



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**EĞİTİM YÖNETİMİNDE KARAR ALMA
SÜRECİNDE ÖĞRETMEN KATILIMLARININ OKUL
KÜLTÜRÜNE ETKİSİ. ÜMRANIYE ÖRNEĞİ**

EĞİTİM YÖNETİMİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS DÖNEM PROJESİ

HÜSEYİN ÖZER

İSTANBUL, 2022



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**EĞİTİM YÖNETİMİNDE KARAR ALMA SÜRECİNDE ÖĞRETMEN
KATILIMLARININ OKUL KÜLTÜRÜNE ETKİSİ. ÜMRANIYE ÖRNEĞİ.**

EĞİTİM YÖNETİMİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS DÖNEM PROJESİ

HÜSEYİN ÖZER

(200512033)

Danışman

(Dr. Öğretim Üyesi Nur SILAY)

İSTANBUL, 2022

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Hüseyin ÖZER

EĞİTİM YÖNETİMİNDE KARAR ALMA SÜRECİNDE ÖĞRETMEN KATILIMLARININ OKUL KÜLTÜRÜNE ETKİSİ. ÜMRANIYE ÖRNEĞİ.

Hüseyin ÖZER

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim kurumlarında yönetimsel veya öğretimsel süreçlerde alınan kararlara öğretmenlerin de dahil edilmesi ve aktif sorumluluk almasının okul kültürüne etkisini araştırmak üzere yapılmıştır. Araştırmaya 43 öğretmen katılmış ve Kişisel ve Mesleki Bilgilerin yer aldığı Anketi ve Birlikte Karar Verme ve Okul Kültürü Ölçeğini doldurarak veri toplanmıştır. Çalışma Nicel Araştırma Yöntemlerinden İlişkisel Tarama Deseni ile yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 İstatistik paket programı ile analize tabi tutulmuştur. Öğretmenlerin mevcut görev yaptıkları okullarda yönetimde sorumluluk aldıklarını ve kararlara katıldıklarını beyan etmişler ve önermelere verdikleri puanların ortalamalarının yüksek derecede olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Girişkenlik, Güven ve İşbirliği Kültürleri alt boyutlarının olduğu veri toplama aracının sonuçları da yüksek derecede bulunmuştur. Öğretmenlerin okul içinde kararlara aktif katılarak proaktif katılım sağlandıklarında okul kültürüne de yüksek derecede etki ettikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karar alma, Okul Kültürü, Öğretmen, Eğitim kurumları

**THE EFFECT OF TEACHER PARTICIPATION IN MAKING DECISION PROCESS
IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION ON SCHOOL CULTURE. SURVEY
CONDUCTED IN UMRANIYE**

Hüseyin ÖZER

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effect of including teachers in the decision-making process in administrative and instructional processes in educational institutions and taking active responsibility on school culture. 43 teachers participated in the research and data were collected by filling out the Questionnaire with Personal and Professional Information and the Scale of Collaborative Decision Making and School Culture. The study was conducted with the Relational Screening Design, one of the Quantitative Research Methods. The obtained data were analyzed with SPSS 20.0 Statistical package program. The teachers declared that they take responsibility in the administration and participate in the decisions in the school where they work, and it was seen that the average of the scores they gave to the propositions was high. In addition, the results of the data collection tool with Assertiveness, Trust and Collaboration Culture sub-dimensions were also found to be high. It has been concluded that teachers have a high impact on school culture when they actively participate in decision-making within the school and ensure proactive participation.

Keywords: Decisionmaking, School Culture, Teacher, Educational institutions

ÖNSÖZ

Bu araştırma, okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetsel ve uygulamalarda karar alma süreçlerine dâhil olmalarının okul kültürüne yansımalarını araştırması nedeniyle önemlidir. Araştırmanın amacı okul kültürü ve öğretmenlerin karar alma arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu araştırma, okullarda var olan örgüt kültürünün yapısı ve karar alma süreçlerinin katılımcı oluşunun öğretmenler tarafından algılama düzeyini, kişilerarası, örgütsel ve öğretim boyutları açısından ortaya koymak ve arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın tamamlanmasında emeği geçen danışmanım Dr. Nur SILAY' a ve görüş, düşünce ve fikirlerini paylaşan ekip arkadaşlarıma, değerli öğretmenlerimize çok teşekkür ederim.

Haziran / 2022

Hüseyin ÖZER

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
TABLO LİSTESİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu, Amacı ve Önemi.....	1
1.2. Araştırmanın Problemi ve Araştırma Soruları.....	5
1.3. Araştırma Grubu.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıltısı.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Karar Verme Kavramı ve Eğitimde Karar Verme.....	6
2.2. Karar Vermenin Doğası.....	7
2.3. Karar Türleri	7
2.3.1. Bireysel ve Grup Kararları.....	8
2.3.2. Program ve Program Dışı Kararlar.....	9
2.4. Öğretmenleri Karar Verme Sürecine Dahil Olması.....	11
2.5. Öğretmenlerin Karar Almada Bazı Alanları.....	12
2.6. Karar Vermede Öğretmenlerin Katılımının Kapsamı.....	13
2.7. Öğretmenlerin Karar Vermeye Katılımını Etkileyen Faktörler.....	14
2.8. Okulda Karar Vermede Öğretmenleri Dahil Eden Müdürlerin Rolü.....	15
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	18
YÖNTEM	18
3.1. Araştırma Modeli ve Deseni.....	18
3.2. Katılımcılara Dair Bilgiler.....	18
3.3. Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları.....	20
3.4. Verilerin Analizi.....	20
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	21
BULGULAR ve YORUMLARI	21
4.1. Öğretmenlerin Kararlara Katılımına Dair Bulgular.....	21
4.2. Okul Kültürü ile İlgili Bulgular	24
4.2.1. Gelişim Kültürü Alt Boyutuna Dair Bulgular.....	24
4.2.2. Güven Kültürü Alt Boyutuna Dair Bulgular.....	25
4.2.3. İşbirliği Kültürü Alt Boyutuna Dair Bulgular.....	25
4.2.4. Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutunun Değişkenlere Göre Analizi.....	26
4.3. Katılımcıların Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutları ile Kararlara Katılma Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi.....	29
BEŞİNCİ BÖLÜM	30
SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER	30
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	30
5.2. Öneriler.....	31
KAYNAKÇA	32
EKLER	34

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Frekans (<i>f</i>) ve Yüzde (%) Dağılımları	18
Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Frekans (<i>f</i>) ve Yüzde (%) Dağılımları	18
Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Frekans (<i>f</i>) ve Yüzde (%) Dağılımları	19
Tablo 3.4: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans (<i>f</i>) ve Yüzde (%) Dağılımları	19
Tablo 3.5: Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Sürelerine İlişkin Frekans (<i>f</i>) ve Yüzde (%) Dağılımları	19
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Kararlara Katılma Puanlarına Dair Analiz Sonuçları	21
Tablo 4.2: Karara Katılma boyutunun cinsiyet Değişkenine göre t-testi analizi.....	22
Tablo 4.3: Kararlara Katılma boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre t-testi analizi.....	22
Tablo 4.4: Kararlara Katılma boyutunun yaş değişkenine göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi analizi	22
Tablo 4.5: Kararlara Katılma boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi analizi	23
Tablo 4.6: Kararlara Katılma boyutunun görev yapılan okulda geçen süre değişkenine göre Kruskal Wallistesti analizi	23
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Okul Kültürü Gelişim Kültürü Alt Boyutu Puanlarına Dair Analiz Sonuçları.....	24
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Okul Kültürü Güven Kültürü Alt Boyutu Puanlarına Dair Analiz Sonuçları.....	25
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Okul Kültürü İşbirliği Kültürü Alt Boyutu Puanlarına Dair Analiz Sonuçları.....	25
Tablo 4.10: Okul Kültürü alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi	26
Tablo 4.11: Okul Kültürü alt boyutlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t-testi analizi.....	27
Tablo 4.12: Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi analizi	27
Tablo 4.13: Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi analizi	28
Tablo 4.14: Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının okulda geçen hizmet süresi değişkenine göre değişimini gösteren Kruskal Whiles testi analizi	28
Tablo 4.15: Kararlara Katılma ile Okul Kültürü Alt Boyutları Arasındaki İlişki Alt Boyutları Arasında Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı	29

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Demokratikleşme ve yerinde yönetimin öneminin artması ile birlikte, tüm insanların kendi kararlarını vermeleri ve kendi becerilerini, ilgi alanlarını ve kişiliklerini geliştirmeleri için fırsat eşitliğinin geliştirilmesini savunan neo-liberal felsefede kök salmış kavramlardır (Hoy ve Miskel, 2005). Post modern hareketin kendini göstermeye başladığı günümüzde, insanların kendisini bulamadığı, fikirlerine saygı duyulmadığı örgütsel yapılarda yer almak istemediği görülmektedir. İnsanın biricikliğinden hareketle, insan merkezli yönetim anlayışlarının felsefik temellerini attığı bu anlayış istişare kültüründen farklı olmakla birlikte, yönetimin tüm paydaşları ile birlikte ele alınması gereken süreç olduğu savunulmaktadır.

