli bir şekilde uygulanıp değerlendirilmesini teşvik etmesi beklenen önemli bir etkinliktir (MEB, 1992).

Zümre öğretmenler kurulu, okul müdürlüğünce yapılacak planlamaya uygun olarak öğretim yılı başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyuldukça toplanır. Toplantılar okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısının veya en kıdemli branş öğretmenin başkanlığında yapılır. Bu toplantılarda programların ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçlarından, laboratuvar, spor salonu, kütüphane ve işliklerden planlı bir şekilde yararlanılması, öğrenci ödevleri ve derslerin değerlendirilmesi, derslerde izlenecek yöntem ve teknikler ile benzeri konularda kararlar alınır (MEB, 1992).

ZÖK eğitim öğretimin en önemli öğelerinden biridir. Zümre öğretmenleri toplantıları tecrübeli öğretmenlerin edindikleri mesleki deneyimlerini aynı branştaki yeni meslektaşlarına aktarma fırsatı verdiği gibi, genç öğretmenlere de yeni bilgilerini deneyimli meslektaşlarına aktarma olanağı sağlar; böylece, karşılıklı bilgi ve düşünce alış veriş ve ortaklaşa çalışma ortamı yaratır (Akdemir, 2005).

Zümre toplantılarında branş öğretmenleri arasında yansıtıcı uygulama ve düşünmeye örnek verilecek konuşmalar yapılmaktadır. Bu bakımdan, branş öğretmenleri arasında ilgili dersin öğretim programının okutulmasına yönelik önemli kararların alınması açısından ZÖK toplantılarının önemi artmaktadır. Bu toplantılarda alınan kararların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıcı ve onlara olumlu davranışlar kazandırıcı, eğitim ve öğretim etkinliklerini yönlendirici nitelikte olması durumunda, öğrencilerin sergiledikleri akademik başarının

artması için önemli bir araç olarak kullanılabileceğine inanılmaktadır. Bunun yanında, ZÖK’lerde branş öğretmenleri arasında kurulabilecek iletişim ve işbirliğinin aynı şekilde öğrencilere de yansıma olasılığı vardır (Küçük, Ayvaci ve Altıntaş, 2004).

ZÖK, eğitim öğretim birliğini geliştirmeyi amaçladığından ve koordinasyonu sağlayan çalışmalara hizmet ettiğinden sık sık yapılmalıdır (Akdemir, 2005).

2.1.3.4. Toplam kalite yönetimi (TKY)

Başlangıçta kalite, kalite kontrol, toplam kalite kontrol, kalite güvencesi gibi kavramlaştırmalarla gündeme gelen kalite konusu, geniş olarak 1990’lı yılların başından itibaren yaygın bir biçimde toplam kalite yönetimi başlığında ele alınmaktadır (Ocaklı, 2006).

Toplam kalite; örgüt fonksiyonları ve sonuçlar yerine, süreçler üzerinde yoğunlaşan, tüm çalışanların niteliklerinin artırılmasıyla yönetim kararlarının sağlıklı bilgi ve veri toplanması analizine dayandıran, tüm maddi ve manevi olmayan örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde ele alan bir yaklaşımdır (Ersen,1997; Akt: Akın, 2001).

Toplam Kalite Yönetimi, müşteri ihtiyaç, istek ve beklentilerinin karşılanması ve iş sonuçlarında mükemmelliğe ulaşılabilmesi için, tüm süreçlerde kusursuzluğun ve sürekliliğin, işletmenin tüm iç ve dış çevresinin katılımıyla gerçekleştirilmesini hedefleyen, yönetsel ve organizasyonel yapıda insan unsurunu sürekli eğitim ve grup çalışması yoluyla ön plana çıkaran, sürekli gelişme ilkesi ile işletmenin rekabet gücünü artırmayı amaçlayan, bütün bunları da ancak üst düzeyde sorumluluk bilincine sahip bir liderlik anlayışıyla gerçekleştirebileceğini savunan (Ocaklı, 2006) çağdaş bir yönetim anlayışıdır (Ocaklı, 2006; Öter, 2006; Özevren, 1997). Kısacası Toplam Kalite Yönetimi “mükemmelliğe sistemli bir yaklaşım” dır (Ağbuğa, 2007).

Toplam Kalite Yönetimi, müşteri istek ve ihtiyaçlarını maksimum düzeyde karşılamayı hedefleyen ve bu yolda işletme içi süreçlere ve insana odaklanan bir tasarımıdır. Toplam kalite yönetimi yaklaşımı sadece ürün ve hizmetin kalitesine değil, sürekli eğitimin, etkin liderliğin, sürekli gelişimin, müşteri tatmininin, katılımcı yönetim ve yaratıcılık ortamının, iletişimin, takım ruhunun, sistemin, donanımların kalitesine de önem vermektedir. Toplam Kalite Yönetimi programlarında başarıya ulaşabilmenin yolu bilek gücünden değil, düşünme yeteneği, beyin gücü, yaratıcılık, değişim ve gelişime açık olmaktan geçer. Dolayısıyla eğitim; her süreçte Toplam Kalite Yönetimi başarıya ulaşabilmenin temel şartlarından biridir (Gökçe, 2007).

TKY ilk olarak Henr Ford'un 1926 yılında yayımladığı My Life and Work (Hayatım ve İşim) adlı kitabında yeni bir yönetim biçimi olarak tanımlanmıştır. Ancak 1950'li yıllarda rağbet görmeyen bu yönetim biçimi, Japonlar tarafından benimsenmeye başlamıştır (Özevren, 1997). Japon yöneticiler kaliteyi bütün iş birimlerine yaymış ve her kademedeki iş göreni bu konuda eğiterek bilinçlenmeyi sağlamıştır. Bu yöntem ile kalitesizliğiyle ünlenen Japon ürünlerinde kalite devrimi yaşanmış (Bolat, 2000) ve Japonlar 5 yıl içinde tüm dünya pazarlarını ele geçirmişlerdir (www.wikipedia.org).

Japonya'dan sonra Toplam Kalite Yönetimi'ne eğilim 1979 yılında ABD'nin de içinde yer aldığı çeşitli ulusların temsilcileri bir araya gelerek kalite konusunda Uluslararası Standartlar Örgütünü (ISO) kurmalarıyla devam etmiştir (Ensari, 2000). 1987'de ISO 9000 kalite standartları yayımlanmıştır (Ensari, 2000; Özevren, 1997). Daha sonra 1988 yılında da Avrupa Kalite Yönetimi Derneği (EFQM) kurulmuştur. 1991 yılından itibaren de bu dernek, başarılı olmuş işletmelere kalite ödülü vermeye başlamıştır. Kalite ile ilgili fikirlerin çoğunluğu özellikle yüksek öğretimde, oldukça iyi bir şekilde geliştirilmiş ve kalite kavramları giderek artan bir biçimde araştırılmaya ve okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Ensari, 2000).

Türkiye ise 1980'li yılların ortasından itibaren kalite konusuyla ilgilenmiş, 1990'lı yılların başından itibaren de Türkiye'de kalite konusuna olan ilgi artmaya

başlamıştır. Türkiye’de 1991 yılında Kalite Derneği (KalDer) kurulmuş, başarılı bulunan işletmelere ödül vermeye başlamıştır (Şişman ve Turan, 2002 Akt: Öter, 2006).

Toplam Kalite Yönetimi 1990’lı yıllardan itibaren eğitimde etkisini göstermeye başlamıştır (Bursalıoğlu, 2000). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, eğitimin bütün paydaşlarının (eğitim çalışanları, öğrenciler, aileler, vb.) belli oranda eğitimde karar alma sürecine aktif bir şekilde katıldığı, sürekli iyileştirmeler ile artan müşteri tatmininin karakterize ettiği bir yönetim yaklaşımını, eğitim sistemine hâkim kılma sürecidir (MEB, 2001).

Eğitim sistemlerini TKY anlayışı içinde organize etmede atılacak ilk adım eğitim ihtiyaçlarını doğru olarak belirlemek olacaktır. Eğitimin en küçük hizmet birimi olan okullarda da kalite yönetimi çalışmalarına geçilmesi eğitimin genel başarısını pekiştirecektir. Eğitimde Toplam Kalite yaklaşımının benimsenmesi, eğitim açısından sistemin bazı temel özelliklere sahip olmasını gerektirir. Bu özellikler hedef birliği içinde olma, yüksek düzeyde istekli ve katılımcı olma, bilgi bazlı, planlı çalışma, dinamik, kaliteli iş gücü ve müşteri odaklı olmaktır (Peker, 1994; Akt: Gülsoy, 2007).

Eğitimde kalite denildiği zaman, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, kısaca toplumdan gelip yine topluma kazandırılan bireylerin en doğru şekilde yetiştirilmesi akla gelir. Eğitim sisteminin kalitesi, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, insan kaynaklarının, sosyal ve kültürel çevrenin, öğrenci - okul - sektör işbirliğinin, eğitim teknolojisinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite dengesinin yükseltilmesi ile olabilir (Köksal, 2000 Akt: Gülsoy, 2007). Eğitimde TKY anlayışını okul, öğretmen, müşteri ve ürün kavramları ile birlikte incelemek mümkündür (Çakıl,2006).

TKY bakış açısıyla bakıldığı zaman okul öğrencilerin öğrenmeyi öğrendikleri bir yer olarak görülmektedir (Baykara,1999). TKY yaklaşımının eğitimde uygulanması öğrencilerin öğrenme yeteneğini maksimum düzeye ulaştıracaktır (Çetin, 2001, Akt: Gülsoy, 2007).

2.1.3.5. Eğitsel kulüpler

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte eğitimde temel taşların yerine oturmaya başladığı anlardan itibaren eğitici ve sosyal faaliyetlerin önemi anlaşılmış, eğitim programlarının düzenlenmesine ilişkin neredeyse tüm çalışmalarda yerini almıştır. Günümüzde de ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarında eğitsel kulüpler altında bu faaliyetlere devam edilmektedir. Kişiyi sosyalleşme, kişisel yeteneklerin ortaya çıkarılması, demokrasiyi özümseme gibi çoğaltılabilecek faydalar sağlamaktadır (Koçinalı, 2008).

Başaran (2006) eğitsel kulüpleri, eğitimin amaçlarından bir kesimini gerçekleştirmek için ilgi ve istek duyulan bir konuda ders saatlerinin dışında, eğitsel etkinlikler düzenleyen ve yürüten öğrencilerin oluşturduğu bir küme olarak tanımlarken (Akt: Koçinalı, 2008), Milli Eğitim Bakanlığı Yönetmeliği (2005b) öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan gruplar olarak tanımlamıştır.

Öğretim yılı başladıktan ve sınıf temsilcileri seçildikten sonra, sınıf temsilcileri ile okul yönetici ve öğretmenlerinin katılacağı toplantıda; kurumun türüne, seviyesine, imkân ve şartlarına; çevrenin ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi özellikleriyle öğrencilerin sınıf seviyesine göre, eğitsel kulüplerden gerekli görülenler ya da öğrencilerin istekleri doğrultusunda kulüpler seçilir (MEB, 2005b).

Eğitsel kulüplerinin amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesi ve içinde yaşadığı topluma uyumlu ve yararlı birer birey haline gelmesi için okul içinde ve dışında çeşitli sosyal etkinliklerin öğrenci grupları halinde gerçekleştirilmesidir. Eğitsel kulüpler genel olarak bireylerin benlik tasarımıyla gelişmesine katkıda bulunur. Sosyal etkinlikler, okul yönetimi ve velilerin iş birliği ile okul içi ve okul dışı imkânlardan yararlanılarak öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti kapsamında yürütülür. Proje önerileri, çevrede bulunan sivil toplum kuruluşları ile kişi veya diğer kurum ve kuruluşlara götürülerek katkıları istenebilir (Yiğit, 2008).

Eğitsel kulüplerin çalışmalarında katılımcılık, planlılık, süreklilik, üretkenlik, gönüllülük ve iş birliği temel ilkedir. Bu ilkeler doğrultusunda eğitsel kulüp çalışmalarının, öğrencilerin gelişim seviyesine göre belirlenmesine, demokratik yurttaşlık bilincinin gelişmesine, öğrencilerin çevreye duyarlı ve liderlik özelliklerine sahip bireyler olarak gelişmelerine, geniş katılımın sağlanmasına, öğrencilerin yönlendirilmelerine ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesine, okul ve halk eğitim merkezlerinde oluşturulan öğrenci kulüpleri arasında ortak çalışmalar yapılmasına, çalışmaların ders dışı zamanı kapsamasına, ders programlarının göz önünde bulundurularak desteklenmesine, engelli öğrencilerin katılması için ortam ve destek sağlanmasına, çalışmalarda resmî, özel sivil toplum kurum ve kuruluşlarıyla öğrenci ve veli iş birliğinin sağlanmasına, sosyal etkinliklerle öğrencilerin estetik, etik ve duygusal yönden gelişmelerinin sağlanmasına özen gösterilmelidir (MEB, 2005b).

Eğitsel kulüp çalışmaları eğitim programının amaçlarını gerçekleştirmenin yanı sıra, öğrencilerin imkanlarını da arttırır (Varış, 1998) Bu açıdan bakıldığında öğrenciye toplumsallaşma, grup içinde kabullenilme, uyum sağlama alışkanlıkları kazandırır. Dolayısıyla öğrenciler, grupla çalışmayı yani paylaşımı öğrenirler. Grupla çalışmak öğrencilere, kendine ve başkalarına güvenmeyi ve sorumluluk duygusu da kazandırır (Koçinalı, 2008).

Yukarıda sözü geçen kurullar okulda bulunan faaliyetlerin daha demokratik süreçlerden geçmesinin sağlanması amaçlanarak yapılmıştır. Bu kurullar sayesinde sadece okul yöneticisi değil öğretmen, öğrenci ve veli de okulla ilgili kararlarda söz sahibi olabilmektedir. Aynı zamanda bu kurullar demokratik bilincin gerçekleşmesini de sağlamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmada ölçeğin uygulandığı evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma genel tarama modelinde bir çalışmadır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995).

3.2.Evren ve Örneklem

Genel tarama modelindeki araştırmanın hedef evreni, Van ili belediye sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 186 yönetici ve 2227 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen sayısı Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün İstatistik Bölümü'nden alınmıştır. Örneklem sayısının yeterliliği hakkında Çıngı'nın (1994) örneklem sayısı tablosundan yararlanılmıştır (Akt: Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008). Buna göre örnekleme her bir sosyo-

ekonomik düzeyden 8 adet olmak üzere 24 okulda görev yapan 75 yönetici ve 500 öğretmen alınmıştır. Yönetici sayının az olması örneklemdeki okullara bağlı kalmaktan kaynaklanmaktadır. Ölçeklerin doldurulması sırasında yapılan hatalardan dolayı 71 yönetici ve 486 öğretmenin verileri araştırmanın uygulamasında kullanılmıştır. Van'da bulunan ilköğretim okulları belirlenmiş, bunlar arasından tesadüfi olarak seçilen alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında çalışan yöneticilere ve öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Okulların bu şekilde resmi bir sınıflaması olmamakla birlikte, böyle bir sınıflama Van ilinde görev yapan ilköğretim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerden oluşan bir uzman ekipten gerekli görüşler alınarak belirlenmiştir. Tablo 2'de örnekleme alınan okullar ve bu okullardaki yönetici ve öğretmen sayıları verilmiştir.

Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Okulların Listesi

	Kişi Sayısı	Okul	Düşük Sos-Eko. Düzey	Orta Sos-Eko. Düzey	Yüksek Sos-Eko. Düzey
Yönetici	2	Süphan İÖO	X		
Öğretmen	20				
Yönetici	3	Türk Eczacılar Birliği İÖO	X		
Öğretmen	19				
Yönetici	3	Namık Kemal İÖO	X		
Öğretmen	20				
Yönetici	4	Kahraman Çocuklar İÖO	X		
Öğretmen	40				
Yönetici	2	Muslih Görentaş İÖO	X		
Öğretmen	9				
Yönetici	3	Fevzi Geyik İÖO	X		
Öğretmen	16				
Yönetici	2	Kadriye Sağdıncı İÖO	X		
Öğretmen	15				
Yönetici	2	Milli Eğitim Vakfı İÖO	X		
Öğretmen	16				
Yönetici	2	Yavuz Selim İÖO		X	
Öğretmen	16				
Yönetici	3	Tunca Uras İÖO		X	
Öğretmen	15				
Yönetici	3	Fatih Sultan Mehmet İÖO		X	
Öğretmen	24				

Tablo 2. Devam

	Kişi Sayısı	Okul	Düşük Sos-Eko. Düzey	Orta Sos-Eko. Düzey	Yüksek Sos-Eko. Düzey
Yönetici	2	Vankulu İÖO		X	
Öğretmen	18				
Yönetici	3	Mehmetçik Selen İÖO		X	
Öğretmen	19				
Yönetici	6	İrfan Baştuğ İÖO		X	
Öğretmen	34				
Yönetici	3	Hacı Bekir İÖO		X	
Öğretmen	40				
Yönetici	4	Fevzi Çakmak İÖO		X	
Öğretmen	22				
Yönetici	3	Rekabet Kurumu İÖO			X
Öğretmen	34				
Yönetici	2	Salih Yıldız İÖO			X
Öğretmen	13				
Yönetici	2	Atatürk İÖO			X
Öğretmen	15				
Yönetici	4	Cumhuriyet İÖO			X
Öğretmen	28				
Yönetici	4	Hüsrevpaşa İÖO			X
Öğretmen	13				
Yönetici	3	Koç İÖO			X
Öğretmen	17				
Yönetici	3	İki Nisan İÖO			X
Öğretmen	15				
Yönetici	3	İnönü İÖO			X
Öğretmen	15				

Tablo 2’de de görüldüğü gibi araştırmaya her sosyo-ekonomik düzeyden eşit sayıda okul alınmaya çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından “Örgütsel Demokrasi Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için ilgili literatür taranmış ve Van ilinde ilköğretim okullarında görev yapan bir grup öğretmen ve yöneticiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu veriler doğrultusunda bir madde havuzu oluşturulmuş ve ölçek için gerekli görülen sorular seçilerek ölçeğin bir taslağı yapılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliliği alan yazın yeterince araştırılarak ve yönetici ile öğretmen görüşlerine başvurularak sağlanmıştır. Görünüş geçerliliği içinde ölçeğin okunurluğuna, başlıklandırılmasına dikkat edilmiş ve ölçeğin yönergesinde neyin ölçüldüğü belirtilmiştir.

Oluşturulan ölçek taslak formu eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip beş alan uzmanının görüşüne sunulmuş, yanlışlar tespit edilip, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra cümle hataları, ifade yanlışlıklarını düzeltmek amacıyla üç Türk Dili ve Edebiyatı uzmanına incelettirilerek ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nde katılımcıların verilen ifadeleri çözümlemelerine yönelik olarak Likert tipli beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek hiç katılmıyorum (1), az katılıyorum (2), orta katılıyorum (3), büyük ölçüde katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Aynı zamanda örgütsel demokrasi ölçeğinin sağ tarafına katılımcıların benimsenme düzeyi sol tarafına ise uygulanabilme düzeyi ile ilgili derecelendirme ölçeği konulmuştur. Amaç iki tutumu bir arada ölçmektir.

Yapılan çalışmalardan sonra yönetici ve öğretmenlerden oluşan 240 kişiye ön uygulama yapılmıştır. Devam eden uygulamalar 36 maddelik örgütsel demokrasi ölçeği üzerinden yapılmıştır.

Toplanan verilerin yani örneklem büyüklüğünün Temel Bileşenler Analizi'ne uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett's testleri sonucunda oluşan analizlere bakılmıştır. KMO değerinin 0.60'tan büyük ya da eşit olması gerekirken, Bartlett's testinde anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması gerekmektedir. Yapılan istatistik işlemler sonucunda KMO değerinin 0.975 ve Bartlett's küresellik testi sonucunun [$\chi^2= 14527,365$; $P<.01$] ve anlamlılık değerinin yaklaşık olarak 0.000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin analize uygunluğunun sınanmasının ardından veriler Temel Bileşenler Analizi'ne tabi tutulmuştur. Temel Bileşenler Analizi'nde aynı anda iki boyutta da bulunan (binişik) maddeler olan 28, 29, 32, 33, 46, 48, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 63. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Temel Bileşenler Analizi'nin yanında maddelerin ayırt ediciliğinin incelenmesi için madde toplam puan korelasyonlarına bakılmış maddelerin 0.30'dan büyük korelasyon değerine sahip olduğu görülmüştür. Maddelerin alt boyutları temsillerine bakılıp 3, 10, 15, 21, 24, 25, 26, 27, 37, 39, 40, 44, 45, 60. maddeler bulundukları boyutu karşılamadığından ölçekten çıkarılmıştır.

Temel Bileşenler Analizi, madde toplam puan korelasyonları ve maddelerin bulundukları alt boyutu temsillerine göre ölçekten çıkarılan maddeler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Analizler Sonucu Ölçekten Çıkarılan Maddeler

Maddeler
3.Okulda gelişen ve değişen dinamik bir eğitim sistemi hakim olmalıdır.
10.Okulda girişimciliği teşvik edici bir kültür olmalıdır.
15. Okulda alınan kararların uygulamasında elde edilen başarı tüm örgüt üyelerine mal edilmelidir.
21. Okulda alınan kararlarda tüm paydaşların katılımı sağlanmalıdır (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve personel).
24. Okulda tüm örgüt üyeleri için (adaylık, seçim, oylama vb.) demokratik uygulamalar hakim olmalıdır.
25. Okulda herkesin görüşü önemli ve değerli olmalıdır.
26. Tüm çalışanlar okulun bir parçası olduklarını hissetmelidirler.
27. Okulda kararların alımında çoğunluk değil, çoğulculuk(çoğunlukla birlikte azınlıkta olanların düşünceleri de) dikkate alınmalıdır.
28. Okulda öğrenciler ilgi, ihtiyaç ve yetilerine göre değerlendirilmelidirler.
29.Kurumda düşüncelere saygılı bir eğitim ortamı olmalıdır.
32.Okulda yapılan çalışmalar ile ilgili dönütler alınmalıdır.
33.Hiyerarşik yapıdan eşit paydaş yapıya geçilmelidir.
37. Okulda toplam kalite yönetimi uygulamaları artırılmalıdır.
39. Öğretmenlerin zümre çalışmalarına önem verilmelidir.
40. Öğrencilerin kulüplerdeki faaliyetleri artırılmalıdır.
44. Okulda rehberlik ve danışmanlık hizmetleri artırılmalıdır.
45. Okulda eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda, diğer kurumlarla olumlu bir rekabet içinde olunmalıdır.
46.Ulusal hedefler doğrultusunda, yerel düzeye uygun eğitim programları hazırlanmalıdır.
48.Yerel imkanların eğitim için daha etkili kullanımı sağlanmalıdır (iç dizayn, araç ve gereçler ile dış çevrenin planlanması vb.) .
53.Okulda personelin belirli aralıklarla başarı düzeyi test edilmelidir.

Tablo 3. Devam

Maddeler
54.Okulda eğitim personeli etkili bir şekilde kullanılmalıdır.
55. Okul hizmet sunduğu toplumun önceliklerini dikkate almalıdır.
56. Eğitim için merkezi yönetimden yerel yönetimlere ayrılan kaynakların okullar arasında etkili ve eşit bir şekilde dağılımı sağlanmalıdır.
59.Okulda personelin işe alım ve atamasında yerel birimlerde söz sahibi olmalıdır.
60.Eğitim programlarının yapılmasında velilerde söz sahibi olmalıdırlar.
61.Okulda personelin niteliklerini sürekli artırıcı bir politika (hizmet içi eğitim, kurs, seminer) izlenmesi sağlanmalıdır.
63. Eğitim öğretim süresi her yörenin şartları(iklim, yapılan çalışmalar) göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.

Analizler sonucunda ölçeğe uygun olmayan maddelerin çıkarılmasından sonra ölçekte bulunan maddeler ve bu maddelerin madde toplam korelasyonları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Maddeleri ve Madde Toplam Puan Korelasyonları

Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Puan Korelasyonları
1.Okulda yapılan çalışmalarda açıklık ve şeffaflık olmalıdır.	0,682
2.Okulda bireyler arasındaki iletişim çift yönlü (diyalog) olmalıdır.	0,651
4. Okulda çalışanlara verilen sorumluluklar eşit olmalıdır.	0,715
5.Okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir.	0,687
6.Okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır.	0,711
7.Okulda çalışanlara verilen yetkiler dengeli dağıtılmalıdır.	0,469
8. Okulda verilen görevlerin takibi yapılmalıdır.	0,703
9.Okulda yapılan çalışmalar ile ilgili hesap verilebilmelidir.	0,677
11. Okulda çalışanlara verilen yetkilerin sınırları belli olmalıdır.	0,702
12.Sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır.	0,624
13. Sorumluluk verilen kişi işe uygun olmalıdır.	0,709
14. Okulda zamanında, doğru ve isabetli kararlar alınmalıdır.	0,724
16.Kurumda başarılı olan çalışmalar ödüllendirilmelidir.	0,724
17. Kurumda görev bölüşümü olmalıdır.	0,713
18. Okulda yaratıcı düşünceleri teşvik edici bir kültür olmalıdır.	0,803
19.Okulda güç kurum üyeleri arasında dağıtılmalıdır.	0,772
20. Okulda kurum üyeleri arasında eşitlik olmalıdır.	0,783
22.Çalışanlar arasında güvene dayalı bir ilişki olmalıdır.	0,806
23. Okulda tüm personel takım ruhu içinde çalışmalıdır.	0,825
30. Kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar.	0,662

Tablo 4. Devam

Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Puan Korelasyonları
31.Okulda oluşturulan meclisler ve kurullarda (zümre, kulüp, okul meclisi, toplam kalite yönetimi, okul-aile birliği vs.) alınan kararlar uygulanmalıdır.	0,726
34.Okul-çevre ilişkilerini geliştirici faaliyetlerde bulunulmalıdır.	0,766
35.Okulda tüm düşünceler özgürce tartışılmalıdır.	0,744
36.Kurumda uygulanmakta olan müfredat programında öğrenciler arasında bireysel farklılıklar, dikkate alınmalıdır.	0,715
38. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli sık sık ortak etkinliklerde bulunmalıdırlar.	0,745
41.Okul meclislerinde alınan kararlarda, öğrenciler daha aktif hale getirilmelidirler.	0,739
42. Okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir.	0,668
43.Okulda eğitim hizmetleri ile ilgili kararlar alınırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır.	0,762
47.Okullar özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır (Üniversiteler gibi).	0,586
49. Okulda hizmetler (personel alımı, bütçeleme, eğitim-öğretim süresi, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yerinden yürütülmelidir.	0,450
50. Okulda yapılan çalışmalarda bürokrasinin oluşturduğu formaliteler ortadan kaldırılmalıdır.	0,719
51.Eğitimin kaynağı yerel yönetimlerce sağlanmalıdır.	0,578
52.Bütçeleme ve harcama sistemini okulun kendisi yapmalıdır.	0,522
57. Okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır.	0,550
58.Okul kendi personelini kendi seçmelidir.	0,474
62. Eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır.	0,483

Tablo 4'te ölçeğin madde toplam puan korelasyonlarına bakıldığı zaman 0,450 ile 0,825 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlik analizleri için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin tamamı ve her bir boyutu için bu analiz uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin Güvenirlilik Analizleri

Alt Boyut lar	Madde No	Döndürme Öncesi Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri			Öz Değer	Alfa	Açıkla nan Varyan s (%)
			Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3			
Yetki Devri Boyutu	4	0,759	0,781	0,146	0,225	10,736	0,963	29,822
	6	0,743	0,764	0,205	0,178			
	5	0,719	0,743	0,228	0,137			
	20	0,750	0,736	0,228	0,341			
	11	0,713	0,719	0,221	0,213			
	1	0,716	0,718	0,257	0,139			
	18	0,679	0,717	0,401	0,226			
	17	0,698	0,712	0,369	0,089			
	14	0,681	0,709	0,246	0,248			
	22	0,705	0,708	0,448	0,193			
	13	0,681	0,706	0,198	0,275			
	8	0,703	0,701	0,293	0,160			
	2	0,609	0,697	0,291	0,070			
	23	0,609	0,696	0,407	0,291			
	19	0,593	0,694	0,275	0,330			
	16	0,515	0,656	0,428	0,134			
	9	0,609	0,626	0,301	0,212			
	12	0,593	0,598	0,130	0,331			
	7	0,515	0,492	0,225	0,062			
Karara Katılım Boyutu	38	0,736	0,376	0,745	0,241	5,957	0,933	16,548
	30	0,640	0,343	0,694	0,171			
	31	0,678	0,403	0,687	0,220			
	41	0,697	0,327	0,684	0,358			
	34	0,646	0,453	0,664	0,254			
	35	0,590	0,376	0,626	0,360			
	36	0,606	0,353	0,620	0,347			
	42	0,621	0,270	0,606	0,388			
	43	0,610	0,379	0,596	0,422			
Yerelleşme Boyutu	47	0,718	0,171	0,220	0,771	5,529	0,880	15,358
	51	0,722	0,175	0,204	0,764			
	57	0,731	0,168	0,181	0,741			
	58	0,740	0,148	0,076	0,730			
	52	0,665	0,117	0,216	0,720			
	50	0,584	0,340	0,383	0,618			
	49	0,512	0,174	0,150	0,568			
	62	0,515	0,204	0,258	0,472			
Toplam Varyans (%)			61,728					
Toplam Alfa			0,970					

Tablo 5’te görüldüğü gibi ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutunun öz değeri 10,736, ikinci boyutunun öz değeri 5,957, üçüncü boyutunun öz değeri 5,529’dur. Bu değerlere göre birinci boyut ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 29,822’sini, ikinci boyut % 16,548’ini, üçüncü boyut ise toplam varyansın % 15,358’ini açıklamaktadır. Tüm boyutların birlikte açıkladığı varyans ise % 61,728’dir.

Varimax Dik Döndürme analizi sonucunda birinci boyutun 19 maddeden (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23), ikinci boyutun 9 maddeden (30, 31, 34, 35, 36, 38, 41, 42, 43), üçüncü boyutun ise 8 maddeden (47, 49, 50, 51, 52, 57, 58, 62) oluştuğu görülmektedir.

Ölçeği oluşturan boyutlar, maddelerin içerdiği tutum ifadelerine bakılarak isimlendirilmiştir. Buna göre birinci boyut içerdiği tutumlardan dolayı “**Yetki Devri**”, ikinci boyut “**Karara Katılım**”, üçüncü boyut ise “**Yerelleşme**” olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlilik testi olan Cronbach Alpha analizi değerinin 0,970 olduğu görülmüştür. Cronbach Alpha sayısı 0.70’in üzerinde bir değer olduğu için ölçeğin güvenirliği yüksektir. Boyutların güvenirlik sayılarına bakıldığında ise yetki devri boyutunda 0,963, karara katılım boyutunda 0,933, yerelleşme boyutunda ise 0,880 olarak bulunmuştur. Tüm boyutların toplam güvenirlik sayılarının 0.70’in üstünde olması ölçeğin her yönüyle iyi derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda geçerliği ve güvenirliği yüksek, üç faktörlü bir Örgütsel Demokrasi Ölçeği elde edilmiştir. Ölçeğin maddelerinin faktörlere göre dağılımları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Ölçek Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımları

Faktör 1. Yetki Devri Boyutu
1.Okulda yapılan çalışmalarda açıklık ve şeffaflık olmalıdır. 2.Okulda bireyler arasındaki iletişim çift yönlü (diyalog) olmalıdır. 4. Okulda çalışanlara verilen sorumluluklar eşit olmalıdır. 5.Okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir. 6.Okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır. 7.Okulda çalışanlara verilen yetkiler dengeli dağıtılmalıdır. 8. Okulda verilen görevlerin takibi yapılmalıdır. 9.Okulda yapılan çalışmalar ile ilgili hesap verilebilmelidir. 11. Okulda çalışanlara verilen yetkilerin sınırları belli olmalıdır. 12.Sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır. 13. Sorumluluk verilen kişi işe uygun olmalıdır. 14. Okulda zamanında, doğru ve isabetli kararlar alınmalıdır. 16. Kurumda başarılı olan çalışmalar ödüllendirilmelidir. 17. Kurumda görev bölüşümü olmalıdır. 18. Okulda yaratıcı düşünceleri teşvik edici bir kültür olmalıdır. 19.Okulda güç kurum üyeleri arasında dağıtılmalıdır. 20. Okulda kurum üyeleri arasında eşitlik olmalıdır. 22.Çalışanlar arasında güvene dayalı bir ilişki olmalıdır. 23. Okulda tüm personel takım ruhu içinde çalışmalıdır.
Faktör 2. Karara Katılım Boyutu
30. Kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar. 31.Okulda oluşturulan meclisler ve kurullarda (zümre, kulüp, okul meclisi, toplam kalite yönetimi, okul-aile birliği vs.) alınan kararlar uygulanmalıdır. 34.Okul-çevre ilişkilerini geliştirici faaliyetlerde bulunulmalıdır. 35.Okulda tüm düşünceler özgürce tartışılmalıdır. 36.Kurumda uygulanmakta olan müfredat programında öğrenciler arasında bireysel farklılıklar, dikkate alınmalıdır. 38. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli sık sık ortak etkinliklerde bulunmalıdırlar. 41.Okul meclislerinde alınan kararlarda, öğrenciler daha aktif hale getirilmelidirler. 42. Okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir. 43.Okulda eğitim hizmetleri ile ilgili kararlar alınırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır.
Faktör 3. Yerelleşme Boyutu
47.Okullar özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır (Üniversiteler gibi). 49. Okulda hizmetler (personel alımı, bütçeleme, eğitim-öğretim süresi, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yerinden yürütülmelidir. 50. Okulda yapılan çalışmalarda bürokrasinin oluşturduğu formaliteler ortadan kaldırılmalıdır. 51.Eğitimin kaynağı yerel yönetimlerce sağlanmalıdır. 52.Bütçeleme ve harcama sistemini okulun kendisi yapmalıdır. 57. Okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır. 58.Okul kendi personelini kendi seçmelidir. 62. Eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır.

3.4.Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin girişleri yapıldıktan sonra toplam puanlar üzerinden normallik için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Toplam puanlar üzerinden yapılan Kolmogorov Smirnov testine göre katılımcılar benimsenme düzeyi ($K-S \cong 0.000$) $p < .05$, uygulanabilme düzeyi ($K-S \cong 0.026$) $p < .05$ olması dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu da parametrik olmayan testler yapmayı gerektirmektedir. İki kategoriden oluşan cinsiyet, görev ve alan değişkenlerinde “Mann Whitney-U” ikiden fazla kategorili değişkenler olan öğrenim durumu, toplam hizmet süresi ve okul büyüklüğünde ise “Kuruskal Wallis-H” testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki farkın belirlenmesinde “Mann Whitney-U” testi kullanılmıştır. İfadelerin değerlendirilmesinde ise aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri alınmıştır. Demografik değerlerin incelenmesinde ise yüzde ve frekans kullanılmıştır.

Yöneticiler ile ilgili yapılan işlemlerde hizmet yılı değişkeninde 1-5 arası hizmeti olan yöneticiye rastlanmadığı için ve okul büyüklüğü değişkeninde 1-500 öğrenci sayısına sahip okullardan sadece üç yöneticinin olmasından dolayı verilerde birleştirme yoluna gidilmiştir. Birleştirmelerden sonra veriler hizmet yılı değişkeninde 1-10, okul büyüklüğü değişkeninde 1-1000 olarak düzenlenmiş ve tüm istatistiki işlemler bu doğrultuda yapılmıştır. Aynı zamanda yapılan istatistiklerde cinsiyet değişkeninde yeterli bayan yöneticiye rastlanmadığı için standart sapma ve aritmetik ortalamalar üzerinde açıklama yapılmıştır.

3.5.Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Bu başlık araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, görev, alan, eğitim düzeyi, hizmet yılı, okul büyüklüğü değişkenleri hakkındaki bilgileri içermektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yönetici ve Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin İstatistikler

Değişkenler	Düzy	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Bayan	6	8,5	267	54,9	273	49,0
	Erkek	65	91,5	216	45,1	284	51,0
	Toplam	71	100,0	486	100,0	557	100,0
Görev	Yönetici	-	-	-	-	71	12,7
	Öğretmen	-	-	-	-	486	87,3
	Toplam	-	-	-	-	557	100,0
Alan	Sınıf Öğr.	52	73,2	250	51,4	302	54,2
	Branş Öğr.	19	26,8	236	48,6	255	45,8
	Toplam	71	100,0	486	100,0	557	100,0
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	13	18,3	20	4,1	33	5,8
	Lisans	52	73,2	434	89,3	486	87,3
	Lisans Üstü	6	8,5	32	6,6	38	6,8
	Toplam	71	100,0	486	100,0	557	100,0
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	-	-	187	38,5	187	33,6
	6-10 Yıl	22	31,0	138	28,4	160	28,7
	11-15 Yıl	25	35,02	89	18,3	114	20,5
	16 ve üzeri	24	33,8	72	14,8	96	17,2
	Toplam	71	100,0	486	100,0	557	100,0
Okul Büyüklüğü	1-500	3	4,2	36	7,4	39	7,0
	501-1000	12	16,9	63	13,0	75	13,5
	1001-1500	19	26,8	158	32,5	177	31,8
	1501 ve üzeri	37	52,1	229	47,1	266	47,8
	Toplam	71	100,0	486	100,0	557	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 557 kişinin 71’i (%12,7) yönetici, 486’sı (%87,3) öğretmendir. Cinsiyet değişkenine bakıldığında ise yöneticilerin altısının bayan (% 8,5), 65’inin ise erkek (%91,5) olduğu görülmektedir. Bu sonuç yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkeklerden oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bakıldığı zaman ise 267’sinin bayan (%54,9), 216’sının ise erkek (%45,1) olduğu görülmektedir.

Alan değişkenine bakıldığı zaman ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun (%73,2) sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Eğitim düzeylerinde ise yönetici (%73,2) ve öğretmenlerin (%89,3) çoğunluğunun lisans mezunu oldukları görülmektedir. Lisans üstü eğitim alan altı yönetici ve 38 öğretmenin olması öğretmen ve yöneticilerin çok az kısmının eğitimlerine devam ettiklerini göstermektedir. Hizmet yılına göre

değerlendirildiğinde ise yöneticilerden 1-5 hizmet yılında olan kimsenin bulunmadığı ve yöneticilerin 25 kişiyle (%35,2) en fazla 11-15 hizmet yılına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerde ise 1-5 hizmet yılında 187 (%38,5) kişinin olması öğretmenlerin genç bir kadroya sahip olduklarını göstermektedir. Okul büyüklüğü değişkenine bakıldığında zaman 1501 ve üstü öğrenci sayısına sahip olan okullarda yönetici (%52,1) ve öğretmen (%47,1) sayısının fazla olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan veriler bulgulara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Bu bulgular sırasıyla toplam puanlarla ilgili istatistikleri, boyutların benimsenme ve uygulanabilme düzeyi ile ilgili işlemleri içermektedir.