Geleneksel eğitim politikalarının ve eğitim yönetim anlayışının tartışıldığı zamanlardan beri sürekli yeni modeller önerilmiştir. Geleneksel yönetim anlayışında kurumun tüm hedef ve vizyonunu yönetici tarafından verilmesi beklenirdi. Bu bakış açısından dolayı da karar verme, başlı başına bir yönetim işlevi olarak düşünülürdü. Ancak günümüzde, iş birliği, takım lideri olma, ortak akıl gibi kavramların geçer akçe kabul edilmesi ile birlikte, yöneticilerin tek başına karar vermiş olması revaçta olan bir anlayış değildir. Çeşitli organizasyonlarda karar verme süreçlerinde, paydaşların sürecine dahil edilmeleri büyük önem taşımaktadır (Mualuko ve diğerleri, 2009). Esasında bu bakış açısı yöneticilerden beklenen başarı, hizmet kollarında sonuç merkezli yaklaşımın önemli olduğunu da göstermektedir.

1.1. Araştırmanın Konusu, Amacı ve Önemi

İnsanların ortak amaç için bir araya gelmeleriyle birlikte, doğal olarak, amaçlarına uygun şekilde davranış kalıplarını da geliştirirler. Amaçları, ulaşılmak istenen hedefleri, gruptaki kişilerin seçimi ve kişilerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi gibi birçok faktör spontane gelişebileceği gibi, zamanla kişilerin yetkinliklerine göre de belirlenebilir.

Kişilerin bir amaçla bir araya gelmeleri örgütlenmelerini de doğurur ve örgüt bir araya gelme felsefesiyle de şekillenerek zamanla bir kültür oluşturur. Geçen yüz yılın ortalarında işletmeler; performanslarını geliştirme, üretkenliklerini artırma, yönetsel

etkinliği sağlama, kârlarını maksimize etme, diğer örgütlerin bir adım önüne geçebilme veya pazar payını yükseltme gibi amaçlara ulaşabilmek için alternatif yollar aramışlar, bu yollardan bir tanesi olarak örgütte işlerin yapılış şekilleri ile örgüte egemen olan temel değerleri, davranış kalıplarını ve örgütsel yaşamda kullanılan somut nesnelere anlamaya ve gerekli durumlarda değiştirmeye çalışmışlardır (Murat ve Açıkgöz, 2007). Örgütün karakterini ortaya koyan değerler, inançlar ve normların gelişmesi hatta zamanla değişime uğrayarak daha iyisinin ikame edilmesi muhakkak ki örgüte liderlik yapan kişi veya kişiler tarafından mümkündür. Liderlerin yönetsel becerileri, nitelikleri ve davranış kalıpları örgütün verimliliğini ve etkililiğini etkilemesi beklenir (Çetin, 2017).

Örgüt çalışanlarının ve yönetimin daha az zaman ve emek harcayarak, daha verimli ve etkin çalışabilmeleri ve kaliteli mal ve hizmet üretebilmeleri için en azından uyumlu çalışabilecekleri birtakım ortak değerlere ihtiyaç duyulduğu, bu nedenle örgüt kültürünün bir organizasyon için çok önemli olduğu belirtilmiştir (Şahin, 2010). Wallach (1983) bir örgütün kültürünün bürokratik, yenilikçi veya destekleyici olarak üç boyutunun olduğunu ileri sürmüştür (Çatır, 2019: 46). Örgüt çalışanları tarafından paylaşılan normlar, değerler, inançlar ve anlayışlar topluluğu olarak görülebilen örgüt kültürünün hangi kültürel boyutlardan oluştuğuna yönelik yapılan ulusal çalışmaların başında Danışman ve Özgen (2003)'in çalışması yer almıştır, bu çalışmada örgüt kültürünün boyutlandırılmasında dokuz farklı eğilimin olduğu ortaya çıkarılmıştır, bu boyutlar, kuralcılık eğilimi, hiyerarşi eğilimi, sonuç eğilimi, klan eğilimi, destekleyici eğilimi, takım eğilimi, gelişme eğilimi, rasyonellik eğilimi ve açıklık eğilimi olarak tanımlanmıştır (Çetin vd. 2012: 200). Destekleyici örgüt kültürü, görevlerin yapılmasına yönelik çalışanların inisiyatif almalarını sağlayan, çalışanlar arasında bilgi paylaşımını destekleyen ve böylelikle çalışanların daha özverili çalışmalarına olanak sağlayan örgütsel bir ortam olarak tanımlanmıştır (Çetin vd., 2013: 45).

Destekleyici örgüt kültürü ile çalışanların ne ölçüde risk ve inisiyatif aldıkları, bilginin çalışanlar arasında serbest bir şekilde ne ölçüde paylaşıldığı, kişisel haklara ve bireylerin hukukuna ne ölçüde saygı gösterildiği, çalışanların ufak hatalarından dolayı ne ölçüde tepki gösterildiği, başarının yukarıdakilere ne ölçüde mal edildiği, hatanın ise çalışanlara ne ölçüde mal edildiği, çalışanların kişisel sorunlarına ne ölçüde bir ilgi ve alaka gösterildiği araştırılmakta ve ölçülmektedir (Yetgin, 2016) Bu kapsamda, destekleyici bir örgütsel ortamın; çalışanların başarı ve gelecek konusunda sürekli bir

umut beslemesine, ortaya çıkan problemler veya terslikler karşısında amaçlara ulaşma ve başarılı olmada alternatif yollar kullanabilmesine ve almış olduğu sosyal destekle birlikte kendini toparlayarak amaçlara ulaşma yolunda devam etmesine katkılar sunabileceği belirtilmiştir (Çetin vd., 2013).

Destekleyici örgütlerde yönetim biçiminin çalışanlara ilişkin bazı varsayımları şöyledir; çalışanlar edilgen olmayı değil aktif olmayı tercih ederler, örgütün amaçlarına karşı olmaktan çok bu amaçları gerçekleştirmek için çalışırlar, sorumluluktan kaçmazlar aksine sorumluluk üstlenmeye isteklidirler, yönetime katılmak isterler ve katıldıklarında da başarılı olurlar (Sağlam, 2010). Destekleyici kurumlarda arkadaşlık, saygı ve birbirini destekleme vardır. Kurumun amaç ve hedeflerini çalışanlar kendilerinin amaç ve hedefleriymiş gibi benimserler (Atik ve Saygıner, 2014).

Çalışanların örgüte ne derece bağlıysa örgüt de o derece güçlenir. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için iş görenlerin örgütün temel amaçlarını benimsemesini, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken gerektiğinde inisiyatif kullanabilmelerini, kurum içinde yüksek motivasyonla işlerini yerine getirmelerini beklerler. Kurum içinde uyum gösteremeyen veya örgütün kültürel kodlarının kendisine uygun olmadığı düşünen çalışanlarının işi bırakmasını veya ayrılmasını; örgüt kültürüne uyumlu çalışanlarının da ayrılmamasını isterler. Yöneticiler kurum kültürüne uyum gösteren ve yokluğunda aksaklıkların oluşabileceği çalışanlarına ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma, yönetsel karar alma süreçlerinde katkı sağlamalarını destekleme vb yolları izleyerek kurumda tutmak için çaba gösterirler. Bununla birlikte kimi örgütler çalışanların örgütten ayrılmasından pek etkilenmez. Örgüte girmek için başvuranları çok olan bir örgüt iş göreni örgüte bağlamak için büyük çabaya gerek duymaz (Başaran, 1982).

Okullar, doğrudan insana yönelik hizmet üreten, insan merkezli, girdisi ve çıktısı insan olan ve insan ilişkilerinin yüksek seviyede olduğu örgütlerdir. Toplumun kalkınmasında ve çağa ayak uydurmasında önemli bir role sahip olan okullar kendilerine has yapılarıyla örgütsel sistemin yaşandığı kurumlardır. Bu nedenle okullarda örgüt kültürünün mevcut durumu belirlenerek, kurumun örgüt yapısını, işleyişini, amaçlarını, bu amaçlara ulaşma yollarını, insan ilişkilerini daha iyi hale getirerek güçlü bir örgüt kültürünün oluşturulması sağlanabilir. Örgüt kültürü, okullarda gerçekleştirilen

faaliyetler ve tüm paydaşların kendi arasındaki etkileşim sonucu oluşmaktadır. Örgütte çalışan personelin örgütteki yaşamıyla ilgili temel algılamaları belirlenerek örgüt kültürünün kurumdaki durumu belirlenebilir. Örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişkinin olması örgüt faaliyetlerinin sürekliliği açısından önemli olmaktadır. Örgüt kültürünün okullarda güçlendirilmesi, okullarda çalışan öğretmenlerin örgüte bağlılık tutumu ortaya çıkararak örgütün başarısını ve etkinliğini arttırmaktadır. Okullarda öğretmenlerin kurumsal bağlılığını artırmak için aidiyet hissedip hissetmediği önemlidir. Kişilerin kendilerini bir yere ait hissedebilmeleri için yönetimde de söz sahibi olmaları gerekir. Görüşlerinin alınması, görünürlüklerinin artırılması ve varlığının önemsendiğinin vurgulanması gerekir. Okullarda öğretmenler, karar alma mekanizmalarında yer alarak, görüş ve fikirlerini açık bir şekilde ifade ederek, kişiliklerinin ve yeterliliklerinin kapasitesi içinde sorumluluklar verilerek kurum bağlılıkları artırılabilir.

Karar alma davranışı öğretmen boyutunda incelendiğinde, öğretmenlerin okul yönetimine etkisi ön plana çıkar. Lucke ve Schweiger (1979) etkiden kastın öğretmenlerin sorumlulukları ve görevlerine yönelik seçimleri, gücü ve otonomları olarak görmektedir (Meydan ve Yaşar, 2019). Literatürde birbiriyle çelişkili bir çok araştırma yer almakla birlikte daha modern bir yaklaşım okullarda öğretmenlerin karar almalarının kısıtlı kaldığından hareketle, okul politikasının oluşturulmasında, seçimlerde ve sosyalleşme olgusunun gerçekleşmesinde açılan alanın yanında, planlama, örgütlenme, kaynakların kullanımı ve faaliyetlerin uygulanması alanlarında dışarıda bırakılmamaları yönündedir.