4.1. Toplam Puanlar Üzerinden Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasiyi Benimseme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Örneklemdaki bireylerin maddelere verdikleri puanlar birleştirilerek toplam puanlar elde edilmiştir. Bu toplam puanlar bireylerin benimsenme ve uygulanabilme kategorilerinde değerlendirilmiştir. Bireylerin verdikleri cevapların toplam puanları dikkate alınarak bunlar üzerinden test istatistikleri yapılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Demokrasi'nin benimsenme düzeyinin madde toplam puanına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasi’yi Benimseme Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	En Düşük değer	En Yüksek Değer
Yönetici	71	161,802	8,702	1,032	140,000	175,000
Öğretmen	486	156,901	14,027	0,636	95,000	175,000
Toplam	557	157,526	13,559	0,574	95,000	175,000

Tablo 8’e bakıldığı zaman yöneticilerin benimsenme düzeyinde aritmetik ortalamalarının (161,802/36) 4,49 olması yöneticilerin ölçekte bulunan maddelere “tamamen” düzeyinde olumlu bir tutum içinde olduklarını açıklamaktadır. Yöneticilerin ölçekten aldıkları en düşük değerin 140 ve en yüksek değerin ise 175 olması yöneticilerin hepsinin örgütsel demokrasi hakkında olumlu düşündüklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin benimsenme düzeyinin toplam puanlarına bakıldığı zaman aritmetik ortalamalarının (156,901/36) 4,36 olması öğretmenlerin ölçekte bulunan maddelere “tamamen” düzeyinde katıldıklarını ve örgütsel demokrasiyi benimsediklerini göstermektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği’nin toplam benimseme düzeyine bakıldığında ise aritmetik ortalamasının (157,526/36) 4,38 olması yönetici ve öğretmenlerin toplamda ilköğretim okullarında örgütsel demokrasiye “tamamen” düzeyinde katılım gösterdiklerini kanıtlamaktadır.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği’nden alınabilecek en düşük değerin 36, en yüksek değerin 180 olduğu düşünüldüğünde $(36+180/2)$ örneklemden elde edilen 157,526 ortalamasının benimsenme düzeyi açısından oldukça yüksek bir tutum olduğu görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Demokrasi’yi benimseme düzeylerine ilişkin en çok ve en az katıldıkları ifadeler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasiyi Benimseme Düzeylerine İlişkin Madde İstatistikleri

İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Ö.S
1. Okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir.	Yönetici	4,859	0,350	2
	Öğretmen	4,812	0,435	1
	Toplam	4,818	0,425	1
2.Okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır.	Yönetici	4,887	0,318	1
	Öğretmen	4,773	0,491	3
	Toplam	4,788	0,474	2
3.Okul kendi personelini kendi seçmelidir.	Yönetici	4,140	1,032	31
	Öğretmen	3,331	1,455	36
	Toplam	3,434	1,433	36
4.Okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır.	Yönetici	3,535	1,156	36
	Öğretmen	3,808	1,179	35
	Toplam	3,773	1,179	35
5.Eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır.	Yönetici	3,971	1,206	35
	Öğretmen	3,868	1,274	32
	Toplam	3,881	1,265	33
6.Çalışanlar arasında güvene dayalı bir ilişki olmalıdır.	Yönetici	4,788	0,583	11
	Öğretmen	4,777	0,505	2
	Toplam	4,779	0,515	3

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin benimsenme düzeyinde yönetici ve öğretmen katılımcıların birlikte toplamda en çok benimsedikleri ifadeler “*okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir*” ($\bar{X} = 4,818$) ve “*okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır*” ($\bar{X} = 4,788$)’dır. Yöneticiler ve öğretmenler bu iki ifadeye “tamamen” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu bulguya göre katılımcıların okulda görevlerin çok iyi bilinmesi ile çalışanlar arasında işbirliği olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Katılımcıların toplamda en az katıldıkları ifadelere bakıldığında ise “*okul kendi personelini kendi seçmelidir*” ($\bar{X} = 3,434$) ve “*okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır*” ($\bar{X} = 3,773$)’dır. Bu ifadelere katılımcılar “büyük ölçüde” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Katılımcılara ayrı ayrı bakıldığı zaman yöneticilerin en çok katıldıkları ifadeler “*okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır*” ($\bar{X} = 4,887$) ve “*okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir*” ($\bar{X} = 4,859$)’dir. En az katıldıkları ifadeler ise “*okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır*” ($\bar{X} = 3,535$) ve “*eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır*” ($\bar{X} = 3,971$)’dir.

En çok benimsenen maddelere ayrı ayrı bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin okulda herkesin görevini çok iyi bilmesi gerektiğine tamamen katılırken, okulun eğitim programını kendi bünyesinde yapmasına büyük ölçüde katıldıkları görülmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre Örgütsel Demokrasi’nin uygulanabilmesine ilişkin istatistiksel işlemler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasinin Uygulanabilme Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	En Düşük değer	En Yüksek Değer
Yönetici	71	114,267	31,371	3,723	43,000	173,000
Öğretmen	486	114,121	27,899	1,265	46,000	180,000
Toplam	557	114,140	28,335	1,200	43,000	180,000

Tablo 10’da görüldüğü gibi katılımcıların tümüne bakıldığı zaman hepsinin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları ölçek sorularına bölündüğü (114/36) zaman (3,17) katılımcıların ölçekteki maddelerin uygulamasına “orta” düzeyde katıldıkları sonucuna varılmaktadır. Bu da katılımcıların örgütsel demokrasinin okullarda uygulanması hakkında olumlu ya da olumsuz bir düşünceye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği’nden alınabilecek en düşük değer 36, en yüksek değer 180 olduğu düşünüldüğünde $(36+180/2)$ örneklemden elde edilen 114,140 ortalamasının uygulanabilme düzeyi açısından ortalama bir tutum olduğu

kanısına ulaşılabilmektedir. Yöneticiler ve öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ayrı ayrı bakıldığı zamanda aynı sonuç görülmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Demokrasi'nin uygulanabilme düzeyine ilişkin en çok ve en az katıldıkları ifadeler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasinin Uygulanabilme Düzeylerine İlişkin Madde İstatistikleri

İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Ö.S
1.Kurumda görev bölüşümü olmalıdır.	Yönetici	3,521	1,026	1
	Öğretmen	3,576	1,016	1
	Toplam	3,569	1,016	1
2.Okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir.	Yönetici	3,436	1,117	3
	Öğretmen	3,522	1,048	2
	Toplam	3,511	1,056	2
3.Kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar.	Yönetici	3,507	1,193	2
	Öğretmen	3,497	1,096	6
	Toplam	3,499	1,108	6
4.Okul kendi personelini kendi seçmelidir.	Yönetici	2,507	1,350	33
	Öğretmen	2,253	1,250	36
	Toplam	2,285	1,264	36
5.Okullar özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır (Üniversiteler gibi).	Yönetici	2,507	1,285	34
	Öğretmen	2,430	1,309	35
	Toplam	2,439	1,305	35
6.Okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır.	Yönetici	2,493	1,240	36
	Öğretmen	2,469	1,212	34
	Toplam	2,472	1,215	34
7.Eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır.	Yönetici	2,507	1,157	35
	Öğretmen	2,833	1,169	30
	Toplam	2,791	1,172	31

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin uygulanabilme düzeyinde yönetici ve öğretmen katılımcıların birlikte toplamda en çok benimsedikleri ifadeler “kurumda görev bölüşümü olmalıdır” ($\bar{X} = 3,569$) ve “okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir” ($\bar{X} = 3,511$)’dir. Yöneticiler ve öğretmenler bu iki ifadeye “büyük ölçüde” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu bulguya göre katılımcıların

okulda görevlerin çok iyi bilinmesi ile çalışanlar arasında işbirliği olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Katılımcıların toplamda en az katıldıkları ifadelerle bakıldığı zaman ise “*okul kendi personelini kendi seçmelidir*” ($\bar{X} = 2,285$) ve “*okular özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır (üniversiteler gibi)*” ($\bar{X} = 2,439$)’dır. Katılımcılar bu ifadeleri “az” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

Katılımcılara ayrı ayrı bakıldığı zaman yöneticilerin ($\bar{X} = 3,521$) ve öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,576$) en çok uygulanabilir buldukları ifade “*kurumda görev bölüşümü olmalıdır*”’dır. Bu ifadeyi yöneticiler ve öğretmenler “büyük ölçüde” uygulanabilir bulmuşlardır.

Yöneticilerin en çok benimsedikleri ifadeler arasında “*kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar*” ($\bar{X} = 3,507$) bulunmaktadır. En az katıldıkları ifadeler ise “*okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır*” ($\bar{X} = 2,493$) ve “*eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır*” ($\bar{X} = 2,507$)’dır. Yöneticiler en az katıldıkları ifadeleri “az” düzeyde uygulanabilir bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadeler arasında “*okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir*” ($\bar{X} = 3,522$) bulunmaktadır. En az katıldıkları ifadeler ise “*okul kendi personelini kendi seçmelidir*” ($\bar{X} = 2,253$) ve “*okullar özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır (Üniversiteler gibi)*” ($\bar{X} = 2,430$)’dır. Öğretmenler bu iki ifadeyi okullarda “az” düzeyde uygulanabilir bulamaktadırlar.

4.2.Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Madde Toplam Puanının Benimsenme Düzeyinde Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu kısımda yönetici ve öğretmenlerin madde toplam puanlarına ilişkin düşüncelerinin görev grupları içerisinde, cinsiyet, alan, öğrenim durumu, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar tablolastırılarak yorumları yapılmıştır.

4.2.1.Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin madde toplam puanının benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Benimsenme Düzeyinin Madde Toplam Puanlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmen	Kadın	267	243,190	64932,500	29154,500	0,958
	Erkek	219	243,870	53408,500		

Tablo 12’de görüldüğü gibi benimsenme düzeyinin madde toplam puanlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre öğretmenler [$U=29154,500$; $p > 05$] arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç bize öğretmenlerde cinsiyetin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinde farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Yöneticilere bakıldığı zaman kadın yöneticilerin (6) erkek yöneticilere (65) göre sayılarının istatistiksel olarak manidar olmamasından dolayı sadece aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Aritmetik ortalamalarına göre kadın yöneticiler ($\bar{X} = 4,67/168,166$) ve erkek yöneticiler ($\bar{X} = 4,48/161,215$) örgütsel demokrasiyi tamamen düzeyinde benimsemektedirler.

4.2.2. Alan değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde toplam puanının benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Benimsenme Düzeyinin Madde Toplam Puanlarına İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetici	Sınıf	52	36,720	1909,500	456,500	0,626
	Branş	19	34,030	646,500		
Öğretmen	Sınıf	250	258,920	64730,500	25644,500	0,013
	Branş	236	227,160	53610,500		

Tablo 13’de görüldüğü gibi madde toplam puanlarının benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre yöneticilerde [$U=456,500$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 13’de öğretmenlerin alan değişkenine göre toplam benimseme düzeylerine bakıldığında ise [$U=25644,500$; $p < .05$] anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre örgütsel demokrasi hakkında daha fazla olumlu düşünceye sahiptirler.

4.2.3. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde toplam puanının benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Benimsenme Düzeyinin Madde Toplam Puanlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Yönetici	Ön Lisans	13	35,120	2	0,377	0,828
	Lisans	52	36,740			
	Lisans Üstü	6	31,500			
Öğretmen	Ön Lisans	20	231,400	2	5,211	0,074
	Lisans	434	247,990			
	Lisans Üstü	32	190,190			

Tablo 14’de görüldüğü gibi madde toplam puanlarının benimsenme düzeyine ilişkin öğrenim durumu değişkenine göre yöneticiler [$\chi^2_{(2)} = 0,377$; $p > .05$] ve öğretmenlerde [$\chi^2_{(2)} = 5,211$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu öğrenim durumu bakımından katılımcıların istenen davranışlar hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını kanıtlamaktadır.

4.2.4.Hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde toplam puanlarının benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Benimsenme Düzeyinin Madde Toplam Puanlarına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Yönetici	1-10 Yıl	25	32,660	2	1,284	0,526
	11-15 Yıl	24	39,420			
	16 ve üzeri	22	35,500			
Öğretmen	1-5 Yıl	187	232,240	3	2,575	0,462
	6-10 Yıl	138	257,350			
	11-15 Yıl	89	245,990			
	16 ve üzeri	72	243,120			

Tablo 15’de görüldüğü gibi madde toplam puanlarının benimsenme düzeyine ilişkin hizmet yılı değişkenine göre yöneticiler [$\chi^2_{(2)} = 1,284$; $p > .05$] ve öğretmenler [$\chi^2_{(2)} = 2,575$; $p > .05$] arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu hizmet yılı bakımından katılımcıların istenen davranışlar hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

4.2.5.Okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin madde toplam puanlarının benimsenme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Benimsenme Düzeyinin Madde Toplam Puanlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Yönetici	1-1000	15	28,030	2	3,730	0,155
	1001-1500	19	41,740			
	1501 ve üzeri	37	36,280			

Tablo 16. Devam

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Öğretmen	1-500	36	226,860	3	1,399	0,706
	501-1000	63	259,630			
	1001-1500	158	244,080			
	1501 ve üzeri	229	241,280			

Tablo 16’da görüldüğü gibi madde toplam puanlarının benimsenme düzeyine ilişkin okul büyüklüğü değişkenine göre yöneticiler [$\chi^2_{(2)} = 3,730$; $p > .05$] ve öğretmenlerde [$\chi^2_{(2)} = 1,399$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu hizmet yılı bakımından katılımcıların istenen davranışlar hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını kanıtlamaktadır.

4.2.6. Görev değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin benimsenme düzeyinin madde toplam puanlarına ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Benimsenme Düzeyinin Madde Toplamlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetici	71	325,540	23113,500	13948,500	0,009
Öğretmen	486	272,200	132289,500		

Tablo 17’de görüldüğü gibi benimsenme düzeyinin madde toplam puanlarına ilişkin görev değişkenine göre [$U=13948,500$; $p < .05$] anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığı zaman yöneticilerin öğretmenlere göre örgütsel demokrasi hakkında daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç yöneticilerin öğretmenlere göre ilköğretim okullarında örgütsel demokrasiyi daha çok benimsediklerini göstermektedir.

4.3.Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Madde Toplam Puanının Uygulanabilme Düzeyinde Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu kısımda yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin madde toplam puanlarının uygulanabilmesine ilişkin düşüncelerinin görev grupları içerisinde, cinsiyet, alan, öğrenim durumu, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar tablolastırılarak yorumları yapılmıştır.

4.3.1.Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Uygulanabilme Düzeyinin Madde Toplamlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmen	Kadın	267	248,020	66222,500	28028,500	0,433
	Erkek	219	237,980	52118,500		

Tablo 18’de görülen uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre öğretmenler [$U=28028,500$; $p > .05$] arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu cinsiyet bakımından öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilmesi hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını kanıtlamaktadır.

Yöneticilerin cinsiyet değişkeninde ise kadın yöneticilerin (6) erkek yöneticilere (65) göre sayılarının istatistiksel olarak manidar olmamasından dolayı sadece aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Aritmetik ortalamalarına göre kadın yöneticiler ($\bar{X} = 3,64/131,166$) erkek yöneticilere ($\bar{X} = 3,13/112,707$) göre

örgütsel demokrasiyi daha çok benimsemektedirler. Kadın yöneticiler örgütsel demokrasinin uygulanabilmesine büyük ölçüde katılırken erkek yöneticiler orta ölçüde katılmışlardır.

4.3.2. Alan değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Uygulanabilme Düzeyinin Madde Toplamalarına İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetici	Sınıf	52	37,490	1949,500	416,500	0,314
	Branş	19	31,920	606,500		
Öğretmen	Sınıf	250	252,740	63186,000	27189,000	0,135
	Branş	236	233,710	55155,000		

Tablo 19’da görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre yöneticiler [$U=416,500$; $p > .05$] ve öğretmenlerde [$U=27189,000$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu alan değişkeni bakımından katılımcıların örgütsel demokrasinin uygulanabilmesi hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını kanıtlamaktadır.

4.3.3. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Uygulanabilme Düzeyinin Madde Toplamlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Yönetici	Ön Lisans	13	45,380	2	3,910	0,142
	Lisans	52	33,170			
	Lisans Üstü	6	40,170			
Öğretmen	Ön Lisans	20	274,980	2	2,745	0,253
	Lisans	434	244,450			
	Lisans Üstü	32	210,940			

Tablo 20’de görüldüğü gibi uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin öğrenim durumu değişkenine göre yöneticiler [$\chi^2_{(2)} = 3,910$; $p > .05$] ve öğretmenlerde [$\chi^2_{(2)} = 2,745$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu öğrenim durumu bakımından katılımcıların istenen davranışlar hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

4.3.4.Hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Uygulanabilme Düzeyinin Madde Toplamlarına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Yönetici	1-10 Yıl	25	34,860	2	0,828	0,661
	11-15 Yıl	24	34,040			
	16 ve üzeri	22	39,080			
Öğretmen	1-5 Yıl	187	234,920	3	5,132	0,162
	6-10 Yıl	138	260,700			
	11-15 Yıl	89	224,040			
	16 ve üzeri	72	256,880			

Tablo 21’de görüldüğü gibi uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin hizmet yılı değişkenine göre yöneticiler [$\chi^2_{(2)} = 0,828$; $p > .05$] ve öğretmenlerde [$\chi^2_{(3)} = 5,132$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu hizmet yılı bakımından katılımcıların istenen davranışlar hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını kanıtlamaktadır.

4.3.5.Okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Uygulanabilme Düzeyinin Madde Toplamlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Yönetici	1-1000	15	33,870	2	0,697	0,706
	1001-1500	19	33,870			
	1501 ve üzeri	37	37,960			

Tablo 22. Devam

Görev	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Öğretmen	1-500	36	227,960	3	3,667	0,300
	501-1000	63	269,520			
	1001-1500	158	248,910			
	1501 ve üzeri	229	235,050			

Tablo 22’de görüldüğü gibi uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre yöneticiler [$\chi^2_{(2)} = 0,697$; $p > .05$] öğretmenler [$\chi^2_{(3)} = 3,667$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu hizmet yılı bakımından katılımcıların istenen davranışlar hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını kanıtlamaktadır.

4.3.6. Görev değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Uygulanabilme Düzeyinin Madde Toplamalarına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetici	71	277,220	19682,500	17126,500	0,920
Öğretmen	486	279,260	135720,500		

Tablo 23’de görüldüğü gibi uygulanabilme düzeyinin madde toplamalarına ilişkin görev değişkenine göre [$U=17126,500$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu görev bakımından katılımcıların istenen davranışlar hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını kanıtlamaktadır.

4.4.Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasinin yetki devri boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Yetki devri boyutu üzerinden yapılan Kolmogorov- Smirnov testinin ($K-S \cong 0.000$) $p < .05$ çıkması dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu da parametrik olmayan testler yapmayı gerektirmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin yetki devri boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin istatistikler Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Örgütsel Demokrasi Ölçeği’nin Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri

	N	Madde sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	En Düşük değer	En Yüksek Değer
Yönetici	71	19	89,662	5,458	0,647	75,000	95,000
Öğretmen	486		88,152	7,381	0,334	50,000	95,000
Toplam	557		88,344	7,178	0,304	50,000	95,000

Tablo 24’de göre yetki devri boyutunun benimsenme düzeyinin toplam değerleri incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerden oluşan katılımcıların ($\bar{X} = 4,65 / 88,344$) ifadelerine “tamamen” katıldıkları görülmektedir. Katılımcılara ayrı ayrı gruplar olarak bakıldığında da yönetici ($\bar{X} = 4,72/89,662$) ve öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,64/88,152$) yetki devri boyutunu “tamamen” benimsedikleri görülmektedir.

En düşük ve en yüksek değerlere bakıldığı zaman madde toplamlarında en düşük değer 50,000 en yüksek değer 95,000 olduğu görülmektedir. Buna göre uygulamada en olumlu tutuma sahip birey 95,00 puan almıştır. Bu da maddelere “tamamen” düzeyinde cevap verdiğini ve örgütsel demokrasi hakkında olumlu bir tutum içinde olduğunu göstermektedir. Katılımcılara ayrı ayrı bakıldığı zamanda aynı sonuç görülmektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yetki devri boyutundan alınabilecek en düşük değerin 19, en yüksek değerin 95 olduğu düşünüldüğünde $(19+95/2)$ örneklemden elde edilen 88,344 ortalamasının benimsenme düzeyi açısından oldukça yüksek bir tutum olduğu görülmüştür.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yetki devri boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin katılımcıların en çok ve en az benimsedikleri ifadeler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Madde İstatistikleri

İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Ö.S
1.Okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir.	Yönetici	4,859	0,350	2
	Öğretmen	4,812	0,435	1
	Toplam	4,818	0,425	1
2.Okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır.	Yönetici	4,887	0,318	1
	Öğretmen	4,773	0,491	3
	Toplam	4,788	0,474	2
3.Çalışanlar arasında güvene dayalı bir ilişki olmalıdır.	Yönetici	4,788	0,583	9
	Öğretmen	4,777	0,505	2
	Toplam	4,779	0,515	3
4.Sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır.	Yönetici	3,971	1,010	19
	Öğretmen	4,370	0,826	19
	Toplam	4,319	0,861	19
5.Okulda güç kurum üyeleri arasında dağıtılmalıdır.	Yönetici	4,690	0,623	15
	Öğretmen	4,450	0,786	18
	Toplam	4,481	0,771	18
6.Okulda çalışanlara verilen sorumluluklar eşit olmalıdır.	Yönetici	4,563	0,670	18
	Öğretmen	4,567	0,705	15
	Toplam	4,567	0,700	16

Yetki devri boyutunda yönetici ve öğretmen katılımcıların birlikte toplamda en çok benimsedikleri ifadeler “*okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir*” ($\bar{X} = 4,818$) ve “*okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır*” ($\bar{X} = 4,788$)’dır. Yöneticiler ve öğretmenler bu iki ifadeye “tamamen” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu bulguya göre katılımcıların okulda görevlerin çok iyi

bilinmesi ile çalışanlar arasında işbirliği olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Katılımcılara ayrı ayrı bakıldığı zaman yöneticilerin en çok katıldıkları ifadeler “*okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır*” ($\bar{X} = 4,887$) ve “*okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir*” ($\bar{X} = 4,859$)’dir. En az katıldıkları ifadeler ise “*sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır*” ($\bar{X} = 3,971$) ve “*okulda çalışanlara verilen sorumluluklar eşit olmalıdır*” ($\bar{X} = 4,563$)’dır.

Öğretmenlerin en çok katıldıkları ifadeler “*okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir*” ($\bar{X} = 4,812$) ve “*çalışanlar arasında güvene dayalı bir ilişki olmalıdır*” ($\bar{X} = 4,777$)’dır. En az katıldıkları ifadeler ise “*sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır*” ($\bar{X} = 4,370$) ve “*okulda güç kurum üyeleri arasında dağıtılmalıdır*” ($\bar{X} = 4,450$)’dır. En az ve en çok katıldıkları ifadelere öğretmenler “tamamen” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bulgulara göre yöneticiler ve öğretmenler kurumda herkesin görevini çok iyi bilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sorumluluk verilmesinde gönüllüğünün olması gerektiğini ise daha az benimsemektedirler.

Yapılan araştırma sonucu Gödek’in (2006) belediye başkanları üzerinde yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma bulgusunda yetkinin işi en iyi bilen asta devredilerek sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bürokratik örgütlerde yetki devrinin başarısını artırmak için öncelikle uygun nitelikte personel istihdam edilmesi üzerinde durulmuştur.

Rodoplu’nun (2009) kamu ve özel işletmeler üzerinde yaptığı bir araştırmada, yetki devrederken dikkat edilmesi gereken konular arasından en önemli konunun “*sorumluluk alacak kişinin işin niteliğine uyumunun*” olduğunu dile getirmiştir. Bu da yapılan araştırmada yöneticiler ve öğretmenler tarafından en çok benimsenen maddedir. Rodoplu’nun yaptığı araştırmada “*sorumluluk verilen kişi işe uygun olmalıdır*” ifadesi öğretmenler ve yöneticiler tarafından “orta” düzeyde benimsenen bir ifade olmuştur.

Yücel'in (2006) ise ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde yaptığı bir araştırmasında yöneticilerin *“yetki devrinde astların istekli olmamaları”* maddesine “çoğu zaman” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Yapılan araştırma da ise bunun ile ilgili madde olarak *“sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır”* maddesine yöneticiler ($\bar{X}= 4,319$) “tamamen” düzeyinde katılmışlardır. Bu maddeler birbirine zıt olan görüşleri içermektedir.

4.5.Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyinde Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu kısımda yönetici ve öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin düşüncelerinin görev grupları içerisinde, cinsiyet, alan, öğrenim durumu, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar tablolastırılarak yorumları yapılmıştır.

4.5.1.Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutuna ilişkin istatistikleri kadın yöneticilerin (6) erkek yöneticilere (65) göre sayılarının istatistiksel olarak manidar olmamasından dolayı sadece aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Yöneticilerin Yetki Devri Boyutunda Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistikleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS
Kadın	6	91,166	2,483
Erkek	65	89,523	5,646

Tablo 26’da görüldüğü gibi yöneticilerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticiler ($\bar{X} = 4,80/91,166$) erkek yöneticilere ($\bar{X} = 4,71/89,523$) göre okullarda yetki devrini daha çok benimsemektedirler. Yöneticilerin tümü yetki devri boyutuna tamamen düzeyinde katılmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunda Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	267	248,690	66400,500	27850,500	0,366
Erkek	219	237,170	51940,500		

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre [$U=28269,500$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman ise tüm öğretmenlerin yetki devrine “tamamen” düzeyinde katıldıkları görülmüştür.

4.5.2. Alan değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Yöneticilerin Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	52	35,620	1852,000	474,000	0,794
Branş	19	37,050	704,000		

Tablo 28’de görüldüğü gibi yöneticilerin yetki devri boyuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [U=474,000; p >.05] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman ise branş farkı gözetmeksizin tüm yöneticilerin yetki devri boyutuna “tamamen” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutunda alan değişkenine ilişkin “Mann-Whitney U” testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunda Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	250	263,030	65758,000	24617,000	0,002
Branş	236	222,810	52583,000		

Tablo 29’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [U=24617,000; p < .05] anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre yetki devri boyutunu daha çok benimsedikleri görülmektedir.

4.5.3.Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Yöneticilerin Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Ön Lisans	13	36,120	2	0,331	0,847
Lisans	52	36,500			
Lisans Üstü	6	31,420			

Tablo 30’da görüldüğü gibi yöneticilerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=0,331$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre tüm yöneticiler yetki devri boyutuna ”tamamen” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutundaki Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Ön Lisans	20	237,630	2	4,003	0,135
Lisans	434	247,250			
Lisans Üstü	32	196,270			

Tablo 31’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre [$\chi^2_{(2)} = 4,003$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre tüm öğretmenler yetki devri boyutuna “tamamen” düzeyinde katılmaktadırlar.

4.5.4.Hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutunda hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Yöneticilerin Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-10 Yıl	22	37,090	2	0,262	0,877
11-15 Yıl	25	36,700			
16 ve üzeri	24	34,270			

Tablo 32’de görüldüğü gibi yöneticilerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=0,262$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yöneticiler hizmet yılı değişkenine göre yetki devrine “tamamen” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutunda hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunda Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-5 Yıl	187	242,500	3	0,763	0,858
6-10 Yıl	138	251,500			
11-15 Yıl	89	235,990			
16 ve üzeri	72	240,040			

Tablo 33’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(3)}=0,763$; $p > .05$] anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman hizmet yılı değişkenine göre yetki devrini “tamamen” düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

4.5.5.Okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutunda okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34. Yöneticilerin Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-1000	15	34,930	2	0,556	0,757
1001-1500	19	39,000			
1501 ve üzeri	37	34,890			

Tablo 34’de görüldüğü gibi yöneticilerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=0,556$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul büyüklüğü değişkenine göre tüm yöneticiler yetki devrine “tamamen” katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutunda okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-500	36	225,860	3	0,925	0,819
501-1000	63	253,900			
1001-1500	158	243,930			
1501 ve üzeri	229	243,110			

Tablo 35’te görüldüğü gibi öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(3)}=0,925$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul büyüklüğü değişkenine göre tüm öğretmenler yetki devrine “tamamen” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

4.5.6.Görev değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yetki devri boyutunda görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 36’de verilmiştir.

Tablo 36. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunda Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetici	71	303,350	21537,500	15524,500	0,170
Öğretmen	486	275,440	133865,500		

Tablo 36’da görüldüğü gibi yöneticilerin ve öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde görev değişkenine göre [$U=15524,500$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman ise hem yöneticiler

($\bar{X}$ =4,72/89,662) hem de öğretmenler ($\bar{X}$ =4,64/88,152) ilköğretim okullarındaki örgütsel demokrasinin yetki devrine “tamamen” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

4.6.Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre örgütsel demokrasinin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin istatistikler Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Örgütsel Demokrasi Ölçeği’nin Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri

	N	Madde sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	En Düşük değer	En Yüksek Değer
Yönetici	71	19	63,028	17,367	2,061	24,000	93,000
Öğretmen	486		64,390	15,761	0,714	22,000	95,000
Toplam	557		64,217	15,964	0,676	22,000	95,000

Tablo 37’de göre yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyinin toplam değerleri incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerden oluşan katılımcıların ($\bar{X}$ =3,38/64,217) ifadelere “orta” düzeyde katıldıkları görülmektedir. Katılımcılara ayrı ayrı gruplar olarak bakıldığında da yöneticiler ($\bar{X}$ = 3,32/63,028) ve öğretmenlerin ($\bar{X}$ = 3,39/64,390) aynı şekilde “orta” düzeyde katıldıklarına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Bu da katılımcıların örgütsel demokrasinin ilköğretim okullarında uygulamasına yönelik olumlu ya da olumsuz bir düşüncelerinin olmadığını göstermektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yetki devri boyutundan alınabilecek en düşük puanın 19, en yüksek değerin 95 olduğu düşünüldüğünde $(19+95/2)$ örneklemden elde edilen 64,217 ortalamasının benimsenme düzeyi açısından orta düzeyde bir tutum olduğu görülmüştür.

Madde toplamlarında en düşük ve en yüksek değerlere bakıldığı zaman en düşük değerin 22,000 en yüksek değerin 95,000 olduğu görülmektedir. Buna göre uygulamada en olumlu tutuma sahip birey 95,000 puan almıştır. Bu da maddelere “tamamen” düzeyinde cevap vermiştir ki buda örgütsel demokrasinin uygulanabilmesi hakkında olumlu bir tutum içinde olduğunu göstermektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin katılımcıların en çok ve en az benimsedikleri ifadeler Tablo 38’de görülmektedir.

Tablo 38. Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Madde İstatistikleri

İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Ö.S
1.Kurumda görev bölüşümü olmalıdır.	Yönetici	3,521	1,026	1
	Öğretmen	3,576	1,016	1
	Toplam	3,569	1,016	1
2.Okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir.	Yönetici	3,436	1,117	3
	Öğretmen	3,522	1,048	3
	Toplam	3,511	1,056	2
3.Okulda verilen görevlerin takibi yapılmalıdır.	Yönetici	3,507	0,998	2
	Öğretmen	3,500	0,977	5
	Toplam	3,500	0,979	4
4.Okulda çalışanlara verilen yetkiler dengeli dağıtılmalıdır.	Yönetici	3,422	1,023	5
	Öğretmen	3,522	1,675	2
	Toplam	3,509	1,606	3
5.Sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır.	Yönetici	3,140	1,174	17
	Öğretmen	3,177	1,061	19
	Toplam	3,172	1,075	19
6.Okulda güç kurum üyeleri arasında dağıtılmalıdır.	Yönetici	3,014	1,062	19
	Öğretmen	3,199	1,083	18
	Toplam	3,175	1,081	18

Tablo 38. Devam

İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Ö.S
7.Kurumda başarılı olan çalışmalar ödüllendirilmelidir.	Yönetici	3,028	1,362	18
	Öğretmen	3,308	1,160	14
	Toplam	3,272	1,190	15

Yetki devri boyutunun uygulanabilmesi hakkında katılımcıların toplamda en fazla katıldıkları ifadeler “*kurumda görev bölüşümü olmalıdır*” ($\bar{X} = 3,569$) ve “*okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir*” ($\bar{X} = 3,511$)’dir. Bu ifadelere “büyük ölçüde” katılım göstermişlerdir. En az katıldıkları ifadeler ise “*sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır*” ($\bar{X} = 3,172$) ve “*okulda güç kurum üyeleri arasında dağıtılmalıdır*” ($\bar{X} = 3,175$)’dir. Katılımcılar en az uygulanabilir buldukları ifadelere “orta” düzeyde katılmışlardır.

Katılımcılara ayrı ayrı bakıldığı zaman yöneticilerin en çok katıldıkları ifadeler “*kurumda görev bölüşümü olmalıdır*” ($\bar{X} = 3,521$) ve “*okulda verilen görevlerin takibi yapılmalıdır*” ($\bar{X} = 3,507$)’dir. En az katıldıkları ifadeler ise “*okulda güç kurum üyeleri arasında dağıtılmalıdır*” ($\bar{X} = 3,014$) ve “*kurumda başarılı olan çalışmalar ödüllendirilmelidir*” ($\bar{X} = 3,028$)’dir.

Öğretmenlerin en çok katıldıkları ifadeler “*kurumda görev bölüşümü olmalıdır*” ($\bar{X} = 3,576$) ve “*okulda çalışanlara verilen yetkiler dengeli dağıtılmalıdır*” ($\bar{X} = 3,522$)’dir. En az katıldıkları ifadeler ise “*sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır*” ($\bar{X} = 3,177$) ve “*okulda güç kurum üyeleri arasında dağıtılmalıdır*” ($\bar{X} = 3,199$)’dir.

Yönetici ve öğretmenlerin en çok ve en az katıldıkları ifadelere bakıldığı zaman katılımcılara göre kurumda görev bölüşümünün olmasının, gücün kurum üyeleri arasında dağıtılmasından daha uygulanabilir olduğunu düşündükleri söylenebilir. Yöneticiler ve öğretmenler birlikte en çok katıldıkları ifadeleri “büyük ölçüde” uygulanabilir bulurken en az katıldıkları ifadeleri “orta” ölçüde uygulanabilir bulmuşlardır.

4.7.Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyinin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda yönetici ve öğretmenlerin yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin düşüncelerinin görev grupları içerisinde, cinsiyet, alan, öğrenim durumu, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar tablolastırılarak yorumları yapılmıştır.

4.7.1.Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutuna ilişkin istatistikleri kadın yöneticilerin (6) erkek yöneticilere (65) göre sayılarının istatistiksel olarak manidar olmamasından dolayı sadece aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Yöneticilerin Yetki Devri Boyutunda Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistikleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS
Kadın	6	71,833	17,554
Erkek	65	62,215	17,259

Tablo 39’da görüldüğü gibi yöneticilerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre ortalamalarına bakıldığı zaman kadın yöneticilerin ($\bar{X}=3,78/71,833$) “büyük ölçüde” katılım gösterirken erkek yöneticilerin ($\bar{X} = 3,27/62,215$) “orta” düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunda Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	267	245,580	65570,000	28681,000	0,718
Erkek	219	240,960	52771,000		

Tablo 40’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yetki devri boyutunun uygulanabilmesine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre [$U=28681,000$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman hem kadın, hem de erkek öğretmenlerin ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin yetki devrini “orta” düzeyde uygulanabilir buldukları görülmüştür.

4.7.2. Alan değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Yöneticilerin Yetki Devri Boyutunda Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	52	37,450	1947,500	418,500	0,326
Branş	19	32,030	608,500		

Tablo 41’de görüldüğü gibi yöneticilerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [$U = 418,500$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığında alanı branş olan yöneticiler ile alanı sınıf olan yöneticilerin yetki devri boyutunun uygulanabilmesine “orta” düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutunda alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	250	251,64	62911,00	27464,000	0,188
Branş	236	234,87	55430,00		

Tablo 42’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [U=27464,000; p > .05] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman ise branş öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 3,34/63,453) “orta” düzeyde, sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 3,44/65,276) ise “büyük ölçüde” yetki devri boyutunu uygulanabilir buldukları görülmektedir.

4.7.3.Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Yöneticilerin Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Ön Lisans	13	43,310	2	2,413	0,299
Lisans	52	33,770			
Lisans Üstü	6	39,500			

Tablo 43'te görüldüğü gibi yöneticilerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre [$\chi^2_{(2)} = 2,413$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalarına bakıldığı zaman ön lisans ($\bar{X} = 3,62/68,769$) ve lisans üstü ($\bar{X} = 3,54/67,333$) eğitim görmüş yöneticilerin yetki devri boyutunu “büyük ölçüde”, lisans ($\bar{X} = 3,22/61,096$) eğitimi görmüş yöneticilerin ise “orta” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Ön Lisans	20	267,830	2	3,118	0,210
Lisans	434	245,240			
Lisans Üstü	32	204,640			

Tablo 44'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre [$\chi^2_{(2)} = 3,118$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalamalarına bakıldığı zaman ön lisans ($\bar{X} = 3,52/66,850$) ve lisans ($\bar{X} = 3,40/64,543$) mezunu öğretmenler yetki devri boyutunu “büyük ölçüde”, lisans üstü ($\bar{X} = 3,20/60,781$) eğitim görmüş öğretmenler ise “orta” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

4.7.4. Hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre

anlamli bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Yöneticilerin Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-10 Yıl	22	34,950	2	0,121	0,941
11-15 Yıl	25	35,900			
16 ve üzeri	24	37,060			

Tablo 45’te görüldüğü gibi yöneticilerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=0,121$; $p > .05$] anlamli bir fark bulunamamıştır. Yetki devri boyutunun uygulanabilirliğine 1-10 ($\bar{X} = 3,31/62,954$), 11-15 ($\bar{X} = 3,23/61,440$) hizmet yılı olan yöneticiler “orta” , 16 ve üzeri ($\bar{X} = 3,41/64,750$) hizmet yılı olan yöneticiler ise “büyük ölçüde” katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-5 Yıl	187	235,060	3	5,968	0,113
6-10 Yıl	138	262,540			
11-15 Yıl	89	221,530			
16 ve üzeri	72	256,080			

Tablo 46’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(3)}=5,968$; $p > .05$] anlamli bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman ise 1-5 ($\bar{X} = 3,34/63,524$) ve 11-

15 yıl ($\bar{X} = 3,27/62,168$) hizmeti olan öğretmenler “orta”, 6-10 yıl ($\bar{X} = 3,51/66,702$) ile 16 ve üzeri ($\bar{X} = 3,42/64,958$) hizmeti olan öğretmenler ise “büyük ölçüde” yetki devri boyutunun uygulanabilirliğine katılım göstermişlerdir.

4.7.5.Okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutunda okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Yöneticilerin Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-1000	15	34,200	2	0,192	0,909
1001-1500	19	37,320			
1501 ve üzeri	37	36,050			

Tablo 47’de görüldüğü gibi yöneticilerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(2)} = 0,192$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman bütün okullarda yöneticiler yetki devrinin uygulanabilirliğine “orta” düzeyde katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutunda okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-500	36	235,630	3	3,867	0,276
501-1000	63	270,870			
1001-1500	158	248,730			
1501 ve üzeri	229	233,600			

Tablo 48’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(3)} = 3,867$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman ise 1-500 ($\bar{X} = 3,32/63,000$) ile 1501 ve üzeri ($\bar{X} = 3,34/63,414$) öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenler “orta” ölçüde, 501- 1000 ($\bar{X} = 3,57/67,809$) ve 1001-1500 ($\bar{X} = 3,41/64,759$) arası öğrenci sayısına sahip okullardaki öğretmenler ise yetki devrini “büyük ölçüde” uygulanabilir görmektedirler. Bu sonuca göre öğretmenlerin yetki devri boyutuna karşı olumlu düşüncelerinin olduğu söylenebilir.