Dolayısıyla, bu araştırma, okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetsel ve uygulamalarda karar alma süreçlerine dahil olmalarının okul kültürü ve iklimi arasındaki ilişkiyi araştırması nedeniyle önemlidir. Araştırmanın amacı okul iklimi ve öğretmenlerin karar alma arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu araştırma, okullarda var olan örgüt ikliminin yapısı ve karar alma süreçlerinin katılımcı oluşunun öğretmenler tarafından algılama düzeyini, kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları açısından ortaya koymak ve arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Problemi ve Araştırma Soruları

Okul kültürünün oluşmasında öğretmenlerin karar alma mekanizmalarının içinde aktif yer almalarının önemi hakkında öğretmen görüşlerinin saptanarak, okul kültürünün 3 boyutu olan kişilerarası, kurumsal ve öğretimsel boyutlarına etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için araştırmada aşağıda yer alan alt problem sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde aktif görev almaları, cinsiyet, medeni hal, yaş, eğitim durumu, kurumdaki hizmet süresi, kıdeme göre kişilerarası ilişkilerde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde aktif görev almaları, cinsiyet, medeni hal, yaş, eğitim durumu, kurumdaki hizmet süresi, kıdeme göre kurumsal bağlılıklarında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde aktif görev almaları, cinsiyet, medeni hal, yaş, eğitim durumu, kurumdaki hizmet süresi, kıdeme göre öğretimsel boyutta anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırma Grubu

Bu araştırma İstanbul, Ümraniye ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Ümraniye ilçesiyle sınırlı kalmıştır.

2021-2022 Eğitim Öğretim ikinci döneminde ilçede görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıltısı

Araştırmaya katılan ve görüşlerini paylaşan öğretmenler gönüllü olarak katılacaktır. Ayrıca fikir ve görüşlerinde her türlü baskıdan muaf, kişisel görüşleridir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öğretmenlerin karar verme sürecine katılımının farklı yönleri hakkında ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesini sunulacaktır. Öğretmenlerin okulda karar verme sürecine katılımı kavramına, doğasına ve alanına yer verilecektir. Bu çalışma aynı zamanda katılımcı karar vermede müdürlerin rolünü vurgularken ve öğretmenlerin okullarda karar verme sürecine katılımını etkileyen faktörler incelenecek ve okul kültürüne olan etkisi araştırılacaktır.

2.1. Karar Verme Kavramı ve Eğitimde Karar Verme

Kelime anlamıyla çeşitli olasılıklar arasından düşünerek en uygun şıkkı tercih etme veya seçme olarak tanımlanan karar verme (Cambridge Sözlük, 2022) kurumlar için yönetsel öneme sahiptir. Karar verme, belirli bir problemin doğasını belirleme ve problemi çözmek için mevcut alternatifler arasında seçim yapma süreci olarak tanımlayan Okumbe (1998), sorunun karar vermeden önce geldiğine vurgu yapmıştır. Karar vermek için öncelikle sorunun olması, sorunun birden çok çözüm yolunun olması ve bunlardan en uygun olanını seçme noktasında irade koyabilecek özgür bireylerin olması gerekir (Kuzgun, 1992). Karar vermenin kurumun ilgili birimlerinin harekete geçmesini teşvik ettiğini belirten Knezewik'e göre ise karar verme faaliyetler dizisidir ve amaçlanan hedefe ulaştırıcı olacağına inanılan bir tasavvurdur. Bu açıklamaya göre verilen kararın veya kararların sonuca ulaştırması esastır (Tekin ve Ehtiyar, 2010).

Karar, politikaları (hedeflerin tanımı), kaynakları (insanlar, para materyalleri ve otorite) ve yürütme araçlarını (entegrasyon ve sentez) içerir. Bu tür bir kararın değer içeriği söz konusu olduğunda, okul müdürü iki temel değeri belirlemelidir; amaçlı eylem arayan politika kararı; eylemlerin koordinasyonunu arayan kararları yürütme (Wilson, 1996).

Kararları, değerlerin, gerçeklerin ve varsayımların bir bileşeni olarak düşündüğümüzde, zaman içinde değişebileceğini de kabul etmiş oluruz. Bu nedenle karar verme, bir kerelik bir faaliyet değil, devam eden bir girişimdir (Okumbe, 1998). Bundan dolayı Alkin (1992), *“okulda işin yürütülmesi, kaynakların dağılımı ve kısa vadeli hedefler hakkında kararlar günlük olarak verilir”* demektedir.

Bu nedenle, okulda ve genel olarak herhangi bir organizasyonda, işlerin yürütülmesi, kaynakların dağıtılması, kısa ve uzun vadeli planların yapılması, gelecekteki durumun bir niyet olarak ortaya çıkarılması ve okulun faaliyetleri için karar verme çok önemli ve önemlidir. Ayrıca, bir okul liderinin asıl görevi, okulu etkili bir şekilde yönetmektir. Karar verme ve çoğu zaman neyin yapılacağına, kimin yapılacağına ve ne zaman ve nerede yapılacağına karar vermek zorunda kalırlar.

2.2. Karar Vermenin Doğası

Karar verme, eğitim yönetiminin en önemli yönüdür. Aslında, yönetim alanındaki bazı yazarlar, yönetimin karar verme olduğunu öne sürmektedir. Karar verme, “yönetimin kalbi” olarak kabul edilir. Planlama, organize etme, personel alma, yönlendirme, raporlama ve bütçeleme sürecinde bir yönetici karar verir (Newcombe ve McCormick, 2001).

Karar verme, organizasyon faaliyetlerinin herhangi birinde uygulanır. Owens(1987) karar vermenin doğasıyla ilgili üç önemli kavramı vurgulamıştır. Bunlar,

- *Örgütün yapısı*, karar verme sürecinin doğasına göre belirlenir,
- *Bireyin örgütteki sıralaması*, karar süreci üzerindeki kontrol ile doğrudan ilişkilidir ve
- *Örgütün etkinliğidir.*

2.3. Karar Türleri

Karar verme ile ilgili araştırmacılar ve uzmanlar, hizmet ettikleri amaca ve doğaya göre farklı karar türlerini sınıflandırmanın bir yolunu geliştirdiler. Bu bağlamda, Chiffith kararı “bireysel ve grup kararı, kişisel ve örgütsel kararlar, programlanmış ve programlanmamış karar araçları, temyiz ve yaratıcı kararlar, rasyonel ve rasyonel olmayan kararlar” olarak sınıflandırmıştır. (Akt.:Assefa, 2001). Ayrıca Ivancevich ve diğerleri gibi diğer yazarlar (2005) karar alınacak problemin doğasına göre, rutin faaliyetler olan Programlanmış Kararlar ve rutin olmayan, yapılandırılmamış ve yeni problemler olan, Programlanmamış Kararlar olarak sınıflandırmıştır.

Her ne kadar isimler farklı da olsa içerikleri ve tanımları aynı olan bu kavramların kararları sınıflandırma sistemleri benzerdir ama genel olarak terminolojik farklılık gösterir

(Ivancevich vd., 2005). Literatürde yer alan karar verme tanımlarının ve türlerinin kapsamı, genişlikleri ve ifade ediliş biçimleri dışında benzer olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu bölümde genel olarak doğasına, zamanına ve amacına göre karar verme türlerine odaklanılmıştır. Bunlar:

- (1) Bireysel ve Grup Kararları ve
- (2) Program ve Program Dışı Kararlardır.

2.3.1. Bireysel ve Grup Kararları

Bireysel ve grup kararları, karar verme sürecinde yer alan birçok kişiye dayanan bir tür karardır. Sorunun doğasına ve duruma bağlı olarak, bazı kararlar grup tarafından daha iyi alınabilirken, diğerleri bireyler tarafından ele alınabilir. Newsrom ve Pierce tarafından belirtildiği gibi, “bireyler tarafından karar verme veya diğerlerini dahil etme sorunu liderin kişisel tercihi tarafından değil, sorunun ve durumun doğası tarafından belirlenmelidir” (Newstrom ve Pierce, 1990: 68).

Bireysel kararlar nispeten daha basit, hiyerarşik sıralamanın önemli olduğu, çözümün kolayca görülebildiği, grupların değil, bireylerin genellikle daha verimli kararlara varabilecek, tek kişinin kolaylıkla yapabileceği eylemlerdir. Bununla birlikte büyük ve karmaşık organizasyonlarda temel ve stratejik kararların çoğu, bireylerden ziyade bir grup yönetici tarafından alınır. Örgütsel hedefin belirlenmesi ve planlanması, stratejilerin ve politikaların oluşturulması gibi kararlar sayılabilir.

Bir grup kararı, kişilerarası iletişimin, nihayetinde grubun üyeleri arasındaki bilgi alışverişinin sonucudur. Karar grubu, aynı sorunu birlikte çözmesi ve dolayısıyla bir karar vermesi gereken en az iki kişiden oluşan bir gruptur. Grup kararına katılan her bir birey grubun üyesi olma vasfından dolayı karar artık grubun ortak kararı niteliği kazanır. Kararın kimden çıktığı veya diğer grup üyelerinin görüşleri önemsiz kalır. Miller, Hickson ve Wilson (1999) Neoklasik ekonomik varsayımlarına göre, grubun her bir üyesinin bireysel bir kararda olduğu gibi rasyonel davranacağını ve böylece grup kararlarının da benzer şekilde rasyonel bir şekilde geliştiğini varsaymışlardır. Ancak bu teori literatürde çürütülmüştür. (Sunyaev, 2014).