4.7.6.Görev değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yetki devri boyutunda görev değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Yetki Devri Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre “Mann-Whitney U” Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	71	263,880	18735,500	16179,500	0,397
Erkek	486	281,210	136667,500		

Tablo 49’da görüldüğü gibi yöneticilerin ve öğretmenlerin yetki devri boyutuna ilişkin görüşlerinde görev değişkenine göre [$U=16179,500$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman ise hem yöneticilerin ($\bar{X} = 3,32/63,028$) hem de öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,39/64,390$) ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin yetki devrini “orta” düzeyde uygulanabilir buldukları görülmektedir.

4.8.Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasinin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Karara katılım boyutunda yapılan Kolmogorov- Smirnov testinin ($K-S \cong 0.000$) $p < .05$ çıkması dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu da parametrik olmayan testler yapmayı gerektirmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin istatistikleri Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Örgütsel Demokrasi Ölçeği’nin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri

	N	Madde sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	En Düşük değer	En Yüksek Değer
Yönetici	71	9	42,647	3,278	0,389	33,000	45,000
Öğretmen	486		41,409	4,078	0,185	21,000	45,000
Toplam	557		41,567	4,004	0,169	21,000	45,000

Tablo 50’ye göre karara katılım boyutunun benimsenme düzeyinin toplam değerleri incelendiğinde yöneticiler ve öğretmenlerden oluşan katılımcıların ($\bar{X}= 4,62 / 41,567$) ifadelerle “tamamen” katıldıkları görülmektedir. Katılımcılara ayrı ayrı gruplar halinde bakıldığında da yöneticiler ($\bar{X} = 4,74$) ve öğretmenlerin ($\bar{X}$

= 4,60) ifadelerle “tamamen” düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu da bize yöneticiler ve öğretmenlerin karara katılım boyutundaki ifadelerle ilişkin olumlu düşünceler içinde olduklarını göstermektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeğinin karara katılım boyutundan alınabilecek en düşük puanın 9, en yüksek değerin 45 olduğu düşünüldüğünde $(9+45/2)$ örneklemden elde edilen 41,567 ortalamasının karara katılım boyutunun benimsenme düzeyi açısından yüksek bir tutum olduğu görülmüştür.

En düşük ve en yüksek değerlere bakıldığı zaman madde toplamalarında en düşük değerin 21,000 en yüksek değerin 45,000 olduğu görülmektedir. Buna göre uygulamada en olumlu tutuma sahip birey 45,00 puan almıştır. Bu da okullarda karara katılım hakkında olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği’nin karara katılım boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin katılımcıların en çok ve en az benimsedikleri ifadeler Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Örgütsel Demokrasi Ölçeği’nin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Madde İstatistikleri

İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Ö.S
1.Kurumda uygulanmakta olan müfredat programında öğrenciler arasında bireysel farklılıklar, dikkate alınmalıdır.	Yönetici	4,633	0,637	9
	Öğretmen	4,707	0,530	1
	Toplam	4,698	0,545	1
2.Okulda eğitim hizmetleri ile ilgili kararlar alınırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır.	Yönetici	4,845	0,364	2
	Öğretmen	4,674	0,571	2
	Toplam	4,696	0,552	2
3.Kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar.	Yönetici	4,859	0,350	1
	Öğretmen	4,639	0,625	4
	Toplam	4,667	0,602	4
4.Okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir.	Yönetici	4,633	0,882	8
	Öğretmen	4,425	0,744	9
	Toplam	4,452	0,765	9
5.Okul meclislerinde alınan kararlarda, öğrenciler daha aktif hale getirilmelidirler.	Yönetici	4,746	0,553	4
	Öğretmen	4,522	0,663	8
	Toplam	4,551	0,653	8

Karara katılım boyutunda katılımcıların toplamda en fazla katıldıkları ifadeler “*kurumda uygulanmakta olan müfredat programında öğrenciler arasında bireysel farklılıklar, dikkate alınmalıdır*” ($\bar{X} = 4,698$) ve “*okulda eğitim hizmetleri ile ilgili kararlar alınırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır*” ($\bar{X} = 4,696$)’dır. En az katıldıkları ifadeler ise “*okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir*” ($\bar{X} = 4,452$) ve “*okul meclislerinde alınan kararlarda, öğrenciler daha aktif hale getirilmelidirler*” ($\bar{X} = 4,551$)’dir. Katılımcılar tüm ifadelere “tamamen düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Katılımcılara ayrı ayrı bakıldığı zaman yöneticilerin en çok katıldıkları ifade “*kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar*” ($\bar{X} = 4,859$) iken öğretmenlerin ise “*kurumda uygulanmakta olan müfredat programında öğrenciler arasında bireysel farklılıklar, dikkate alınmalıdır*” ($\bar{X} = 4,707$)’dır. Yöneticiler ve öğretmenler bu iki ifadeye “tamamen” düzeyinde katılmışlardır.

Yöneticilerin en az katıldığı ifadeye bakıldığında ise “*kurumda uygulanmakta olan müfredat programında öğrenciler arasında bireysel farklılıklar, dikkate alınmalıdır*” ($\bar{X} = 4,633$) iken öğretmenlerin “*okul meclislerinde alınan kararlarda, öğrenciler daha aktif hale getirilmelidirler*” ($\bar{X} = 4,425$)’dir.

Yönetici ve öğretmenlerin birlikte en çok benimsedikleri ifadeler arasında “*okulda eğitim hizmetleri ile ilgili kararlar alınırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır*” en az benimsedikleri ifadeler arasında ise “*okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir*” vardır. Bu sonuca göre katılımcılar eğitim hizmetleri ile ilgili kararlar alınırken çevre koşullarına dikkat edilmesi gerektiğini velilere aktif sorumluluklar verilmesinden daha çok benimsemektedirler.

Yönetici ve öğretmenler arasında en çok ve en az benimsenen ifadelere bakıldığı zaman “*kurumda uygulanmakta olan müfredat programında öğrenciler arasında bireysel farklılıklar, dikkate alınmalıdır*” maddesinin yöneticiler için en

az benimsenen ifade iken öğretmenler için en çok benimsenen ifade olması hayli ilginçtir.

4.9.Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyinin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda yönetici ve öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin düşüncelerinin görev grupları içerisinde, cinsiyet, alan, öğrenim durumu, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar tablolastırılarak yorumları yapılmıştır.

4.9.1.Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutuna ilişkin istatistikleri kadın yöneticilerin (6) erkek yöneticilere (65) göre sayılarının istatistiksel olarak manidar olmamasından dolayı sadece aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Yöneticilerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistikleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS
Kadın	6	44,500	0,547
Erkek	65	42,476	3,373

Tablo 52’de görüldüğü gibi yöneticilerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre ortalamalarına bakıldığı zaman ise hem kadın yöneticiler ($\bar{X}$ =4,94/44,500) hem de erkek yöneticiler ($\bar{X}$ = 4,72/42,476) ilköğretim okullarındaki örgütsel demokrasinin karara katılım boyutuna “tamamen” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Yavuz (2001) lise yöneticilerinin öğretmenleri karara katma durumu ile ilgili yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni hakkında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin “Mann-Whitney U” testi sonuçları Tablo 53’de verilmiştir.

Tablo 53. Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	267	248,250	66283,000	27968,000	0,399
Erkek	219	237,710	52058,000		

Tablo 53’de görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre [$U=27968,000$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman ise hem kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,61 / 41,471$) hem de erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,59 / 41,333$) ilköğretim okullarındaki örgütsel demokrasinin karara katılım boyutuna “tamamen” düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

Bilge (2008) ve Aksay ile Ural (2008) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar da, cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin karara katılma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösteren bulguları destekler niteliktedir.

4.9.2. Alan değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutunda alan değişkenine ilişkin “Mann-Whitney U” testi sonuçları Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54. Yöneticilerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	52	36,210	1883,000	483,000	0,880
Branş	19	35,420	673,000		

Tabloda 54’de görüldüğü gibi yöneticilerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [$U= 483,000$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalama sonuçlarına bakıldığında alanı branş olan yöneticiler ($\bar{X}= 4.74/42,653$) ile alanı sınıf olan yöneticilerin ($\bar{X}= 4.74/42,631$) ifadelerle “tamamen” düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

Yavuz (2001) lise yöneticileri üzerine yaptığı araştırmada branş değişkeni üzerinde (güzel sanatlar ve fen) anlamlı bir farkın olduğunu dile getirmiştir. Bu araştırma sonucu yapılan araştırmaya ters bir sonuç içermektedir. Farklı bir sonuç çıkmasının sebebi Yavuz’un çalışmasının lise yöneticileri üzerine yapılmış olması ve alan değişkenini farklı şekilde sınıflandırması olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutunda alan değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55. Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	250	263,390	65848,500	24526,500	0,001
Branş	236	222,430	52492,500		

Tablo 55’de görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [$U=24526,500$; $p < .05$] anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığı zaman sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre karara katılım boyutu hakkında daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Aksay ve Ural'ın (2008) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı” adlı araştırmalarında alan değişkeni üzerinde anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu araştırma sonucu yapılan araştırmaya ters bir sonuç içermektedir. Farklı bir sonuç çıkmasının sebebi Aksay ve Ural'ın (2008) çalışmasının ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre yapılmış olması olabilir.

4.9.3.Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutunda öğrenim durumu değişkenine ilişkin “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56. Yöneticilerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Ön Lisans	13	32,190	2	1,864	0,394
Lisans	52	37,840			
Lisans Üstü	6	28,330			

Tablo 56’da görüldüğü gibi yöneticilerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=1,864$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenim durumlarına göre tüm yöneticiler örgütsel demokrasinin karara katılım boyutuna “tamamen” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutunda öğrenim durumu değişkenine ilişkin “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P	Fark
Ön Lisans	20	227,580	2	6,248	0,044	2-3
Lisans	434	248,400				
Lisans Üstü	32	186,980				

Tablo 57’de görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=6,248$; $p < .05$] anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkı bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Farkın lisans ve lisans üstü öğrenim görmüş öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre karara katılım boyutuna daha olumlu baktıkları görülmektedir.

Takmaz’ın (2009) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma düzeyleri hakkında yaptığı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu yapılan araştırmanın sonucuna farklı bir sonuç içermektedir.

4.9.4.Hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutunda hizmet yılı değişkenine ilişkin “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Yöneticilerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-10 Yıl	22	35,800	2	1,810	0,405
11-15 Yıl	25	39,780			
16 ve üzeri	24	32,250			

Tablo 58’de görüldüğü gibi yöneticilerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=1,810$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmaya katılan bütün yöneticiler karara katılım boyutuna “tamamen” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yavuz’un (2001) yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla araştırma bulgusu örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutunda hizmet yılı değişkenine ilişkin “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-5 Yıl	187	240,470	3	1,457	0,692
6-10 Yıl	138	255,150			
11-15 Yıl	89	235,890			
16 ve üzeri	72	238,430			

Tablo 59’da görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(3)}=1,457$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman tüm hizmet yıllarındaki öğretmenlerin karara katılım boyutundaki ifadeler “tamamen” düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

4.9.5.Okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutunda okul büyüklüğü değişkenine ilişkin “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları Tablo 60’ta verilmiştir.

Tablo 60. Yöneticilerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P	Fark
1-1000	15	27,700	2	6,634	0,036	1-2
1001-1500	19	44,790				
1501 ve üzeri	37	34,850				

Tablo 60'ta görüldüğü gibi yöneticilerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(3)}=6,634$; $p < .05$] anlamlı bir fark bulunmuştur. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrasında en yüksek karara katılım düzeyini 1001- 1500 öğrenci profiline sahip okullarda çalışan yöneticilerin aldığı, bunu 1501 ve üzeri, 1-1000 arası öğrenci sayısına sahip okullarda çalışan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. 1-1000 ile 1001-1500 ($p=0,014$) arasında öğrenci sayısına sahip okullarda çalışan yöneticiler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 1001-1500 öğrenci sayısına sahip okullarda çalışan yöneticilerin 1-1000 öğrenci sayısı olan okullardaki yöneticilere göre karara katılım boyutuna daha olumlu bakmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutunda okul büyüklüğü değişkenine ilişkin “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61. Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-500	39	251,380	3	1,155	0,764
501-1000	63	251,560			
1001-1500	158	248,650			
1501 ve üzeri	229	236,490			

Tablo 61’de görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(3)}=1,155$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman bütün okullarda çalışan öğretmenlerin karara katılım boyutuna “tamamen” düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

4.9.6.Görev değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin karara katılım boyutunda görev değişkenine ilişkin “Mann-Whitney U” testi sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Yönetici	71	321,990	22861,000	14201,000	0,013
Öğretmen	486	272,720	132542,000		

Tablo 62’de görüldüğü gibi yöneticilerin ve öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde görev değişkenine göre [$U=14201,000$; $p < .05$] anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında yöneticilerin öğretmenlere göre karara katılım boyutuna daha olumlu baktıkları görülmektedir.

4.10.Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre örgütsel demokrasinin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin istatistikler Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63. Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri

	N	Madde sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	En Düşük değer	En Yüksek Değer
Yönetici	71	9	29,366	8,531	1,012	10,000	45,000
Öğretmen	486		28,788	8,001	0,362	10,000	45,000
Toplam	557		28,861	8,064	0,341	10,000	45,000

Tablo 63'e göre karara katılım boyutunu uygulanabilme düzeyinin toplam değerleri incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerden oluşan katılımcıların ($\bar{X}$ =3,21/ 28,861) ifadelerine “orta” düzeyde katıldıkları görülmektedir. Katılımcılara ayrı ayrı gruplar olarak bakıldığında da yöneticiler ($\bar{X}$ = 3,26/29,366) ve öğretmenler ($\bar{X}$ = 3,20/28,788) karara katılım boyutuna “orta” düzeyde katıldıklarına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin karara katılım boyutundan alınabilecek en düşük puanın 9, en yüksek puanın 45 olduğu düşünüldüğünde (9+45/2) örneklemden elde edilen 28,861 ortalamasının karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyi açısından orta derecede bir tutum olduğu söylenebilir. Yöneticiler ve öğretmenlere ayrı ayrı bakıldığı zaman da orta derecede bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

En düşük ve en yüksek değerlere bakıldığı zaman madde toplamlarında en düşük değerin 10,000 en yüksek değerin 45,000 olduğu görülmektedir. Buna göre uygulamada en olumlu tutuma sahip birey 45,000 puan almıştır.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin katılımcıların en çok ve en az benimsedikleri ifadeler Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64. Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Madde İstatistikleri

İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Ö.S
1.Kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar.	Yönetici	3,507	1,193	1
	Öğretmen	3,497	1,096	1
	Toplam	3,499	1,108	1
2.Okulda oluşturulan meclisler ve kurullarda (zümre, kulüp, okul meclisi, toplam kalite yönetimi, okul-aile birliği vs.) alınan kararlar uygulanmalıdır.	Yönetici	3,295	1,060	4
	Öğretmen	3,337	1,026	2
	Toplam	3,332	1,029	2
3.Okulda eğitim hizmetleri ile ilgili kararlar alınırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır.	Yönetici	3,394	1,139	2
	Öğretmen	3,238	1,069	4
	Toplam	3,258	1,078	4
4.Okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir.	Yönetici	3,098	1,160	8
	Öğretmen	2,901	1,107	9
	Toplam	2,926	1,115	9
5.Okulda tüm düşünceler özgürce tartışılmalıdır.	Yönetici	3,211	1,206	6
	Öğretmen	2,991	1,143	8
	Toplam	3,019	1,152	8
6.Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli sık sık ortak etkinliklerde bulunmalıdırlar.	Yönetici	3,084	1,167	9
	Öğretmen	3,172	1,100	6
	Toplam	3,161	1,108	6

Karara katılım boyutunun uygulanabilmesi hakkında katılımcıların toplamda en fazla katıldıkları ifadeler “*kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar*” ($\bar{X} = 3,499$) ve “*okulda oluşturulan meclisler ve kurullarda (zümre, kulüp, okul meclisi, toplam kalite yönetimi, okul-aile birliği vs.) alınan kararlar uygulanmalıdır*” ($\bar{X} = 3,332$)’dır. En az katıldıkları ifadeler ise “*okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir*” ($\bar{X} = 2,926$) ve “*okulda*

tüm düşünceler özgürce tartışılmalıdır” ($\bar{X} = 3,019$)’dır. Katılımcılar en az uygulanabilir buldukları ifadelerle “orta” düzeyde katılım göstermişlerdir.

Yönetici ($\bar{X} = 3,507$) ve öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,497$) birlikte en çok katıldıkları ifade *“kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar”*’dır. Katılımcılar bu ifadeyi “büyük ölçüde” uygulanabilir bulmuşlardır. Buna göre yöneticiler ve öğretmenler öğrencilerin yönetime katılmalarının sağlanmasının zor olmadığını düşünmektedirler.

Katılımcılara ayrı ayrı bakıldığı zaman yöneticilerin en az katıldıkları ifadeler *“öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli sık sık ortak etkinliklerde bulunmalıdırlar”* ($\bar{X} = 3,084$) ve *“okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir”* ($\bar{X} = 3,098$) iken öğretmenlerin *“okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir”* ($\bar{X} = 2,901$) ve *“okulda tüm düşünceler özgürce tartışılmalıdır”* ($\bar{X} = 2,991$)’dır. Buna göre yöneticiler ve öğretmenler en az katıldıkları ifadelerin uygulamalarının “orta” düzeyde gerçekleşebileceğini düşünmektedirler.

4.11.Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyinin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda yönetici ve öğretmenlerin karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin düşüncelerinin görev grupları içerisinde, cinsiyet, alan, öğrenim durumu, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar tablolastırılarak yorumları yapılmıştır.

4.11.1.Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutuna ilişkin istatistikleri kadın yöneticilerin (6)

erkek yöneticilere (65) göre sayılarının istatistiksel olarak manidar olmamasından dolayı sadece aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65. Yöneticilerin Karara Katılım Boyutunda Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistikleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS
Kadın	6	35,833	6,369
Erkek	65	28,769	8,494

Tablo 65’te görüldüğü gibi yöneticilerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticiler ($\bar{X} = 3,98/35,833$) erkek yöneticilere ($\bar{X} = 3,21/28,769$) göre okullarda karara katılımı daha çok benimsemektedirler. Erkek yöneticiler “orta” düzeyde uygulanabilir bulurken kadın yöneticiler “büyük ölçüde” uygulanabilir bulmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin “Mann-Whitney U” testi sonuçları Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66. Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	267	248,100	66244,000	28007,000	0,424
Erkek	219	237,890	52097,000		

Tablo 66’da görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılım boyutunun uygulanabilmesine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre [$U=28007,000$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman ise hem kadın öğretmenler ($\bar{X} = 3,23/29,112$) hem de erkek öğretmenler ($\bar{X} = 3,15/28,392$) ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin karara katılım boyutunu “orta” düzeyde uygulanabilir bulmaktadırlar.

4.11.2. Alan değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutunda alan değişkenine ilişkin “Mann-Whitney U” testi sonuçları Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67. Yöneticilerin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	52	36,960	1922,000	444,000	0,516
Branş	19	33,370	634,000		

Tablo 67’de görüldüğü gibi yöneticilerin karara katılım boyuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [U =444,000; p > .05] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığında alanı branş olan yöneticiler ($\bar{X}$ = 3,20/28,842) ile alanı sınıf olan yöneticiler ($\bar{X}$ = 3,28/29,557) karara katılım boyutunun uygulanabilmesine “orta” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutunda alan değişkenine ilişkin “Mann-Whitney U” testi sonuçları Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68. Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	250	254,600	63651,000	26724,000	0,073
Branş	236	231,740	54690,000		

Tablo 68’de görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [U =26724,000; p > .05] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman, alanı branş olan öğretmenlerle ($\bar{X}$ =3,13/28,139) alanı sınıf olan öğretmenlerin ($\bar{X}$ = 3,27/29,400) karara katılım boyutunu “orta” düzeyde uygulanabilir buldukları görülmektedir.

4.11.3.Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69. Yöneticilerin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Ön Lisans	13	41,040	2	3,630	0,163
Lisans	52	33,370			
Lisans Üstü	6	47,920			

Tablo 69’da görüldüğü gibi yöneticilerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumuna değişkenine göre [$\chi^2_{(2)} = 3,630$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman ise ön lisans ($\bar{X} = 3,49/31,384$) ve lisans üstü ($\bar{X} = 3,78/34,000$) öğrenim görmüş yöneticilerin “büyük ölçüde”, lisans ($\bar{X} = 3,15/28,326$) öğrenimi görmüş yöneticilerin ise “orta” ölçüde karara katılım boyutunu uygulanabilir buldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 70’te verilmiştir.

Tablo 70. Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Ön Lisans	20	272,200	2	1,622	0,444
Lisans	434	243,800			
Lisans Üstü	32	221,550			

Tablo 70’te görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=1,622$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalamalarına bakıldığında ise ön lisans, ($\bar{X} = 3,36/30,250$) lisans ($\bar{X} = 3,20/28,794$) ve lisans üstü ($\bar{X} = 3,09/27,781$) öğrenim gören öğretmenlerin hepsinin “orta” ölçüde karara katılım boyutunu uygulayabilir buldukları görülmektedir.

4.11.4.Hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71. Yöneticilerin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-10 Yıl	22	36,340	2	0,208	0,901
11-15 Yıl	25	34,560			
16 ve üzeri	24	37,190			

Tablo 71’de görüldüğü gibi yöneticilerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=0,208$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. 1-10, 11-15, 16 ve üzeri hizmet yılı olan yöneticilerin tümünün karara katılım boyutunun uygulanabilirliğine “orta” düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72. Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-5 Yıl	187	234,480	3	4,341	0,227
6-10 Yıl	138	260,990			
11-15 Yıl	89	227,830			
16 ve üzeri	72	252,780			

Tablo 72’de görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine ilişkin [$\chi^2_{(3)}=4,341$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalarına bakıldığı zaman ise 1-5, 6-10, 11-15 ile 16 ve üzeri yıl hizmeti olan öğretmenlerin karara katılım boyutunu “orta” ölçüde uygulanabilir buldukları görülmektedir.

4.11.5.Okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 73’de verilmiştir.

Tablo 73. Yöneticilerin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-1000	15	33,130	2	1,677	0,432
1001-1500	19	32,370			
1501 ve üzeri	37	39,030			

Tablo 73’te görüldüğü gibi yöneticilerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=1,677$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman ise tüm okullardaki

yöneticilerin karara katılım boyutunun uygulanabilirliğine “orta” düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 74. Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-500	39	210,890	3	4,409	0,221
501-1000	63	252,320			
1001-1500	158	257,730			
15001 ve üzeri	229	236,380			

Tablo 74’te görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(3)}=4,409$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalarına bakıldığında ise tüm okullardaki öğretmenlerin karara katılım boyutunu “orta” düzeyde uygulanabilir buldukları görülmektedir.

4.11.6.Görev değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 75’te verilmiştir.

Tablo 75. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Karara Katılım Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetici	71	287,250	20394,500	16667,500	0,644
Öğretmen	486	277,800	135008,500		

Tablo 75’te görüldüğü gibi yöneticilerin ve öğretmenlerin karara katılım boyutuna ilişkin görüşlerinde görev değişkenine göre [$U=16667,500$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalamalarına bakıldığı zaman ise hem yöneticiler hem de öğretmenlerin ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin karara katılım boyutunu “orta” düzeyde uygulanabilir buldukları görülmüştür.

4.12.Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre örgütsel demokrasinin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Yerelleşme boyutu üzerinden yapılan Kolmogorov-Smirnov testinin ($K-S \cong 0.001$) $p < .05$ çıkması dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Bu da parametrik olmayan testler yapmayı gerektirmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin istatistikler Tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 76. Örgütsel Demokrasi Ölçeği’nin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri

	N	Madde sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	En Düşük değer	En Yüksek Değer
Yönetici	71	8	33,4648	4,07372	0,48346	19,00	40,00
Öğretmen	486		31,7099	6,09987	0,27670	12,00	40,00
Toplam	557		31,9336	5,90673	0,25028	12,00	40,00

Tablo 76'ya göre yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyinin toplam değerleri incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerden oluşan katılımcıların ($\bar{X}$ = 3,99/31,9336) ifadelerine “büyük ölçüde” katıldıkları görülmektedir. Katılımcılara ayrı ayrı gruplar olarak bakıldığında da yöneticiler ($\bar{X}$ = 4,18) ve öğretmenlerin ($\bar{X}$ = 3,96) “büyük ölçüde” yerelleşme boyutundaki ifadelerine ilişkin olumlu düşünceler belirttikleri görülmektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yerelleşme boyutundan alınabilecek en düşük değerin 8, en yüksek değerin 40 olduğu düşünüldüğünde (8+40/2) örneklemden elde edilen 31,9336 ortalamasının yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyi açısından oldukça yüksek derecede bir tutum olduğu söylenebilir. Yönetici ve öğretmenlere ayrı ayrı bakıldığı zaman da aynı sonuç elde edilmektedir.

En düşük ve en yüksek değerlere bakıldığı zaman madde toplamlarında en düşük değerin 12,00 en yüksek değerin 40,00 olduğu görülmektedir. Buna göre uygulamada en olumlu tutuma sahip birey 40,00 puan almıştır.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin katılımcıların en çok ve en az benimsedikleri ifadeler Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77. Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Madde İstatistikleri

İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Ö.S
1.Okulda yapılan çalışmalarda bürokrasinin oluşturduğu formaliteler ortadan kaldırılmalıdır.	Yönetici	4,619	0,640	1
	Öğretmen	4,625	0,660	1
	Toplam	4,624	0,657	1
2.Okulda hizmetler (personel alımı, bütçeleme, eğitim-öğretim süresi, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yerinden yürütülmelidir.	Yönetici	4,464	0,693	2
	Öğretmen	4,353	0,848	2
	Toplam	4,368	0,830	2
3.Okul kendi personelini kendi seçmelidir.	Yönetici	3,535	1,156	8
	Öğretmen	3,331	1,455	8
	Toplam	3,434	1,433	8
4.Okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır.	Yönetici	4,140	1,032	5
	Öğretmen	3,808	1,179	7
	Toplam	3,773	1,179	7

Tablo 77. Devam

İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Ö.S
5.Eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır.	Yönetici	3,971	1,206	7
	Öğretmen	3,868	1,274	4
	Toplam	3,881	1,265	5

Yerelleşme boyutunda katılımcıların toplamda en fazla katıldıkları ifadeler “okulda yapılan çalışmalarda bürokrasinin oluşturduğu formaliteler ortadan kaldırılmalıdır” ($\bar{X} = 4,624$) ve “okulda hizmetler (personel alımı, bütçeleme, eğitim-öğretim süresi, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yerinden yürütülmelidir” ($\bar{X} = 4,368$)’dir. En az katıldıkları ifadeler ise “okul kendi personelini kendi seçmelidir” ($\bar{X} = 3,434$) ve “okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır” ($\bar{X} = 3,771$)’dir. Katılımcılar en fazla benimsedikleri ifadelere “tamamen” düzeyinde, en az benimsedikleri ifadeleri “büyük ölçüde” düzeyinde katılmışlardır.

Katılımcılara ayrı ayrı bakıldığı zaman yöneticilerin ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadelerin aynı olduğu görülmektedir. Bu ifadeler “okulda yapılan çalışmalarda bürokrasinin oluşturduğu formaliteler ortadan kaldırılmalıdır” ve “okulda hizmetler (personel alımı, bütçeleme, eğitim-öğretim süresi, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yerinden yürütülmelidir”dir. Yöneticiler ve öğretmenler okulda bürokrasinin kalkması ve hizmetlerin okul tarafından yerinden yürütülmesi gerektiğini benimsemektedirler.

Yöneticilerin en az katıldıkları ifadelere bakıldığı zaman ise “okul kendi personelini kendi seçmelidir” ($\bar{X} = 3,535$) ve “eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır” ($\bar{X} = 3,971$)’dir. Yöneticiler bu ifadeleri “büyük ölçüde” düzeyinde benimsemişlerdir.

Öğretmenlere bakıldığı zaman ise en az katıldıkları ifadelerin “okul kendi personelini kendi seçmelidir” ($\bar{X} = 3,331$) ve “okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır” ($\bar{X} = 3,808$) olduğu görülmektedir.

Yavuz'un (2001) liselerde çalışan yönetici ve öğretmenler üzerine yaptığı bir çalışmada okulda yerinden yönetime ilişkin verdikleri cevapların birbirine yakın olduğunu bulmuştur. Yöneticilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması (4,54) iken öğretmenlerin (4,50)' dir. Bu da yönetici ve öğretmenlerin okulda yerinden yönetim maddelerine “tamamen” düzeyinde katılım gösterdiklerini kanıtlamaktadır. Bu bulgu yapılan çalışmaya yakın bir sonucu içermektedir.

4.13.Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyinin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda yönetici ve öğretmenlerin yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyine ilişkin düşüncelerinin görev grupları içerisinde, cinsiyet, alan, öğrenim durumu, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar tablolastırılarak yorumları yapılmıştır.

4.13.1.Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin istatistikleri kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre sayılarının istatistiksel olarak manidar olmamasından dolayı sadece aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 78'de verilmiştir.

Tablo 78. Yöneticilerin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistikleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS
Kadın	6	36,166	2,041
Erkek	65	33,215	4,132

Tablo 78’de görüldüğü gibi yöneticilerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre ortalamalarına bakıldığı zaman kadın yöneticiler ($\bar{X} = 4,52/36,166$) “tamamen” katılırken erkek yöneticiler ($\bar{X} = 4,15/33,215$) “büyük ölçüde” düzeyinde ilköğretim okullarında yerelleşmenin olmasına katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 79. Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	267	237,87	63512,00	27734,000	0,328
Erkek	219	250,36	54829,00		

Tablo 79’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre [$U = 27734,000$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman ise hem kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,94/31,490$) hem de erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,00/31,977$) ilköğretim okullarındaki örgütsel demokrasinin yerelleşme boyutuna “büyük ölçüde” düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

4.13.2. Alan değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 80. Yöneticilerin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	57	38,210	1987,000	379,000	0,133
Branş	19	29,950	569,000		

Tabloda 80’de görüldüğü gibi yöneticilerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [U = 379,000; p > .05] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığında alanı branş olan yöneticiler ($\bar{X}$ = 4,05/32,421) “büyük ölçüde” katılım gösterirken, alanı sınıf olan yöneticiler ($\bar{X}$ = 4.23/33,846) yerelleşme boyutuna “tamamen” düzeyinde katılım göstermektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81. Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	250	247,880	61971,000	28404,000	0,478
Branş	236	238,860	56370,000		

Tablo 81’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [U=28404,000; p > .05] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman ise hem branş ($\bar{X}$ =3,94/31,491) hem de sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 3,99/31,916) yerelleşme boyutuna “büyük ölçüde” düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

4.13.3.Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82. Yöneticilerin Yerleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Ön Lisans	13	33,850	2	1,947	0,378
Lisans	52	37,700			
Lisans Üstü	6	25,920			

Tablo 82’de görüldüğü gibi yöneticilerin yerleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre [$\chi^2_{(2)} = 1,947$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman ön lisans ($\bar{X} = 4.09/32,692$), ve lisans üstü ($\bar{X} = 3,87/31,000$) öğrenim görmüş yöneticiler yerleşme boyutuna “büyük ölçüde” düzeyinde katılım gösterirken lisans ($\bar{X} = 4.24/33,942$) mezunu yöneticiler “tamamen” katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 83’te verilmiştir.

Tablo 83. Öğretmenlerin Yerleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Ön Lisans	20	225,680	2	4,074	0,130
Lisans	434	247,670			
Lisans Üstü	32	198,060			

Tablo 83'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre [$\chi^2_{(2)} = 4,074$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. ANOVA testi ortalamalarına bakıldığı zaman ise ön lisans ($\bar{X} = 3,87/30,950$), lisans ($\bar{X} = 3,98/31,887$) ve lisans üstü ($\bar{X} = 3,72/29,781$) öğrenim görmüş öğretmenler yerelleşme boyutuna “büyük ölçüde” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

4.13.4.Hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 84'te verilmiştir.

Tablo 84. Yöneticilerin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-10 Yıl	22	28,770	2	3,968	0,138
11-15 Yıl	25	38,860			
16 ve üzeri	24	39,650			

Tablo 84'te görüldüğü gibi yöneticilerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(2)} = 3,968$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığı zaman 1-10 ($\bar{X} = 4,00/32,045$) hizmet yılı olan yöneticiler “büyük ölçüde”, 11-15 ($\bar{X} = 4,29/34,360$) ve 16 ve üzeri ($\bar{X} = 4,23/33,833$) hizmet yılı olan yöneticiler ise yerelleşme boyutuna “tamamen” katılım göstermişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuç Yavuz'un (2001) araştırmasını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 85'te verilmiştir.

Tablo 85. Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-5 Yıl	187	228,770	3	3,412	0,332
6-10 Yıl	138	254,100			
11-15 Yıl	89	253,120			
16 ve üzeri	72	249,550			

Tablo 85’te görüldüğü gibi öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(3)} = 3,412$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. ANOVA testi ortalamalarına bakıldığı zaman ise 1-5 ($\bar{X} = 3,88/31,021$), 6-10 ($\bar{X} = 4,02/32,188$), 11-15 ($\bar{X} = 4,01/32,056$) ile 16 ve üzeri ($\bar{X} = 4,02/32,152$) hizmet yılı olan öğretmenler yerelleşme boyutuna “büyük ölçüde” düzeyinde katılım gösterdikleri görülmüştür.

4.13.5.Okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 86’da verilmiştir.

Tablo 86. Yöneticilerin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-1000	15	27,330	2	3,761	0,153
1001-1500	19	40,660			
1501 ve üzeri	37	37,120			

Tablo 86’da görüldüğü gibi yöneticilerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(2)} = 3,761$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman 1-1000 ($\bar{X} = 3,89/31,133$)

öğrencinin olduğu okullardaki yöneticiler yerelleşme boyutuna “büyük ölçüde” katılım gösterirken, 1001-1500 ($\bar{X} = 4.35/34,789$) ve 1501 ve üzeri ($\bar{X} = 4,21/33,729$) öğrencinin olduğu okullardaki yöneticiler ise “tamamen” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 87. Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-500	36	223,070	3	2,675	0,444
501-1000	63	266,100			
1001-1500	158	245,640			
1501 ve üzeri	229	239,020			

Tablo 87’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(3)}=2,675$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. ANOVA testi ortalamalarına bakıldığı zaman ise 1-500 ($\bar{X} = 3,85/30,777$) , 501- 1000 ($\bar{X} = 4,08/32,603$), 1001-1500 ($\bar{X} = 4.00/31,968$) ve 1501 ve üzeri ($\bar{X} = 3,93/31,432$) öğrencinin olduğu okullarda öğretmenlerin yerelleşme boyutuna “büyük ölçüde” katılım gösterdikleri görülmektedir.

4.13.6.Görev değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel demokrasinin benimsenme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 88’de verilmiştir.

Tablo 88. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Benimsenme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetici	71	316,570	22476,500	14585,500	0,035
Öğretmen	486	273,510	132926,500		

Tablo 88’de görüldüğü gibi yöneticilerin ve öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde görev değişkenine göre [$U = 14585,500$; $p < .05$] anlamlı bir fark bulunmuştur. T testi ortalamalarına bakıldığı zaman ise hem yöneticiler ($\bar{X} = 4,18/33,464$) hem de öğretmenler ($\bar{X} = 3,96 /31,709$) ilköğretim okullarındaki örgütsel demokrasinin yerelleşme boyutuna “büyük ölçüde” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Aralarındaki fark için sıra ortalamalarına bakıldığı zaman yöneticiler öğretmenlere göre yerelleşme boyutuna daha olumlu bakmaktadırlar.

Yavuz’un (2001) lise yönetici ve öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada okulda yerinden yönetim konusunda yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma yapılan çalışmaya ters bir sonuç içermektedir. Farklı bir sonuç çıkmasının nedeni Yavuz’un (2001) yaptığı çalışmanın liselerde çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınarak yapılmış olması olabilir.

4.14.Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel demokrasinin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin istatistikler Tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 89. Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri

	N	Madde sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	En Düşük değer	En Yüksek Değer
Yönetici	71	8	21,873	8,955	1,062	9,00	40,00
Öğretmen	486		20,942	7,441	0,337	8,00	40,00
Toplam	557		21,061	7,648	0,324	8,00	40,00

Tablo 89'a göre yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyinin toplam değerleri incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerden oluşan katılımcıların ($\bar{X}$ =2,63/21,061) ifadelerine “orta” düzeyde katıldıkları görülmektedir. Katılımcılara ayrı ayrı gruplar olarak bakıldığında da yöneticiler ($\bar{X}$ = 2,73) ve öğretmenlerin ($\bar{X}$ = 2,62) “orta” düzeyde yerelleşme boyutunun uygulanabilmesine katıldıkları görülmektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yerelleşme boyutundan alınabilecek en düşük değer 8, en yüksek değer 40 olduğu düşünüldüğünde (8+40/2) örneklemden elde edilen 21,061 yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyi açısından orta derecede bir tutum olduğu söylenebilir. Yönetici ve öğretmenlere ayrı ayrı bakıldığında da aynı sonuç görülmektedir.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin katılımcıların en çok ve en az benimsedikleri ifadeler Tablo 90'da verilmiştir.

Tablo 90. Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Madde İstatistikleri

İfadeler	Görev	$\bar{X}$	SS	Ö.S
1.Okulda hizmetler (personel alımı, bütçeleme, eğitim-öğretim süresi, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yerinden yürütülmelidir.	Yönetici	3,295	3,777	1
	Öğretmen	2,903	1,166	1
	Toplam	2,953	1,732	1
2.Bütçeleme ve harcama sistemini okulun kendisi yapmalıdır.	Yönetici	2,901	1,255	2
	Öğretmen	2,730	1,228	4
	Toplam	2,752	1,231	4

Tablo 90. Devam

3.Eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır.	Yönetici	2,507	1,157	7
	Öğretmen	2,833	1,169	2
	Toplam	2,791	1,172	3
4.Okulda yapılan çalışmalarda bürokrasinin oluşturduğu formaliteler ortadan kaldırılmalıdır.	Yönetici	2,887	1,429	3
	Öğretmen	2,777	1,256	3
	Toplam	2,791	1,279	2
5.Okul kendi personelini kendi seçmelidir.	Yönetici	2,507	1,350	5
	Öğretmen	2,253	1,250	8
	Toplam	2,285	1,264	8
6.Okullar özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır (Üniversiteler gibi).	Yönetici	2,507	1,285	6
	Öğretmen	2,430	1,309	7
	Toplam	2,439	1,305	7
7.Okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır.	Yönetici	2,493	1,240	8
	Öğretmen	2,469	1,212	6
	Toplam	2,472	1,215	6

Yerelleşme boyutunun uygulanabilmesi hakkında katılımcıların toplamda en fazla katıldıkları ifadeler “*okulda hizmetler (personel alımı, bütçeleme, eğitim-öğretim süresi, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yerinden yürütülmelidir*” ($\bar{X} = 2,953$) ve “*okulda yapılan çalışmalarda bürokrasinin oluşturduğu formaliteler ortadan kaldırılmalıdır*” ($\bar{X} = 2,791$)’dır. En az katıldıkları ifadeler ise “*okul kendi personelini kendi seçmelidir*” ($\bar{X} = 2,285$) ve “*okullar özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır (Üniversiteler gibi)*” ($\bar{X} = 2,439$)’dır. Katılımcılar en çok uygulanabilir buldukları ifadelere “orta” düzeyde, en az uygulanabilir bulduklarına ise “az” düzeyde katılım göstermişlerdir.