Günümüzde önemli kararlar bireylerden çok grup tarafından alınmaktadır. Bunun nedeni, katılımcı bir karar verme sürecinde çok sayıda bilginin mevcut olmasıdır. Bu fikri destekleyen Chanda (1999), “grup kararının programlanmamış kararlar için özellikle uygun olacağını çünkü bu kararlar karmaşık olduğundan ve en iyi kararları vermek için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip çok az kişi var” ((Akt: Legesse, 2008: 10). Kural olarak, bir grubun ne kadar çok üyesi varsa, gruba o kadar fazla kaynak sağlanır (Krings, 2013). Bu, grupların bireylerden daha kaliteli kararlar alabileceği anlamına gelir, çünkü farklı gruplardan farklı fikirler bir araya gelir ve verilen alternatiflerden en iyisini seçilir.

Genel olarak, kararlar bir kişi veya gruplar tarafından alınabilir. Okul organizasyonlarında grup kararı vermenin kendi sınırlı dezavantajı olsa bile, kararların kurullarda ortak alınması tek bir kişinin kararından daha çok tercih edilir. McEwan (1997) tarafından tartışıldığı gibi, grup kararı birçok karara tek bir bireyden daha fazla kaynak getirebilir. Farklı insanlar çeşitli bilgiler, fikirler ve bakış açıları getirir. Ayrıca grup kararı, katılımcı personel aracılığıyla sorunlara yaratıcı ve yenilikçi çözümlerin belirlenmesini kolaylaştırmaya yardımcı olur (Krings, 2013: 16).

Dolayısıyla okul bağlamında düşündüğümüzde, karar veren sadece okul müdürleri değildir ve öğretmenler gibi diğer kişiler de konuya karışmadan kararı uygularlar ve diğerleri de seçilecek eylemle hemfikir olma kararını kabul ederler. Bu fikri destekleyen Adane ve ark. (2002), okul müdürlerinin artık kendi başlarına karar vermediklerini belirtmektedir. Çünkü akılcı davranabilmeleri için başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere çeşitli kaynaklardan bilgi ve öneri almaya ihtiyaçları vardır (Newcombe ve McCormick, 2001: 214).

2.3.2. Program ve Program Dışı Kararlar

Simon (1984), kararları rutin ve oldukça iyi yapılandırılmış ya da yeni ve kötü yapılandırılmış (Akt.: Vecchio, 1991: 343) olarak ayırt etmiştir. Okumbe'ye (1998) göre program kararları, rutin problemlere karşı verilirken, programlanmamış kararlar ise yeni ya da yeterince tanımlanmamış problemlere yanıt olarak verilir (Gemechu, 2014). Programlanmış kararların tekrarlayan ve rutin faaliyetlerde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yani bilinen ve belirli prosedürler üzerinde çalışılabildiğinde sonuç veren, daha öncesinde defalarca uygulandığında da problemin çözümünde işe yaradığı görülmüş,

mevcut model programlanmış (program) karardır. Pratik ve acil kararlar için uygun olabilir. Buna karşılık, programlanmamış kararlar, daha önce karşılaşılmamış, dolayısıyla da çözüm noktasında benzer kararların da işe yaramayacağı, kısa zaman içinde açık ve net bir yöntemin geliştirilip tarafların uygulamaya geçiremeyeceği yeni, yapılandırılmamış, yönetici ve çalışanların kontrolünde olmayan ve sonuçsal sorunlarının ağır olacağı tahmin edilen problemleri kapsar.

Yukarıdaki bakış açısıyla, programlanmış kararlar okul müdürleri için en kolay karar verilebilecek kararlardır. Bu durumda, sorunun kökeni ve oluşturduğu sorunsallık açıkça tanımlanır ve anlaşılır. Ayrıca okul müdürlerinin programlanmış kararları uygularken okullarındaki sorunlara çözüm bulmak için genellikle yazılı veya yazılı olmayan politika, prosedür veya kuralları takip etmeleri gerekir. Bu düşünceyi destekleyen Tripathi ve Reddy (2002), programlanmış kararların eğitim yöneticileri için en kolay karar verdikleri prosesler olduğu sonucuna varmışlardır (Gemechu, 2014). Ayrıca, programlanmış kararları uygulamak basittir ve zaman almaz. Okul müdürünün karşılaşılan bir soruna karşı kendi kararını vermesinden ziyade, daha önce aynı veya benzer nitelikteki sorunla karşılaşıldığında alınan ortak kararı uygulamaya geçirmesi, kendi başına yeni bir çözüm getirmeyi düşünmesinden daha iyidir. Programlanmış kararlarda, kurum içinde daha önceden belirlenmiş protokol ve politikalar ilan edileceğinden ve tüm çalışanların gönüllü olarak katıldıklarından uygulamada çok az sorun çıkacaktır. Araştırmacılara göre, yaratıcılığın ve bağımsız yargının uygulanması söz konusu olduğunda programlanmış kararın sınırlı kalacağı veya daha büyük sorunları ortaya çıkarabileceği söylenmektedir (Krings, 2013).

Hiyerarşi ve otorite beklentisini yerine getirmek için gün boyunca, her düzeyde okul yöneticileri kararlar alırlar ve uygulamaya geçirirler. Karar nihayetinde okul çalışanlarını, öğrenci ve velilerini etkiler. Bu nedenle, okulla ilgili önemli konularda yeterli bilgiye sahip olmadan karar veren okul müdürlerinin, örgütsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmadığı ve sıklıkla örgüt üyelerinin moralini düşürdüğü söylenebilir. Sonuç olarak, okul müdürleri, okul amacına ulaşmak ve öğretmenlerin ve diğer personelin moralini yükseltmek için karar alma sürecini ve bu kararların örgüt üyelerine iletilmesini kolaylaştırmalıdır. Ayrıca, tüm kararlar gelecekteki olayları içerdiğinden, okul müdürleri alternatif hareket tarzıyla ilişkili kesinlikle, risk ve belirsizliği analiz etmeyi öğrenmelidir (Morphet vd., 1982).

Vroom–Yetton ve Jaggon'a(2002) göre, etkili liderlik, uygun kararlar setini seçer ve takipçiler için optimal katılıma izin verir (Invacivich vd., 2005: 402). Bu, karar vermenin önemli bir süreci yönetim olmasına rağmen, birçok kararın grup üyeleri tarafından alınması gerektiğini göstermektedir.

2.4. Öğretmenleri Karar Verme Sürecine Dahil Olması

Öğretmenin karar verme sürecine katılımı çeşitli nedenlerle ileri düzeydedir. Çoğu zaman, katılımın öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişimi güçlendirdiği ve eğitimde karar verme kalitesini iyileştirdiği düşünülür. Katılımın öğretmenlerin iş yaşamı kalitesine de katkıda bulunabileceği düşünülür (Algoush, 2010). Karar verme süreçlerine dahil olma ve karar verme süreçlerinde etkili olma fırsatına sahip olduklarında, katılımlarının bunları sınıfta uygulama istekliliğini artırdığına ve dolayısıyla eğitim verimliliğini artırdığına inanılmaktadır (Somech, 2010).

Katılımcı karar verme, başarılı eğitim yönetimine önemli bir katkı olarak tanımlanmıştır. Sadece kararın uygulanmasını kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenin saygın ve yetkilendirilmiş hissetmesini sağlar. Ayrıca, bu tür bir katılım güven oluşturur, öğretmenlerin yeni beceriler kazanmasına yardımcı olur, okul etkinliğini artırır ve personelin moralini, bağlılığını ve takım çalışmasını güçlendirir (Gardian ve Rathore, 2010).

Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, yöneticiler ve öğretmenler arasında devam eden bağlantılar olarak algılanmıştır (Sergiovani, 1992). Eğitim örgütlerinde karar vermenin önemi, yöneticiler tarafından gerekli görülen kilit bir işlev olarak kabul edilmesinden kaynaklıdır. Okulun öğrencilerin öğrenmesine açık bir yer olduğu muhakkaktır. Başarılı eğitim için öğretmen öğrenci ilişkisinin güçlü olması gerekir. Öğretmenin iş doyumunu ve motivasyon seviyesine bağlı olarak sürecin kalitesi ve verimi de değişecektir. Öğretmenlerin katılımıyla yapılan karar verme, okulun genel olarak etkili işleyişi için çok önemlidir. Mangunda (2003), ayrıca katılımcı yönetimle, organizasyondaki üyelerin kararları sahiplendikleri ve ortak aklın ürünü olan kararları savunmaya istekli olduklarını belirtmektedir. (Olorunsola ve Olayemi, 2011: 79). Bu tespit, katılımcı yönetim politikalarının, kurumsal bağlılığa ve kararlara sahiplenilmesiyle içselleştirilmesi sonucunu doğurmaktadır.

Çoğu durumda, okul hedeflerini elde etme sorumluluğu öğretmenlere bağlıdır. Bu konuda Mohrman ve ark. (1992), öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının daha kaliteli ürün ve hizmetlere, daha az devamsızlığa, daha az işe dönüşe, daha iyi problem çözmeye ve daha az kafadan yönetime, kısacası daha fazla organizasyon etkinliğine olanak sağladığını belirtmektedir (Akt.: Gemechu, 2014). Buna ek olarak, Pashiardis (1994), okul politikasını ve yönetimini toplumsal ihtiyaçlara daha duyarlı hale getirmek için karar vermede öğretmen katılımını artırmak ve genel karar sürecine katılımlarını genişletmek gerektiğini (Cheng, 2009) ileri sürmektedir.