Katılımcılara ayrı ayrı bakıldığı zaman yöneticilerin ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadenin aynı olduğu görülmektedir. Bu ifade “*okulda hizmetler (personel alımı, bütçeleme, eğitim-öğretim süresi, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yerinden yürütülmelidir*” dir. Yöneticiler ve öğretmenler okulda hizmetlerin yerinden yürütülmesi gerektiğini benimsemektedirler.

Yöneticilerin en az katıldıkları ifadelere bakıldığı zaman ise “*okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır*” ($\bar{X} = 2,493$) ve “*eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır*” ($\bar{X} = 2,507$)’dır. Yöneticiler en çok

katıldıkları ifadeleri “orta” düzeyde uygulanabilir bulurken en az katıldıkları ifadeleri “az” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Yöneticiler okulun kendi programını yapması ve sendikaların eğitim üzerindeki etkinliğinin artırılmasının uygulanabilirliğinin az olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlere bakıldığı zaman ise en az katıldıkları ifadelerin “*okul kendi personelinin kendi seçmelidir*” ($\bar{X} = 2,253$) ve “*okullar özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır (Üniversiteler gibi)*” ($\bar{X} = 2,430$)’dır. Öğretmenler en çok katıldıkları ifadeleri “orta” düzeyde uygulanabilir bulurken en az katıldıkları ifadeleri “az” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenler okulun kendi personelinin seçmesi ve özerk bir yapıya kavuşturulmasının az düzeyde uygulanabilir olduğunu düşünmektedirler.

4.15.Yerleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyinin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda yönetici ve öğretmenlerin yerleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin düşüncelerinin görev grupları içerisinde, cinsiyet, alan, öğrenim durumu, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar tablolaştırılarak yorumları yapılmıştır.

4.15.1.Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerleşme boyutuna ilişkin istatistikleri kadın yöneticilerin (6) erkek yöneticilere (65) göre sayılarının istatistiksel olarak manidar olmamasından dolayı sadece aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 91’de verilmiştir.

Tablo 91. Yöneticilerin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistikleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS
Kadın	6	23,500	6,534
Erkek	65	21,723	9,171

Tablo 91’de görüldüğü gibi yöneticilerin yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre ortalamalarına bakıldığı zaman ise kadın yöneticiler ($\bar{X} = 2,94/23,500$) ile erkek yöneticilerin ($\bar{X} = 2,71/21,723$) ilköğretim okullarındaki örgütsel demokrasinin yerelleşme boyutunu “orta” düzeyde uygulanabilir buldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 92’de verilmiştir.

Tablo 92. Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	267	252,190	67333,500	26917,500	0,132
Erkek	219	232,910	51007,500		

Tablo 92’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yerelleşme boyutunun uygulanabilmesine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre [$U = 26917,500$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalarına bakıldığı zaman ise erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,54/20,328$) “az”, kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,68/21,445$) ise ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin yerelleşme boyutunu “orta” düzeyde uygulanabilir bulmakta oldukları görülmektedir.

4.15.2. Alan değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 93’te verilmiştir.

Tablo 93. Yöneticilerin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	57	36,720	1909,500	456,500	0,626
Branş	19	34,030	646,500		

Tabloda 93’te görüldüğü gibi yöneticilerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [U= 456,500; p > .05] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığında alanı branş olan yöneticiler ($\bar{X} = 2,59/20,736$) “az”, alanı sınıf olan ($\bar{X} = 2,79/22,288$) yöneticiler ise yerelleşme boyutunun uygulanabilmesine “orta” ölçüde katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 94’te verilmiştir.

Tablo 94. Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Alan Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf	250	250,010	62502,500	27872,500	0,292
Branş	236	236,600	55838,500		

Tablo 94’te görüldüğü gibi öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde alan değişkenine göre [U =27872,500; p > .05] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman ise sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 2,66/21,304$) “orta”, branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 2,57/20,559$) ise “az” düzeyde yerelleşme boyutunu uygulanabilir buldukları görülmektedir.

4.15.3.Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 95’te verilmiştir.

Tablo 95. Yöneticilerin Yerleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P	Fark
Ön Lisans	13	48,540	2	6,026	0,049	1-2
Lisans	52	32,850				
Lisans Üstü	6	36,170				

Tablo 95’te görüldüğü gibi yöneticilerin yerleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumuna değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=6,026$; $p < .05$] anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalar bakıldığı zaman ise ön lisans ($\bar{X} = 3,49/27,923$) “büyük ölçüde”, lisans ($\bar{X} = 2,54/20,365$) “az”, lisans üstü ($\bar{X} = 2,73/21,833$) öğrenim görmüş yöneticilerin ise “orta” düzeyde yerleşme boyutunu uygulanabilir buldukları görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmış ön lisans mezunu yöneticilerle lisans mezunu yöneticiler arasında ($p=0,013$) anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman ön lisans mezunu yöneticilerin, lisans mezunu yöneticilere göre ilköğretim okullarında yerleşmenin uygulanabilmesine daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 96’da verilmiştir.

Tablo 96. Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
Ön Lisans	20	271,180	2	0,815	0,665
Lisans	434	242,410			
Lisans Üstü	32	240,970			

Tablo 96’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}=0,815$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. ANOVA testi ortalamalarına bakıldığı zaman ise ön lisans ($\bar{X} = 2,78/22,250$), lisans üstü ($\bar{X} = 2,69/21,500$) ve lisans ($\bar{X} = 2,60/20,841$) öğrenimi görmüş tüm öğretmenler okullarda yerelleşmeyi “orta” düzeyde uygulanabilir bulmaktadırlar.

4.15.4.Hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 97’de verilmiştir.

Tablo 97. Yöneticilerin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-10 Yıl	22	34,430	2	5,203	0,074
11-15 Yıl	25	30,240			
16 ve üzeri	24	43,440			

Tablo 97’de görüldüğü gibi yöneticilerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(2)}= 5,203$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman 11-15 ($\bar{X} = 2,41/19,280$) hizmet yılı olan yöneticiler yerelleşme boyutunu “az” düzeyde uygulanabilir bulurken, 16

ve üzeri ($\bar{X} = 3,18/25,416$) ile 1-10 hizmet yılı olan yöneticilerin ($\bar{X} = 2,62/20,954$) yerelleşme boyutunu “orta” düzeyde uygulanabilir buldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 98’de verilmiştir.

Tablo 98. Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-5 Yıl	187	237,230	3	2,021	0,568
6-10 Yıl	138	251,680			
11-15 Yıl	89	232,980			
16 ve üzeri	72	257,120			

Tablo 98’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre [$\chi^2_{(3)} = 2,021$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. ANOVA testi ortalamalarına bakıldığı zaman ise 1-5 hizmet yılı olan öğretmenlerle ($\bar{X} = 2,59/20,7433$) 6-10 ($\bar{X} = 2,56/20,4607$) hizmet yılına sahip öğretmenler yerelleşme boyutunu “az” düzeyde uygulanabilir bulurken, 11-15 ($\bar{X} = 2,67/21,3478$) hizmet yılına sahip olan öğretmenlerle, 16 ve üzeri ($\bar{X} = 2,66/21,2778$) hizmet yılı olan öğretmenler yerelleşme boyutunu “orta” düzeyde uygulanabilir bulmaktadırlar.

4.15.5.Okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 99’da verilmiştir.

Tablo 99. Yöneticilerin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-1000	15	34,130	2	1,812	0,404
1001-1500	19	31,550			
1501 ve üzeri	37	39,040			

Tablo 99’da görüldüğü gibi yöneticilerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(2)} = 1,812$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalar bakıldığı zaman ise 1-1000 öğrencinin olduğu okullarda çalışan yöneticiler ($\bar{X} = 2,63/21,066$) ile 1501 ve üzeri ($\bar{X} = 2,93/23,459$) öğrencinin olduğu okullarda çalışan yöneticiler yerelleşme boyutunu “orta” düzeyde uygulanabilir bulurken, 1001-1500 ($\bar{X} = 2,43/19,421$) öğrencinin olduğu okullarda çalışan yöneticilerin yerelleşme boyutunu “az” düzeyde uygulanabilir buldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Kruskal-Wallis H” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 100’de verilmiştir.

Tablo 100. Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	P
1-500	36	225,150	3	3,237	0,356
501-1000	63	270,480			
1001-1500	158	237,480			
1501 ve üzeri	229	243,120			

Tablo 100’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde okul büyüklüğü değişkenine göre [$\chi^2_{(3)} = 3,237$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortalamalarına bakıldığı zaman 1-500 ($\bar{X} = 2,50/19,972$) ile 1001-1500 ($\bar{X} = 2,58/20,626$) öğrencinin olduğu okullarda çalışan öğretmenler

yerelleşme boyutuna “az” düzeyde katılım gösterirken, 501- 1000 ($\bar{X} = 2,76 / 22,079$) ile 1501 ve üzeri ($\bar{X} = 2,62/21,000$) öğrencinin olduğu okullarda çalışan öğretmenler okullarda yerelleşme boyutunun uygulanabilmesine “orta” düzeyde katılım göstermişlerdir.

4.15.6.Görev değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel demokrasinin uygulanabilme düzeyinin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U” testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 101’de verilmiştir.

Tablo 101. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Yerelleşme Boyutunun Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetici	71	288,320	20471,000	16591,000	0,601
Öğretmen	486	277,640	134932,000		

Tablo 101’de görüldüğü gibi yöneticilerin ve öğretmenlerin yerelleşme boyutuna ilişkin görüşlerinde görev değişkenine göre [$U = 16591,000$; $p > .05$] anlamlı bir fark bulunmamıştır. T testi ortalamalarına bakıldığı zaman ise hem yöneticiler ($\bar{X} = 2,73/21,873$) hem de öğretmenler ($\bar{X} = 2,62/20,942$) ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin yerelleşme boyutunu “orta” düzeyde uygulanabilir bulmaktadırlar.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Van ilinde bulunan ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin benimsenme ve uygulanabilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için yapılan çalışmanın sonuçları aşağıda Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin toplam puanlarına ve boyutlarına göre başlıklandırılarak verilmiştir.

5.1.1.Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Toplam Puanlarının Benimsenme ve Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin toplam puanlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar örgütsel demokrasiyi oldukça benimserken uygulanabilmesi konusunda olumlu ya da olumsuz bir düşünceye sahip değildir.

- Yöneticilerin Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nde en çok benimsedikleri ifade *“okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır”* iken öğretmenlerin *“okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir”* ifadesidir. Uygulanabilme düzeyinde katılımcılar birlikte en çok *“kurumda görev bölüşümü olmalıdır”* ifadesine katılmışlardır. Benimsenme düzeyinde yöneticilerin en az katıldıkları ifade *“okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır”* iken öğretmenlerde *“okul kendi personelini kendi seçmelidir”* ifadesidir. Uygulanabilme düzeyinde de yöneticilerin ve öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler benimsenme düzeyindeki maddeler olmuştur.
- Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin toplam puanlarının benimsenme düzeyinde yönetici ve öğretmenlerin farklılıklara ilişkin görüşleri öğrenim durumu, hizmet yılı ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre değişmemektedir.
- Cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre, alan değişkenine göre alanı sınıf olan öğretmenler alanı branş olan öğretmenlere göre, görev değişkenine göre ise yöneticiler öğretmenlere göre ilköğretim okullarında örgütsel demokrasiyi daha çok benimsemektedirler.
- Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin toplam puanlarının uygulanabilme düzeyinde yönetici ve öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, alan, öğrenim durumu, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenlerine göre değişmemektedir.

5.1.2.Yetki Devri Boyutunun Benimsenme ve Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin yetki devri boyutunun benimsenme ve uygulanabilme düzeylerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar yetki devrini oldukça benimserken uygulanabilmesi konusunda olumlu ya da olumsuz bir düşünceye sahip değildir.
- Yöneticilerin en çok benimsedikleri *“okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır”* ifadesi iken öğretmenlerin *“okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir”* ifadesidir. Uygulanabilme düzeyinde yönetici ve öğretmenler *“kurumda görev*

bölüşümü olmalıdır” ifadesini en çok uygulanabilir bulmuşlardır. Benimsenme düzeyinde en az katıldıkları *“sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır”* ifadesi olmuştur. Uygulanabilme düzeyinde ise yöneticilerin en az katıldıkları *“okulda güç kurum üyeleri arasında dağıtılmalıdır”* ifadesidir. Öğretmenlere bakıldığı zaman ise en az *“sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır”* ifadesini uygulanabilir bulmuşlardır.

- Yönetici ve öğretmenlerin yetki devrinin benimsenme düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenine göre değişmemektedir.
- Alan değişkenine göre sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre yetki devri boyutunu daha çok benimsemişlerdir.
- Yetki devri boyutunun uygulanabilme düzeyinde yönetici ve öğretmenlerin farklılıklara ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, alan, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenine göre değişmemektedir.

5.1.3. Karara Katılım Boyutunun Benimsenme ve Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin karara katılım boyutunun benimsenme ve uygulanabilme düzeylerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar okullarda karara katılımı oldukça benimserken uygulanabilmesi konusunda olumlu ya da olumsuz bir düşünceye sahip değildir.
- Yöneticilerin en çok benimsedikleri ifade *“kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar”* iken öğretmenlerin *“kurumda uygulanmakta olan müfredat programında öğrenciler arasında bireysel farklılıklar, dikkate alınmalıdır”* ifadesidir. Uygulanabilme düzeyine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise yöneticilerin ve öğretmenlerin birlikte *“kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar”* ifadesini en çok uygulanabilir bulmuşlardır. Benimsenme düzeyinde en az katıldıkları ifadelerle bakıldığında yöneticiler *“kurumda uygulanmakta olan müfredat programında öğrenciler arasında bireysel*

farklılıklar, dikkate alınmalıdır” katılırken öğretmenler “okul meclislerinde alınan kararlarda, öğrenciler daha aktif hale getirilmelidirler” benimsemişlerdir. Uygulanabilme düzeyine ilişkin yöneticilerin en az katıldıkları “öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli sık sık ortak etkinliklerde bulunmalıdırlar” ifadesidir. Öğretmenlere bakıldığı zaman ise “okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir” ifadesini en az uygulanabilir bulmuşlardır.

- Karara katılım boyutunun benimsenme düzeyinde yönetici ve öğretmenlerin görüşleri cinsiyet ve hizmet yılına göre değişmemektedir.
- Alan değişkeninde sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine, öğrenim durumu değişkeninde lisans mezunu öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenlere, okul büyüklüğü değişkeninde 1001- 1500 öğrenci sayısına sahip okullarda çalışan yöneticiler 1-1000 öğrenci sayısı olan okullardaki yöneticilere, görev değişkeninde yöneticiler öğretmenlere göre karara katılım boyutunu daha çok benimsemektedirler.
- Karara katılım boyutunun uygulanabilme düzeyinde yönetici ve öğretmenlerin görüşleri öğrenim durumu, alan, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenine göre değişmemektedir.
- Cinsiyet değişkeninin uygulanabilme düzeyinde kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre okullarda karara katılımı daha çok uygulanabilir bulmaktadırlar.

5.1.4.Yerelleşme Boyutunun Benimsenme ve Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında örgütsel demokrasinin yerelleşme boyutunun benimsenme ve uygulanabilme düzeylerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar okullarda yerelleşmeyi oldukça benimserken uygulanabilmesi hakkında olumlu ya da olumsuz düşünceye sahip değildir.

- Katılımcılara ayrı ayrı bakıldığı zaman yöneticilerin ve öğretmenlerin en çok ve en az benimsedikleri ifadelerin aynı olduğu görülmektedir. En çok benimsedikleri ifade “*okulda yapılan çalışmalarda bürokrasinin oluşturduğu formaliteler ortadan kaldırılmalıdır*” iken en az benimsedikleri ifade ise “*okul kendi personeli kendi seçmelidir*” olmuştur. Yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyine bakıldığı zaman ise yöneticilerin ve öğretmenlerin en çok benimsedikleri ifadenin aynı olduğu görülmektedir. Bu ifade “*okulda hizmetler (personel alımı, bütçeleme, eğitim-öğretim süresi, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yerinden yürütülmelidir*”dir. Yöneticilerin en az uygulanabilir buldukları ifade “*okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır*” iken öğretmenlerin ise “*okul kendi personeli kendi seçmelidir*”dir.
- Yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyinde yönetici ve öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, alan, öğrenim durumu, okul büyüklüğü ve hizmet yılı değişkenlerine göre değişmemektedir.
- Yerelleşme boyutunun benimsenme düzeyinin görev değişkenine bakıldığında yöneticilerin öğretmenlere göre yerelleşme boyutuna daha olumlu baktıkları görülmektedir.
- Yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyinde yönetici ve öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, alan, hizmet yılı, okul büyüklüğü ve görev değişkenine göre değişmemektedir.
- Yerelleşme boyutunun uygulanabilme düzeyinde öğrenim durumu değişkenine göre ön lisans mezunu yöneticilerle lisans mezunu yöneticiler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ön lisans mezunu yöneticiler, lisan mezunu yöneticilere göre ilköğretim okullarında yerleşmenin uygulanabilmesine daha olumlu bakmaktadırlar.

5.2.Öneriler

1. Örgütsel demokrasinin Türk Eğitim Sistemi'nde gelişebilmesi için örgütsel demokrasinin daha çok uygulanabileceği ortamlar oluşturulmalıdır.
2. Kurumlarda bütün paydaşların yönetime katılabileceği ortamlar sağlanarak eğitim kalitesinin artırılması sağlanmalıdır.
3. Eğitimde yerleşmenin sağlanabilmesi ve yerinden yönetimin uygulanabilmesi için gerekli olan düzenlemeler en ince ayrıntısına kadar yapılmalıdır.
4. Eğitim kurumlarında görev dağılımlarında göreve uygun eleman verilmesine dikkat edilmeli ve görevlerin tek elden değil bütün örgüt mensuplarının katılımlarıyla yapılmasına dikkat edilmelidir.
5. Öğrencilerin seçimlerle yönetime katılmaları ve velilere aktif sorumluluklar verilmesi ile velilerinde eğitim programlarının yapılmasında söz sahibi olmaları için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
6. Okuldan bürokrasinin oluşturduğu formaliteler ortadan kaldırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretimlerde Örgüt İklimi ile Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticisi*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Açıkgöz, K. (2009). Katılmanın kuramsal temelleri ve katılma araştırmaları. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler>. (Erişim: 15.08.2009).
- Ağbuğa, O. (2007). *Toplam Kalite Yönetiminde Kalite Çemberleri ve İki Farklı İşletmede Kalite Çemberi Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ağırbaş, İ. , Çelik, Y. ve Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon araçları ve iş tatmini: sosyal sigortalar kurumu hastane başhekim yardımcıları üzerine bir araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*. Cilt:8, Sayı:3.
- Akdemir, S. (2005). *Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantı Tutanaklarına Göre Lise Tarih Derslerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, M. A. (2008). *Yerel Yönetimlerde Yeni Bir Yönetim Anlayışı, Yönetişim ve Çalışanların Bu Yönetime Bakış Açılıarı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Akın, Ö. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan*. Bursa: Ezgi Yayınevi.
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve Velilerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Aksay, O. (2005). *Orta Öğretim Okullarında Karara Katılma ve Öğretmen Morali*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksay, O. ve Ural, A. (2008). Orta öğretim okulu öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt: 6, Sayı:3.
- Aksu, M. B. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anayasa. (2009). 1982 Anayasası. www.mevzuat.adalet.gov.tr (Erişim: 15.08.2009).
- Arslan, N. T. (2008). Yerelleşme, özerklik ve demokratikleşme açısından mahalli idareler hakkında bir değerlendirme. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 32 , No: 2.
- Aslaner, A. (2006). Kamu yönetiminde yeniden yapılanma çalışmaları. *Türk İdaresi Dergisi*. Sayı:453.
- Atasayar, H. H. (2005). *Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aytaç, K. (1970). *Okul Reformları ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Temayülleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Balcı, A. , Aydın, İ. P. (2001). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de Eğitim, Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri*. İstanbul: Türk Sanayiciler ve İş Adamları Derneği Yayınları.

- Başar, M. A. (2008). *Yerel Yöneticiler ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Adnan Web Tesisleri Basımı.
- Başaran, İ. E. (1989). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baykara, S.(1999). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği ve Bir Model Önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bektaş, A. (1996). *Kamuoyu, İletişim ve Demokrasi*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Berberoğlu, G. (2004). Örgütlenme. (Editör: Celil KOPARAL). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1457.
- Beyazıt, E. (2006). *Yerel Demokrasi ve Katılım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Bilge, C. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bolat, T. (2000). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2003). *Reframing Organizations*. America: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cılga, İ. (2003). Ankara Keçiören İlköğretim Kurumlarında seçilen okul başkanlarının eğitim ve liderlik niteliklerini değerlendirme araştırması. *Çocuk Kültürü Kongre Bildirileri, Cumhuriyetin 80. Yılında Disiplinler arası Bakışla Türkiye’de Çocuk*. Ankara Üniversitesi. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları:11.
- Cunningham, P. (2002). Progressivism, decentralisation and recentralisation: local education authorities and the primary curriculum. *Oxford Review of Education* Vol: 28 , Nos : 2 & 3.
- Çakıl, R. Z. (2006). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi: İstanbul İlçe Milli Eğitim Yöneticilerinin Eğitimde Kaliteyi Algılayış Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 27, Sayı: 3.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (1998). *Etkili Okullarda Karar Süreci*. www.erciyes.edu.tr (Erişim: 15.08.2009).

- Çiçek, C. (2008). *Katılımcı Kent Yönetimi Yerelliği Yeniden Keşfetme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoker, Z. (1995). *Yönetimde Yeniden Yapılanma*. Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı (İstanbul, 1995 Çetin Ofset).
- Çuhadar, A. (2006). *Üniversite Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Demokrasi Anlayışlarının Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında Cinsiyet, Bilim Alanı, Akademik Aşama ve Siyasal Katılımcılık Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dağ, H. (2009). Örgütlerde iletişimin önemi, etkin iletişimin engelleri ile giderilmesi yolları ve emniyet örgütünden örnekler. <http://www.egm.gov.tr/egitim/dergi/eskisayi/32> (Erişim: 15.08.2009).
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. <http://en.wikisource.org/wiki/Democracy> and Education. (Erişim: 15.08.2009).
- Divanoğlu, İ. G. (2001). *Türkiye’de Yerel Yönetimler Reformu ve Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- DPT. (2009a). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. <http://ekutup.dpt.gov.tr> (Erişim: 01.09.2009).
- DPT. (2009b). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. <http://ekutup.dpt.gov.tr> (Erişim: 01.09.2009).

- DPT.(2009c). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı*. <http://ekutup.dpt.gov.tr>
(Erişim: 01.09.2009).
- DPT. (2009d). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. <http://ekutup.dpt.gov.tr>
(Erişim: 01.09.2009).
- DPT. (2009e). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. <http://ekutup.dpt.gov.tr>
(Erişim: 01.09.2009).
- DPT. (2009f). *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı*. <http://ekutup.dpt.gov.tr>
(Erişim: 01.09.2009).
- Duman, B. (2008). Öğrenme-öğretme sürecindeki entelektüel şizofrenizm. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:6, Sayı:2.
- Elli Dokuzuncu Hükümet Programı (2002) <http://www.byegm.gov.tr> .
(Erişim: 01.09.2009).
- Elli Sekizinci Hükümet Programı (2002). <http://www.byegm.gov.tr>
(Erişim: 01.09.2009).
- Elli Beşinci Hükümet Programı (1997). <http://www.byegm.gov.tr>
(Erişim: 01.09.2009).
- Elma, C. (2003). Yönetimsel etkinliğin bir göstergesi olarak yetki devri. (Editör: Cevat Elma ve Kamile Demir). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ensari, H. (2000). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. Ş. (1995). *Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Birbirlerini Etkilemekte Kullandıkları Güçler*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Erdoğan, M. (2001). *Anayasal Demokrasi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Ergül, B. (2006). *Yönetimde Yetki Devri ve Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ergün, İ. (2006). *Yerel Yönetimlerde Yönetişim Kavramı ve Avrupa Birliği İle Kıyaslaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erkal, H. (2006). *Yerel Yönetimlerde Yönetime Katılım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erol, A. (1995). *Demokrasi Örgütlenme Özgürlüğü ve İsveç Örneği*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ertan, B. (2009). Demokrasi ve yerel yönetimler. Doğu Akdeniz Üniversitesi. Siyaset ve Kamu Yönetimi Bölümü. *Review of Social, Economic & Business Studies*, Vol: 2, 204-215 fbe.emu.edu.tr/journal/doc.
- Gadot, E. V. , Drory, A. (2006). *Handbook of Organizational Politics*. America: MPG Books Ltd.
- Gerla, J. P., Gilliam, B., Wright, G. (2006). Project summit: a cooperative effort to effect teacher change. *Project Summit Education*. Vol. 127 No. 2. Project Summit.
- Girmen, P. (2001). *Orta Öğretim Kurumlarında Etkili Okul Özelliklerinin Karşılama Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gödek, S. (2006). *Bürokratik Örgütlerde Yetki Devri, Balıkesir İl ve İlçe Belediyeleri Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Gökçe, Ç. (2007). *Kurumlarda Toplam Kalite Yönetimi Açısından Eğitim İhtiyaç Analizinin Gerekliliği ve Bu Konuda Bir Örnek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gözlükaya, T. (2007). *Yerel Yönetimler ve Stratejik Planlama: Modeller ve Uygulama Örnekleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gözübüyük, Ş. ve Akıllıoğlu, T. (1993). *Yönetim Hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gülmez, M. (1998). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi.
- Gülsoy, R. G. (2007). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Haktankaçmaz, M. İ. (2008). Yeni kamu yönetimi yaklaşımı: kamu sektörü sorunlarına çözüm mü, geçici bir moda mı? *Türk İdare Dergisi*. Sayı: 461.
- Hatipoğlu, N. (2007). *Yerel Yönetim Yasalarında Yapılan Değişikliklerin Türkiye'nin Demokratikleşme Süreci Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

- Kabadayı (1982). *Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabasakal, M. (2002). *Çağdaş ve Demokratik Türkiye Arayışları*. İstanbul: Buke Yayınları.
- Kan, A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:178.
- Karabağ, E. (2007). *Velinin Liderliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlığı LTD.
- Kaya, E. (2003). *Yerel Yönetimler Reformu ve Belediyelerde Yeniden Yapılanma*. İstanbul: İlke Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1998). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’de Uygulama*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi.
- Kebeci, S.(2006). *Okul-Aile Birliğinin Okul Performansı Üzerindeki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri. Çorum İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, R. (2000). *Yerinden Yönetim ve Siyaset*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Keskinkılıç, K. (2007). Yönetim süreçleri. (Editör: Kadir Keskinkılıç). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Keyman, E. F. (2005). *Sivil Toplum ve Demokrasi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kıncal, R.Y. ve Uygun, S. (2006). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:171, Sayfa: 31,42.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2006). Yetkilendirmenin önemi ve çalışanların yetkilendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:171.
- Koçinalı, A.(2008). *Kocaeli İli Gebze İlçesindeki Endüstri Meslek Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitsel Kulüplere Bakışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koliba, C. (2000). *Democracy and Education Schools and Communities Initiative Conceptual Framework and Preliminary Findings* <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal> (Erişim:15.08.2009).
- Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt 14, No: 1.
- Küçük, M., Ayvacı, H.Ş., Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- KYTKT. (2003). Kamu Yönetimi Temel Kanunu. www.kamuyonetimi.org (Erişim: 15.08.2009).
- Levine, R. L. (2007). *The Effects Of Organizational Democracy On Organizational Social Capital*. Boston Collage. The Graduate School Of Arts And Sciences. Department Of Sociology.

- Mahmutoğlu, A. (2005). Küreselleşme ve yerelleşme boyutunda modern devletin değişimi. *Türk İdare Dergisi*. Sayı: 447.
- Mayo, H. B. (1964). *Demokratik Teoriye Giriş*. (Çeviren: Emre Kongar). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- MEB (2009a). *Sekizinci Milli Eğitim Şura Kararı*. <http://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim:28.08.2009).
- MEB. (2009b). *Dokuzuncu Milli Eğitim Şura Kararı*. <http://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim:28.08.2009).
- MEB. (2009c). *Onuncu Milli Eğitim Şura Kararı*. <http://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim:28.08.2009).
- MEB. (2009d). *On Üçüncü Milli Eğitim Şura Kararı*. <http://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim:28.08.2009).
- MEB. (2009e). *On Dördüncü Milli Eğitim Şura Kararı*. <http://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim:28.08.2009).
- MEB. (2009f). *On Beşinci Milli Eğitim Şura Kararı*. <http://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim:28.08.2009).
- MEB. (2009g). *On Altıncı Milli Eğitim Şura Kararı*. <http://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim:28.08.2009).
- MEB. (2009h). *On Yedinci Milli Eğitim Şura Kararı*. <http://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim:28.08.2009).
- MEB. (2005a). Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*. 2573.
- MEB. (2005b). İlköğretim ve orta öğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*. 2569 (www.mevzuat.meb.gov.tr).
- MEB. (2004). Millî Eğitim Bakanlığı demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*. Eylül 2004/2564. www.mevzuat.meb.gov.tr (Erişim: 26.04.2010).
- MEB. (2001). 2001 Yılı Başında Milli Eğitim. www.meb.gov.tr/stats/ist2001/Bolum9s1 (Erişim: 26.04.2010).

- MEB. (1992). İlköğretim Kurumları Yönetmenliği, Resmi Gazete. Sayı: 21308.
- Memişoğlu, D. (2006). *Yeni Kamu Yönetimi ve Yerel Yönetimler Reformu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Metin, T. (2006). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Katılım Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Mukundan, M. V. (2003). Democratic decentralization and primary education: a comparison of continuity and change in two districts of Kerela (India). The university of hong kong. *Asia pasific educationReview*. Vol: 4, No: 1, Sayfa: 27-38.
- Ocaklı, V. (2006). *İlköğretim Okullarındaki Toplam Kalite Yönetim Uygulamalarının Öğretmenlerin Güçlendirilmesine Etkilerinin; Öğretmenlerin Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önay, B. (2008). *Kamu Kurumlarında Halkla İlişkiler Açısından Yerel Yönetim Uygulamalarının Algılanışı Üzerine Teorik ve Uygulama Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öter, H. (2006). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetim Çalışmalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özdayı, N. (2001). Eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin verimlilik açısından değerlendirilmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı:13.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özer, M. A. (2009). Yerel yönetimlerin denetimi ve ülkemizde yaşanan son gelişmeler. *Gazi Üniversitesi, İBBF Kamu Yönetimi Bölümü*.
- Özevren, M. (1997). *Toplam Kalite Yönetimi Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. Bursa: Alfa Basım Yayım ve Dağıtım.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in decision making, *The international journal of educational management*, 8(5), 14–17.
- Popper, K. (1994). *Açık Toplum ve Düşmanları* (Çeviren; Mete TUNYAÇ). İstanbul: Remzi Kitapevi. Cilt: 1.
- Prah, K. K. (2007). Democracy, education, literacy and development. CASAS Cape Town Keynote Address; 10th Year Jubilee Celebrations of the Centre for International Education, University College of Oslo.
- Reeder, W. G. (1961). *İdareciliğin Esasları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Rodoplu, D. (2009). Stratejik yönetim düzeyinde yetki devri. Review of Social, Economic & Business Studies, Vol.3/4, 251-273 . Kocaeli Üniversitesi.
- Sabuncuoğlu, Z. ,Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitap Evi.
- Saran, U. (1998). Demokratikleşme ve sivilleşme eğilimleri karşısında devletin yeniden yapılandırılmasının anahtarı: kamu hizmetlerinde toplam kalite yönetimi. *Türk İdare Dergisi*. Yıl: 73, Sayı: 431.
- Sarıbay, A. Y. (2001). *Türkiye’de Demokrasi ve Politik Partiler*. Ankara: Alfa Yayınları.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: assessing willingness to participate, Eric No: EJ 446 665.
- Sezen, S. (1994). *Seçim ve Demokrasi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

- Soysal, A. ve Alıcı, V. (1997). *Yerel yönetimlerde kalite ve hizmet anlayışının geliştirilmesi ve kurumsallaştırılması*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. *Türk İdare Dergisi*. Sayı:431.
- Sönmez, V. (2008). *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sürmeli, G. (2009). *Emniyet teşkilatında hiyerarşi ve yetki devri*. <http://www.egm.gov.tr/egitim/dergi/eskisayi/26/> (Erişim: 25.08.2009).
- Şimşek, H. (2002). Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez. Ankara Üniversitesi, 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Sempozyumu*, Ankara.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Takmaz, U. Ş. (2009). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tanırlı, H. (2007). *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi İle İlgili Konuların İlköğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Ders Kitapları İçerisindeki Yerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Taşcı, H. (2008). *Yerel Yöneticilerle Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tezgel, R. (2006). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri*. Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları. No:118. ISBN 975-6226-24-2 <http://ttkb.meb.gov.tr/okulmeclisleri/index.html> (Erişim: 22.04.2010).
- Toper, T. (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Tortop, N. (1994). *Personel Yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Töremen, F. ve Harktı, H (2004). Eğitim bölgeleri ve eğitim kurullarının yapısal ve işleyiş sorunları ile etkililik düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 163
- Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*. Ankara: Alp Yayınları.
- Türkoğlu, R. (2004). Eğitimde yerelleşme sorununa kamu yönetimi temel kanunu tasarısı ve yerel yönetim yasa tasarısının getirdiği çözümler konusunda yerel yöneticilerin görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:5, Sayı:8.
- Uygun, O. (1996). *Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları*. TODAİE. Ankara: Takav Matbaa.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikleri*. Ankara: 1998.
- Vredenburg, D. and Brender, Y. (1993). The relevance of democracy to organizational management. *Employee Responsibilities and Rights Journal Vol. 6, No.2*
- Yalçinkaya, H. D. ve Şenli, N. (2003). İlköğretim okulu 11-16 yaş öğrencilerinin ailede karar vermeye katılımı konusundaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:157.
- Yavuz, Y. (2001). *Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme*

Sürecine Etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yazdanı, N. (2009). *Organizational Democracy and Organizational Structure Link: Role of Strategic Leadership and Environmental Uncertainty*. University of Management & Technology, Lahore Pakistan. yazdani@umt.edu.pk(Erişim: 15.08.2009).

Yazıcı, M. (2009). *Örgütsel Zaman Yönetimi*. 1. Muhsin yazıcı. Com.

Yıldırım, B. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Editör: Vehbi Çelik). Ankara: Pegem Yayınevi.

Yılmaz, K. (2008). Yönetim süreçleri (Editör: Hasan Basri MEMDUHOĞLU ve Kürşat YILMAZ). *Türk Eğitim Sisteminde Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yiğit, N. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Öğrenci Kulüplerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yücel, Z. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanımında ve Yetki Devrinde Yaşadıkları Sorunlar (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Zeren, H. E. (2007). *Yerel Yönetimlerde Halk Katılımı: Tokat İl Merkezinde Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (Erişim: 01.09.2009).

<http://dezavantajlar.org/index.php.com> (Erişim: 15.08.2009).

<http://www.worldblu.com/orgdemo/whatis.php> (Erişim: 15.08.2009).

http://tr.wikipedia.org/wiki/Toplam_Kalite (Erişim Tarihi: 01.03.2010).

BÖLÜM II

ÖRGÜTSEL DEMOKRASİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde sizden orta sütunda yer alan okulda örgütsel demokrasiye ilişkin ifadeleri okuduktan sonra bu ifadeleri ne düzeyde benimsediğinizi(kabul ettiğinizi) ölçeğin sol tarafına; bu önermelerin okulda ne düzeyde uygulanabileceğini (gerçekleştirilebileceğini) ise ölçeğin sağ tarafındaki sütunlara işaretlemeniz beklenmektedir.

Benimsenme Düzeyi Orta sütunda belirtilen ifadeleri ne düzeyde benimsiyorsunuz?					ÖRGÜTSEL DEMOKRASİ İLE İLGİLİ STANDARTLAR	Uygulanabilme Düzeyi Sizce orta sütunda belirtilen ifadeler okulda ne düzeyde uygulanabilir?				
Hiç	Az	Orta	Büyük	Tamamen		Hiç	Az	Orta	Büyük	Tamamen
					1.Okulda yapılan çalışmalarda açıklık ve şeffaflık olmalıdır					
					2.Okulda bireyler arasındaki iletişim çift yönlü(diyalog) olmalıdır.					
					3. Okulda çalışanlara verilen sorumluluklar eşit olmalıdır.					
					4.Okulda herkes görevini çok iyi bilmelidir.					
					5.Okulda çalışanlar arasında işbirliği olmalıdır.					
					6.Okulda çalışanlara verilen yetkiler dengeli dağıtılmalıdır.					
					7. Okulda verilen görevlerin takibi yapılmalıdır.					
					8.Okulda yapılan çalışmalar ile ilgili hesap verilebilmelidir.					
					9. Okulda çalışanlara verilen yetkilerin sınırları belli olmalıdır.					
					10.Sorumluluk verilmesinde gönüllülük esas olmalıdır.					
					11. Sorumluluk verilen kişi işe uygun olmalıdır.					
					12.Okulda zamanında, doğru ve isabetli kararlar alınmalıdır.					
					13.Kurumda başarılı olan çalışmalar ödüllendirilmelidir.					
					14. Kurumda görev bölüşümü olmalıdır.					
					15. Okulda yaratıcı düşünceleri teşvik edici bir kültür olmalıdır.					
					16.Okulda güç kurum üyeleri arasında dağıtılmalıdır.					
					17. Okulda kurum üyeleri arasında eşitlik olmalıdır.					
					18.Çalışanlar arasında güvene dayalı bir ilişki olmalıdır.					
					19. Okulda tüm personel takım ruhu içinde çalışmalıdır.					
					20. Kurumda öğrenciler demokratik seçimlerle yönetime katılmalıdırlar.					
					21.Okulda oluşturulan meclisler ve kurullarda (zümre, kulüp, okul meclisi, toplam kalite yönetimi, okul-aile birliği vs.) alınan kararlar uygulanmalıdır.					
					22.Okul-çevre ilişkilerini geliştirici faaliyetlerde bulunulmalıdır.					
					23.Okulda tüm düşünceler özgürce tartışılmalıdır.					
					24.Kurumda uygulanmakta olan müfredat programında öğrenciler arasında bireysel farklılıklar, dikkate alınmalıdır.					

Benimsenme Düzeyi Orta sütunda belirtilen ifadeleri ne düzeyde benimsiyorsunuz?						Uygulanabilme Düzeyi Sizce orta sütunda belirtilen ifadeler okulda ne düzeyde uygulanabilir?				
Hiç	Az	Orta	Büyük	Tamamen		Hiç	Az	Orta	Büyük	Tamamen
					25. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli sık sık ortak etkinliklerde bulunmalıdırlar.					
					26.Okul meclislerinde alınan kararlarda, öğrenciler daha aktif hale getirilmelidirler.					
					27.Okulda velilere aktif sorumluluklar verilmelidir.					
					28.Okulda eğitim hizmetleri ile ilgili kararlar alınırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır.					
					29.Okullar özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır (Üniversiteler gibi).					
					30. Okulda hizmetler (personel alımı, bütçeleme, eğitim-öğretim süresi, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yerinden yürütülmelidir.					
					31. Okulda yapılan çalışmalarda bürokrasinin oluşturduğu formaliteler ortadan kaldırılmalıdır.					
					32.Eğitimin kaynağı yerel yönetimlerce sağlanmalıdır.					
					33.Bütçeleme ve harcama sistemini okulun kendisi yapmalıdır.					
					34. Okul kendi eğitim programını kendi yapmalıdır.					
					35.Okul kendi personelini kendi seçmelidir.					
					36. Eğitim sisteminde sendikaların etkililiği artırılmalıdır.					