Ayrıca öğretmenin karar verme sürecine katılımını artıran ilişkilerin bir takım önemli okul değişkenleri ile olabileceği belirtilmiştir. Bu ilişkiler, öğretmenlerin iş doyumları, örgütsel bağlılıkları, rol çatışması ve rol belirsizliği dahil olmak üzere çalışma çıktılarını etkilemeleri açısından incelenmiştir. Hoy ve Miskel (1990), öğretmenin karar verme sürecine katılımının, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden duyduğu memnuniyetle pozitif ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Turan, 2015). Ivancevich ve diğerleri (1990) ayrıca öğretmenin karar verme sürecine katılımının daha yüksek düzeyde sonuç tatmini ve verimliliğe yol açabileceğini, ancak tek taraflı olarak alınan kararların okul performansının gelişimine veya değişmesine katkıda bulunmadığını belirtmiştir (Ramesh, 2016).

White (1999), artan karar verme yetkisinin öğretmenlerin çalışma hayatı üzerindeki etkisinin beş büyük faydasını bulmuştur; (a) öğretmen moralini geliştirmek, (b) öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yatırım yapmaları için motive etmek, (c) okul içinde ve okul genelinde öğretmen iletişimini geliştirmek, (d) öğrenci motivasyonunu geliştirmek (e) ve kaliteli öğretmenleri cezbetmek ve elde tutmak için hizmet eden üreten öğretmenlere yapılan teşvikleri artırmak (Algoush, 2010: 17).

2.5. Öğretmenlerin Karar Almada Bazı Alanları

Arnold ve Feldman (2004) öğretmenler için üç seviyeli karar katılımı kategorizasyonu önermektedir. Bunlar, bireysel seviye, grup seviyesi ve kurumsal seviyedir. Bireysel düzey, öğretim materyallerinin seçimi, öğretim programı ve öğrenci değerlendirmesi gibi öğretmenin sınıf içindeki bireysel performansı ile yakından ilgili konuları içerir. Grup düzeyi, konu panelleri ve müfredat dışı etkinlik grupları gibi grupların işleyişiyle ilgili konuları içerir. Örgütsel düzeyde, okul hedefleri, okul bütçesi,

kabul politikası, personel yönetimi ve gelişim planlaması gibi tüm okul düzeyini ilgilendiren konular yer alır (Somech, 2010: 152).

Wilson (1996), öğretmenlerin karar alma alanlarını politika geliştirme, personel prosedürleri, müfredat ve öğretim, bütçe geliştirme, fiziksel tesisler, okul disiplini ve diğer önemli konuları kapsayacağı belirtilmiştir. Fırsat verilirse öğretmenlerin bu alanların her birinde hayati bir rol oynayabileceğini savunuyor (He, Song ve Chaudhry, 2013).

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, araştırmacı tarafından öğretmenlerin altı potansiyel karar alanı belirlenmiştir. Bunların seçimi, çalışma kapsamında okul kültürünün geliştirilmesi dikkate alınarak yapılmıştır. Belirlenen alanlar şunları içerir:

1. Okulun eğitim öğretime hazırlanmasının planlanması,
2. Müfredat ve öğretimin geliştirilmesi,
3. Okul politikaları, kuralları ve düzenlemesi,
4. Okul bütçesi ve gelir yaratma ve
5. Öğrenci ilişkileri ve okul disiplini.

2.6. Karar Vermede Öğretmenlerin Katılımının Kapsamı

Öğretmenlerin okul yönetimi uygulamalarına ilişkin algıları, öğretmenin karar verme sürecine ne ölçüde katıldığıyla bağlantılıdır. Öğretmenlerin okulda karar alma süreçlerine pratik olarak katılımlarının kapsamına bağlı olarak, ele alınan konu veya sorunlarla ilgili olarak bir okuldan diğerine farklılık gösterir. Bu nedenle, bu alt bölüm, öğretmenin karar verme sürecine katılımının kapsamını incelemeye çalışmaktadır.

Bamard (1997)'a göre, her bir öğretmende kayıtsızlık bölgesi vardır. Eğer ciddi bir otorite sorunu yoksa, öğretmenler yönetimin emirlerini kabul ederler (Olorunsola ve Olayemi, 2011). Bununla birlikte, konu öğretmenler için ilgisiz görünüyorsa, karar verme sürecine katılım önemli olmayabilir. Öğretmenler, kararın sonuçlarını veya emirlerini direnme veya itiraz etmeksizin kabul edebilir.

Araştırma bulguları (Owene, 1987; Hoy ve Miskel, 1991), öğretmenlerin kişisel ilgi alanlarına göre karar verme alanlarını tanımlamıştır. Örneğin Owens (1987), personelin hassasiyet alanına giren problemlerle uğraşırken, karar verme sürecinde yüksek derecede katılım gösterileceğine işaret etmiştir. Öte yandan, konu ya da

problemler öğretmenin ilgisizliği alanında yer alıyorsa katılım daha az etkili olacaktır (Hoy ve Miskel, 1987: 338).

Bridge (1987), genellikle bireylerin veya grupların ilişkili olduklarını düşündükleri her yerde karar verme sürecine katılma niyetinde olduklarına işaret etmiştir. Bu katılımın koşulunu bazen katılımcılardan bazen de ortamdan kaynaklı olarak harekete geçme motivasyonu farklılaşabilir (Gortoon, 1987). Bu bağlamda Davis ve Newstorm, hem katılımcılarda hem de çevrelerinde var olabilecek bazı önemli koşulları belirlemiştir.

Bunlar:

1. Eylem gerekmeden önce katılmak için zaman olmalıdır,
2. Katılımın potansiyel faydaları maliyetinden daha büyük olmalıdır,
3. Katılımcıların konusu, çalışanlar için alakalı ve ilgi çekici olmalıdır,
4. Katılımcılar fikir alışverişinde bulunmak için karşılıklı iletişim kurabilmelidir,
5. Katılımcılar, fikir alışverişinde bulunmak için karşılıklı olarak iletişim kurabilmelidir,
6. Taraflardan hiçbiri, konunun katılım tarafından tehdit edildiğini hissetmemelidir,
7. Bir eylem planına karar vermek için katılım, iş özgürlüğü alanı içinde olmalıdır (1987).

Bu nedenle, bir bireyin okul karar verme sürecine dahil olma şekli, katılımının derecesini etkileyebilir ve katılımı doğrudan hareket ederse, söz konusu konuyu etkileme gücü o kadar yüksek olur.

2.7. Öğretmenlerin Karar Vermeye Katılımını Etkileyen Faktörler

Gorton (1987) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, karar verme sürecini etkileyen faktörler şunlardır:

- 1) Karar vermek için mevcut olan süre;
- 2) Belirli alternatifleri uygulamak için gerekli kaynakların mevcudiyeti;
- 3) Karar vermek için mevcut bilgi miktarı;

- 4) Alternatif ve olası sonuçlar da dahil olmak üzere durumun belirsizliği;
- 5) Karar verme süreci için verilen örgütsel özerklik derecesi; ve
- 6) Durumdaki gerilim miktarı (Gemechu, 2014).

Okul müdürlerinin de, öğretmenlerin karar verme sürecine katılımını belirleyen başka bir faktör olduğu söylenmiştir (Johnson ve Scollay, 2001). Okul müdürlerinin katılımcı karar vermeyi desteklememesinin birçok nedeni vardır. Bazı müdürlerin kendilerinin bu konuda yetkilendirildiklerinin farkında olmamaları ve bu nedenle öğretmenlerini teşvik edememelerine neden olmaktadır (Dufour ve Eaker, 1991). Bazı müdürler ise, daha geniş katılımdan kaynaklanan daha düşük karar kalitesinden korkmalarıdır (Huddleston ve ark., 1991).

Okullar daha karmaşık ve zorlu hale geldikçe, bazı okul müdürleri karar vermede sistematik yaklaşımları tercih etmektedirler. Ancak birçok okul yöneticisi, tüm kilit oyuncularını dahil etmemek, çok açık olan bir seçeneği tercih etmek, baskı ve strese aşırı tepki vermek, yanlış sorunu çözmek, tekrar etmek gibi kötü karar tuzaklarına düşmüş olabilirler (Cheng, 2014).

2.8. Okulda Karar Vermede Öğretmenleri Dahil Eden Müdürlerin Rolü

Okul müdürleri, okulun katılımcı karar alma sürecini oluşturmada ve sürdürmede kritik bir rol oynamaktadır. Leithewood ve Steinbach (1993), olumlu bir okul iklimi geliştiren müdürlerin, karar alma süreçlerine daha fazla katılım yoluyla öğretmenlerin işbirliği ve ortak planlama için fırsat sağladığını ifade etmişlerdir (Gemechus, 2014).

Yüksek katılımlı organizasyon geliştirmede yönetici, çalışanlara bilgi, beceri, güç ve ödüller vermelidir (Lawler, 1992). Bir karar grubunun lideri, bireyler arasındaki iletişimi kolaylaştırır ve gelen yanıtları analiz edebilir. Böylece ortak paydada buluşturulmuş bir yanıt elde edebilir. Okul yönetiminin şeffaflık ve net yönetim anlayışı, öğretmenlerin isabetli karar alabilmeleri için gereklidir. Okula dair tüm bilgiler, katılımlarını artırmak için öğretmenlerle paylaşılmalıdır (Organ ve Batema, 1991). Öğretmen katılımının okul yöneticilerine okulla ilgili birçok sorununun, yani sınıfa ve öğrenciye dair en kritik bilgilerin, ulaşmasını da sağlayacaktır. Bu bilgilere erişimin

artması ve verinin isabetli kullanımının müfredat ve öğretimsel kararların kalitesini iyileştireceği düşünülmektedir (Smylie ve diğerleri, 1996).

Herhangi bir okuldaki müdür karar verir ve bu kararın sonuçlarından da sorumlu olur. Ivancevich ve Kono (2002)'un okul yöneticileri için önerdiği kriterler, öğretmenlerin aldıkları kararların kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Bunlar, grup üyelerinin katılımının ve fikirlerinin özgürce ifade etmelerini teşvik; sorunla ilgili gerekli bilgileri öğretmenlere ulaştırmak ve sorunla ilgili kurum ve kişilerle iletişime geçebilme alanı açmak şeklinde sıralanmıştır. Bu olumlu ortamın oluşturulmasının da okul yöneticilerinden beklendiği açıktır.

Yukarıdaki fikirleri destekleyen Robbins (2003), okul yöneticilerinin okullarında güven ortamını oluşturabilecekleri yöntemleri listelemiştir. Bu strateji ve yöntemler şu şekildedir:

Açıklık uygulayın: Paydaşlarınızı bilgilendirin, kriterleri kesinleştirin, kararların nasıl alındığına dair gerekçesini açıklayın ve ilgili bilgileri tam olarak ifşa edin;

Adil olun: Performans değerlendirmesinde objektif, tarafsız olun ve ödül dağıtımlarında hakkaniyet algılarına dikkat edin;

Duygularınızı söyleyin: Duygularınızı paylaşırsanız, diğerleri sizi gerçek ve insan olarak görecektir. Kim olduğunuzu bilecekler ve size olan saygıları artacaktır.

Doğruyu söyleyin: Doğruyu söyleyen biri olarak algılanmalısınız;

Tutarlı Bir Şekilde Gösterin: İnsanlar öngörülebilirlik ister. Değerleriniz ve inançlarınız hakkında düşünmek için zaman ayırın ve ardından kararınızı tutarlı bir şekilde yönlendirmelerine izin verin;

Sözünüzü Yerine Getirin: Sözlerinizi ve taahhütlerinizi yerine getirin, verilen söz mutlaka tutulmalıdır;

Güveni Koruyun: İnsanlar, sağduyulu ve güvenebilecekleri kişilere güvenirlere;

Güven Gösterin: Teknik ve profesyonel yetenek göstererek başkalarının hayranlığını ve saygısını geliştirin. Bu nedenle okul müdürleri, okuldaki tüm paydaşlar arasında güvene dayalı bir ilişki geliştirmeye çalışmalıdır.

Müdür, öğretim konularında liderlik yapmaya hazırlanmalı ve teşvik edilmelidir. Okulun misyon ve hedefleri, karar verme sürecinde tüm katılımcılar için en önemli öncelik olmalı ve bunları duyurmayı müdürler görev olarak kabul etmelidir (Pashiardis, 1994). Ayrıca müdürlerin, öğretmenlerin akılcı problem çözmelerine ve sorumluluk almalarına, izin verecek kadar esnek olduklarında okul değişimi için güçlü bir irade sergilemiş olacaklarını vurgulamaktadır.

Okul müdürleri, okulda hukuken en büyük güce sahip kişi ve otoritedirler. Yönetim ile öğretmenler arasındaki ilişki için genel tutumu belirleyen kişi olarak görülmektedirler. Öğretmenler ve müdürleri arasında kurulan ilişkinin, öğretmen katılımı üzerinde güçlü bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Depree ve Levering (1992) karar verme sürecine katılımın, öğretmen ve yönetim arasındaki ilişkinin bir boyutu olarak görmektedirler. İnsani değerlerin ve moral normların insan kaynağı yönetiminde odak noktada olduğu kurumlarda, çalışanların işini doğrudan etkileyen kararlara katılma hakkının tanındığı görülmektedir.

Genel olarak, öğretmenlerin katılımcı karar verme başarısının, müdürün gücü paylaşmaya hazır olması ve katılımcı karar verme çalışmaları yapmak için süreçleri oluşturma becerisi ile çok ilgisi vardır. Bu görüşümüzü paylaşan Somech (2002), yöneticilerin, geleneksel otorite rollerini bırakmaya istekli olmaları, sadece öğretmenlerin daha fazla söz sahibi olmasına izin vermekle kalmayıp, onları hazırlamaya yardımcı olmak, destek sağlamak ve bir güven ortamı oluşturmakla mümkün olabileceğini söylemektedir (Somech, 2002)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Araştırmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da çok sayıdaki değişkenler arasında değişim varlığını ve derecesini belirlemeye yarayan araştırma modelidir (Karasar, 1999).

3.2. Katılımcılara Dair Bilgiler

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin Frekans (*f*) ve Yüzde (%) Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	31	72,1
Erkek	12	27,9
TOPLAM	43	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına baktığımızda 31 kişinin (%72,1) kadın; 12 kişinin (%27,9) erkek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Frekans (*f*) ve Yüzde (%) Dağılımları

Yaş	<i>f</i>	%
21 – 25 yaş arası	-	-
26 – 30 yaş arası	3	7
31 – 35 yaş arası	14	32,6
36 – 40 yaş arası	11	25,6
41 yaş ve üstü	15	34,9
TOPLAM	43	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımına baktığımızda; grubun %7'sinin (3) 26 – 30 yaş arasında, %32,6'sının(14) 31 – 35 yaş arasında, %25,6'sının (11) 36 – 40 yaş arasında, %34,9'unun (15) 41 yaş ve üstü öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Frekans (*f*) ve Yüzde (%) Dağılımları

Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	%
Lisans	37	86,0
Lisansüstü (YL ve Doktora)	6	14,0
TOPLAM	43	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımlarına baktığımızda 37 kişinin (%86,0) lisans; 8 kişinin (%14,0) lisansüstü düzeyde eğitim aldıkları anlaşılmıştır.

Tablo 3.4: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans (*f*) ve Yüzde (%) Dağılımları

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%
1-5 yıl	1	2,3
6-10 yıl	16	37,2
11-15 yıl	11	25,6
16-20 yıl	9	20,9
21 yıl ve üzeri	6	14,0
TOPLAM	43	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin dağılımlarını gösteren Tablo 3.4' ü incelediğimizde; grubun %2,3'ünün (1–5) yıl arası; grubun %37,2'sinin (6–10) yıl arası; grubun %25,6'sının (11–15) yıl arası; grubun %20,9'unun (16–20) yıl arası; grubun %14,0'ının (21) yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3. 5: Öğretmenlerin Okullarındaki Görev Sürelerine İlişkin Frekans (*f*) ve Yüzde (%) Dağılımları

Okulda Görev Süresi	<i>f</i>	%
1 yıldan az	10	23,3
1-3 yıl	8	18,6
4-6 yıl	5	11,6
7-9 yıl	8	18,6
10 yıl ve üstü	12	27,9
TOPLAM	241	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda geçen hizmet sürelerine ilişkin dağılımlarını gösteren Tablo 3.5'i incelediğimizde; 10 öğretmenin(%23,3)'ünün 1 yıldan az; 8 öğretmenin (%18,6)'sının 1 – 3 yıl arası; 5

öğretmenin (%11,6)'sının 4 – 6 yıl arası; 8 öğretmenin (%18,6)'sının 7 – 9 yıl arası; 12 öğretmenin (%27,9)'unun 10 yıl ve üstü hizmet süreleri olduğu görülmektedir.

3.3. Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları

Araştırmaya veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “Kararlara Katılım Ölçeği”, kullanılacaktır.

Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, öğrenim durumu, görev yaptığı okul türü, okuldaki hizmet süresi ve kıdemi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Kararlara Katılım ve Okul Kültürü Ölçeği: Köklü (1994) tarafından geliştirilmiş olup, 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 4 boyutu bulunmaktadır. Kararlara Katılım (8 maddeden) ile Okul Kültürünü oluşturan Gelişim (7 madde), Güven (4 madde) ve İşbirliği (7 madde) olmak üzere 26 önermeye verilen puanlar hesaplanmıştır. Katılım dereceleri “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır.

Ölçek sahibi Muharrem Köklü'nün “Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılımı” doktora tezinde geliştirdiği ölçeğin kullanım izni araştırmacı tarafından alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı ile analiz edilecektir. Verilerin analizinde, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, Mann Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Testi ve Korelasyon teknikleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLARI

Bu bölümde katılımcıların okullarda öğretmenlerin yönetsel ve öğretimsel kararlara katılmalarının okul kültürü ile ilişkisine dair verilerin analizi yapılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Kararlara Katılımına Dair Bulgular

Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılımlarının teşvik edilip, uygun doğal ortamın oluşturulup oluşturulmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu verilerin toplanması için katılımcı öğretmenlere çalıştıkları okulları göz önüne alarak 8 adet soru sorulmuştur. Katılımcıların puanları ve değişkenlere göre istatistiksel analizleri aşağıda tabloleştirilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Kararlara Katılma Puanlarına Dair Analiz Sonuçları

Boyut	Önermeler	N	\bar{x}	ss
Kararlara Katılma	1 Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerine değer verir.	43	4,42	,626
	2 Okul politikaların oluşturulmasında ve kararların verilmesinde öğretmenlerin katılımı sağlanır.	43	4,14	,710
	3 Öğretmenler bir sorun çıktığında yardım etmeye isteklidir.	43	4,35	,686
	4 Öğretmenler karar verme sürecine katılır.	43	4,16	,721
	5 Öğretmenler birbirlerinin fikirlerine değer verir	43	3,98	,801
	6 Öğretmenler okulda gelişen olaylarla ilgili bilgilendirilir.	43	4,21	,742
	7 Öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıklar açıkça dile getirilir ve tartışılır	43	4,00	,845
	8 Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.	43	4,09	,868
Genel ağırlıklı aritmetik ortalaması		43	4,17	,557

Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin görüşlerine değer verdiği önermesinin en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=4,42\pm 0,626$) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okulda çıkan bir soruna karşı çözüm noktasında yardım etmeye istekli oldukları da yüksek ortalamaya ($\bar{x}=4,35\pm 0,686$) sahip oluşu göz önüne alındığında bu ilişkinin karşılıklı olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında oluşan karşılıklı fikir alışverişi ve bu fikirlere duyulan saygı öğretmenlerin kendi aralarında diğer maddelere göre daha düşük çıktığı görülmektedir ($\bar{x}=3,98\pm 0,801$). Diğer maddelerin ortalamaları (2., 4., 6., 7., 8. Maddeler)

incelendiğinde öğretmenlerin okullarında kararlara katılma düzeylerinin yüksek çıktığı görülmektedir.

4.1.1. Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem, Okulda Geçen Görev Süresi Değişkenlerine Göre Kararlara Katılma Durumları

Katılımcıların kişisel ve mesleki değişkenlerine göre Kararlara Katılma boyutunda istatistiki olarak manidar bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiş ve uygun şekilde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Analizlerde bağımsız t-testi ve nonparametrik analiz testlerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 4.2: Karara Katılma boyutunun cinsiyet Değişkenine göre t-testi analizi

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
Kararlara Katılma	Kadın	31	4,1290	,59517	,824	,415
	Erkek	12	4,2857	,44763		

Tablo4.2 ' de görüldüğü üzere, Karara Katılma boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, kadın katılımcıların aritmetik ortalamaları ile erkek katılımcıların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.3: Kararlara Katılma boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre t-testi analizi

	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	ss	t	p
Kararlara Katılma	Lisans	37	4,1815	,59252	,252	,803
	Lisansüstü	6	4,1190	,27726		

Tablo 4.3' de görüldüğü üzere, Kararlara Katılma boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, lisans mezunu katılımcıların aritmetik ortalamaları ile lisansüstü mezunu katılımcıların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bir farklılığa rastlanılmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.4: Kararlara Katılma boyutunun yaş değişkenine göre değişimini gösteren Kruskal Wallis testi analizi

Boyutlar	Yaş	N	S.O.	X²	sd	p	MWU
-----------------	------------	----------	-------------	----------------------	-----------	----------	------------

Kararlara Katılma	26-30 yaş (1)	3	23,17	0,212	3	0,976	
	31-40 yaş (2)	14	22,54				
	41 ve üstü (3)	15	20,55				

Katılımcı öğretmenlerin okullardaki kararlara katılma ortalamalarının yaş değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılığa rastlanılmamıştır ($p < ,05$).

Tablo 4.5: Kararlara Katılma boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi analizi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	S.O.	X ²	sd	p	MWU
Kararlara Katılma	6-10 yıl	17	23,09	2,635	3	,451	
	11-15 yıl	11	18,41				
	16-20 yıl	9	20,28				
	21 yıl ve üstü	6	28,08				

Katılımcı öğretmenlerin okullardaki kararlara katılma ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda katılımcıların ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre değişmediği istatistiksel olarak manidar bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p < ,05$).

Tablo 4.6: Kararlara Katılma boyutunun görev yapılan okulda geçen süre değişkenine göre Kruskal Wallistesti analizi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	S.O.	X ²	sd	p	MWU
Kararlara Katılma	1-2 yıl	8	24,06	1,475	3	,842	
	3-4 yıl	8	21,19				
	5-6 yıl	5	26,80				
	7-8 yıl	10	19,65				
	9 yıl ve üstü	12	21,13				

Katılımcı öğretmenlerin okullardaki kararlara katılma ortalamalarının görev yapılan okulda geçen süre değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda katılımcıların ortalamalarının birbirlerinden çok fazla bir değişiklik göstermediği; bundan dolayı da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmadığı görülmektedir ($p > ,05$).

4.2. Okul Kültürü ile İlgili Bulgular

Okul kültürünün öğretmenleri için üç boyutu tespit edilmiştir. Bunlar öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine fırsat veren ve değerli bulan anlamlarında kullanılan Gelişim Kültürü; çalışılan kurumda meslektaşların ve yöneticilerin karşılıklı güvenlerini ifade eden Güven Kültürü ve çalışanların ve yöneticilerin birbirleri ile kurumun hizmet kalitesi ve verimliliğine odaklanılan davranış kalıplarını, kişiler arasında istişare ve yardımlaşmanın oluşumunu, menfaatsiz ve açık ilişkiler kurularak oluşturulan İşbirliği Kültürüdür.

4.2.1. Gelişim Kültürü Alt Boyutuna Dair Bulgular

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Okul Kültürü Gelişim Kültürü Alt Boyutu Puanlarına Dair Analiz Sonuçları

Boyut	Önermeler	N	\bar{x}	ss	
Gelişim Kültürü	1	Öğretmenler öğretim konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek için mesleki yayınlardan ve internetten yararlanırlar.	43	3,84	,531
	2	Öğretmenler yeni yöntemler, teknikler ve fikirleri uyguladıklarında ödüllendirilir.	43	3,79	,773
	3	Öğretmenler öğrenme süreci ile ilgili en son gelişmeler hakkında bilgi sahibidir	43	4,00	,787
	4	Öğretmenler kendilerini geliştirmek için düzenli olarak meslektaşlarının bilgilerinden, seminerlerden ve konferanslardan faydalanırlar.	43	3,70	,989
	5	Yöneticiler iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırır.	43	4,09	,868
	6	Öğretmenler mesleki gelişime değer verir.	43	3,98	,801
	7	Öğretmenler okul gelişimine değer verir.	43	4,30	,773
Genel ağırlıklı aritmetik ortalaması		43	3,96	,537	

Tablo 4.7 incelendiğinde katılımcı öğretmenlere göre okullarında yaşadıkları kültürün içinde gelişimlerine dair teşvik ve desteklere dair Okul Kültürü Gelişim alt boyutunda yer alan “*Öğretmenler okul gelişimine değer verir*” önermesinin en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 4,30 \pm 0,773$) sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte “*Öğretmenler kendilerini geliştirmek için düzenli olarak meslektaşlarının bilgilerinden, seminerlerden ve konferanslardan faydalanırlar*” önermesi ise en düşük ortalamaya ($\bar{x} = 3,70 \pm 0,989$) sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu ortalama iyi düzeyde kabul edilmektedir. Gelişim Kültürü alt boyutunun ağırlıklı aritmetik ortalaması ise “iyi düzeyde”

($\bar{x}=3,96\pm0,537$) olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin okullarında gelişime önem verildiğini düşündükleri görülmektedir.

4.2.2. Güven Kültürü Alt Boyutuna Dair Bulgular

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Okul Kültürü Güven Kültürü Alt Boyutu Puanlarına Dair Analiz Sonuçları

Boyut	Önermeler	N	\bar{x}	ss
Güven Kültürü	1 Öğretmenler birbirine güvenir.	43	4,23	,649
	2 Yöneticiler öğretmenlerin mesleki yeterliklerine güvenir	43	4,33	,715
	3 Öğretmenler bir sorun çıktığında yardım etmeye isteklidir.	43	4,35	,686
	4 Veliler öğretmenlerin mesleki yargılarına güvenir	43	3,77	,922
Genel ağırlıklı aritmetik ortalaması		43	4,17	,586

Tablo 4.8 incelendiğinde katılımcıların okullarında Güven Kültürü'ne dair puanları birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu ortalama değerleri her önerme için yüksek derecededir. Güven alt boyutunda yer alan “*Öğretmenler bir sorun çıktığında yardım etmeye isteklidir*” önermesinin en yüksek ortalama ($\bar{x} = 4,35\pm0,686$) sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç okullarda meslektaşlık ruhunun yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin kendilerine ve meslektaşlarına bir sorun çıktığında yardım edeceklerine, sorunun çözümü noktasında ellerinden geleni yapmaya hazır olduklarını, birbirilerine güvendiklerini göstermektedir. Bununla birlikte “*Veliler öğretmenlerin mesleki yargılarına güvenir*” önermesinin en düşük skora ($\bar{x}=3,77\pm0,922$) sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin velilerine güvenmedikleri anlamı çıkartılamaz zira ortalama değerinin yine de “iyi düzeyde” olduğu görülmektedir. Güven Kültürü alt boyutunun ağırlıklı aritmetik ortalaması ise “yüksek düzeyde” ($\bar{x}=4,17\pm0,586$) olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin okullarında güven kültürü içinde görev yaptıklarını düşündükleri görülmektedir.

4.2.3. İşbirliği Kültürü Alt Boyutuna Dair Bulgular

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Okul Kültürü İşbirliği Kültürü Alt Boyutu Puanlarına Dair Analiz Sonuçları

Boyut	Önermeler	N	\bar{x}	ss
İşbirliği Kültürü	1 Değişik sınıfları okutan öğretmenler birbirleri ile işbirliği içerisinde ortaklaşa planlama yapma olanaklarına sahiptirler.	43	4,14	,861

2	Öğretmenler okulun misyonunu destek olur.	43	4,19	,732
3	Öğretmen ve veliler öğrencilerin performansı konusunda ortak beklentilere sahiptir	43	3,79	1,036
4	Öğretmenler önemli bir zaman dilimini birlikte planlama yapmaya ayırır.	43	3,65	1,044
5	Yöneticiler öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına olanak sağlar	43	4,28	,630
6	Öğretmenler grup içinde işbirliği halinde çalışır	43	3,91	,996
7	Öğretmenler program ve projeleri değerlendirmek için işbirliği yapar.	43	3,98	,938
Genel ağırlıklı aritmetik ortalaması		43	3,95	,952

Tablo 4.9 incelendiğinde katılımcı öğretmenlere göre okullarında yaşanan işbirliği kültürüne dair ifadeler verdikleri cevaplardan görüldüğü gibi diğer boyutlara nazaran daha düşük skorlar verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin puanların ortama değerlerine göre “Yöneticiler öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına olanak sağlar.” önermesinin en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 4,28 \pm 0,630$) sahip olduğu görülmektedir. İşbirliği Kültürü alt boyutunda en düşük ortalama “Öğretmenler önemli bir zaman dilimini birlikte planlama yapmaya ayırır.” önermesine aittir. [$\bar{x} = 3,65 \pm 1,044$] Alt boyutun genel ağırlıklı aritmetik ortalaması ise ($\bar{x} = 3,95 \pm 0,952$) olarak bulunmuştur.

4.2.4. Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutunun Değişkenlere Göre Analizi

Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okulda geçen görev süresi değişkenlerine göre okul kültürü alt boyutlarına dair bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.10: Okul Kültürü alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
Gelişim	Kadın	31	3,9770	,57510	,392	,069
	Erkek	12	3,9048	,44067		
Güven	Kadın	31	4,1532	,60786	,649	,078
	Erkek	12	4,2083	,55220		
İşbirliği	Kadın	31	4,0000	,68845	,534	,431
	Erkek	12	3,8229	,55509		

*p>,05

Tablo 4.10’ da görüldüğü üzere, Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, kadın katılımcıların aritmetik ortalamaları ile erkek katılımcıların

aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.11: Okul Kültürü alt boyutlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t-testi analizi

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	ss	t	p
Gelişim	Lisans	37	3,98	,560	,839	,407
	Yükseklisans	6	3,78	,347		
Güven	Lisans	37	4,22	,601	1,333	,190
	Yükseklisans	6	3,88	,411		
İşbirliği	Lisans	37	3,98	,691	,894	,377
	Yükseklisans	6	3,73	,267		

Tablo 4.11’ de görüldüğü üzere, Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, lisans mezunu katılımcıların aritmetik ortalamaları ile lisansüstü mezunu katılımcıların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bir farklılığa rastlanılmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.12: Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre değişimini gösteren Kruskal Wallistesti analizi

Boyutlar	Yaş	N	S.O.	X ²	sd	p	MWU
Gelişim	26-30 yas	3	15,00	2,121	3	,548	
	31-35 yas	14	20,75				
	36-40 yas	11	21,14				
	41 yas ve ustü	15	25,20				
Güven	26-30 yas	3	18,50	,509	3	,917	
	31-35 yas	14	20,93				
	36-40 yas	11	23,14				
	41 yas ve ustü	15	22,87				
İşbirliği	26-30 yas	3	18,83	,796	3	,850	
	31-35 yas	14	20,39				
	36-40 yas	11	22,23				
	41 yas ve ustü	15	23,97				

Katılımcı öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının yaş değişkeni ortalamalarına göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılığa rastlanılmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.13 Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre değişimini gösteren Kruskal Wallistesti analizi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	S.O.	X ²	sd	p	MWU
Gelişim	6-10 yıl	17	20,88	1,571	2	,666	
	11-15 yıl	11	20,00				
	16-20 yıl	9	23,00				
	21 yıl ve üstü	6	27,33				
Güven	6-10 yıl	17	22,47	1,842	3	,606	
	11-15 yıl	11	18,91				
	16-20 yıl	9	21,33				
	21 yıl ve üstü	6	27,33				
İşbirliği	6-10 yıl	17	21,82	2,725	3	,436	
	11-15 yıl	11	17,59				
	16-20 yıl	9	24,17				
	21 yıl ve üstü	6	27,33				

Katılımcı öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda katılımcıların ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre değişmediği istatistiksel olarak manidar bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p < ,05$).

Tablo 4.14: Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının okulda geçen hizmet süresi değişkenine göre değişimini gösteren Kruskal Whites testi analizi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	S.O.	X ²	sd	p	MWU
Gelişim	1-2 yıl	8	23,13	,408	4	,982	
	3-4 yıl	8	20,38				
	5-6 yıl	5	24,40				
	7-8 yıl	10	21,45				
	9 yıl ve üstü	12	21,79				
Güven	1-2 yıl	8	20,94	3,230	4	,520	
	3-4 yıl	8	17,88				
	5-6 yıl	5	29,40				
	7-8 yıl	10	20,15				
	9 yıl ve üstü	12	23,92				
İşbirliği	1-2 yıl	8	21,88	1,028	4	,906	
	3-4 yıl	8	18,69				
	5-6 yıl	5	25,30				
	7-8 yıl	10	23,35				
	9 yıl ve üstü	12	21,79				

Katılımcı öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarının ortalamalarının görev yapılan okulda geçen süre değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda katılımcıların ortalamalarının birbirlerinden çok fazla bir değişiklik göstermediği; bundan dolayı da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmadığı görülmektedir ($p>,05$).

4.3. Katılımcıların Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutları ile Kararlara Katılma Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi.

Tablo 4.15: Kararlara Katılma ile Okul Kültürü Alt Boyutları Arasındaki İlişki Alt Boyutları Arasında Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

Boyutlar		Kararlara Katılma	Gelişim Kültürü	Güven Kültürü	İşbirliği Kültürü
Kararlara Katılma	R	1	,758**	,743**	,839**
	P		,000	,000	,000
	N		43	43	43
Gelişim Kültürü	R		1	,785**	,825**
	P			,000	,000
	N			43	43
Güven Kültürü	R			1	,761**
	P				,000
	N				43
İşbirliği Kültürü	R				1
	P				
	N				43

** $p<,01$

Öğretmenlerin okullarındaki kararlara katılma düzeylerini okul kültürünün etkisinin olup olmadığını, aralarında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olup olmadığını saptanması için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı sonuçlarına bakıldığında, bir okulun öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini önemseydiği ve teşvik ettiği; güven ortamının oluşturduğu davranış kalıplarının kuruma renk kattığı ve işbirliğinin desteklendiği ve fırsatlardan yararlanarak geliştirildiği takdirde kararlara katılma düzeyleri de artmaktadır. Bu sonucu tersten okuduğumuzda öğretmenlerin kararlara katılımları geliştirildikçe okul kültürünün de olumlu ve kalıcı şekilde gelişimi, güveni ve işbirliğini artırıcı etkiye sahip olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayanarak varılan sonuçlar ve tartışmalar aşağıda yer almaktadır. Daha sonra da öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre okullarda öğretmenlerin yönetime katılmaları veya okul yöneticileri tarafından yönetimin paylaşılması, okul kültürüne olumlu yansımaktadır. Bu olumlu durum kararlara katılma, okulda yaşanan sorunların çözümünde zaman kaybını azaltarak etki alanını ufaltabileceği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler okullarda kararlara katılma noktasında teşvik edildiklerini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu sonucun cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okulda geçen hizmet süresi değişkenine göre de istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin alt gruplarında da görüş veya düşünce farkı yoktur.

Öğretmenlerin okullarında gelişime, güvene ve işbirliğine dayalı bir okul kültürünün var olduğuna dair görüşlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre okullarda okul kültürünün olumlu ve sürdürülebilir bir kültüre sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Kararlara katılmanın teşvik edildiği, önemsendiği ve desteklendiğinin hissedildiği okullarda, öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel, mesleki ve akademik gelişimlerinin de pozitif yönlü ilerleyeceği sonucuna varılmıştır. Buna göre gelişimin değer gördüğü, kıymetlendirildiği okullarda öğretmenler kararlara katılırlar ve proaktif hareket ederler. Bu anlamlı ilişki aynı zamanda güvene dayalı ve işbirliğinin önemsendiği okul yönetimleri için de geçerlidir. Yani güvene dayalı ve işbirliğinin yoğun yaşandığı okullarda öğretmenler okulla ilgili tüm noktalarda kararlara aktif katılma eğilimindedirler. Bunun tersi de doğru olup, güvensiz ve işbirliğinin önemsenmediği, kişisel veya mesleki gelişimin teşvik edilmeyerek, kendini geliştiren öğretmenlerin kıymetlendirilmediği okullarda da okul kültürü kavramıyla ifade edilen değer ve normların oluşması zor veya imkansız olacaktır.

5.2. Öneriler

Okul yöneticilerinin okul yönetimlerinde daha katılımcı yönetim proseslerini aktif kullanmalıdırlar. Bunun gerçekleşmesi için okul yöneticilerine eğitimler verilmeli ve bu şekilde yönetim proseslerinin sonuçlarını gösteren okullar ziyaret edilerek başarılı okul müdürlerinin mentörlüğünde uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.

Kararlara katılmakta pasif pozisyonda durmayı tercih eden öğretmenlerin teşvik edilerek, okullarda daha proaktif tavır sergilemeleri için yapılacak işbirlikçi çalışma ortalamaları yapılandırılmalıdır.

Okullarında öğretmenlerin daha çok karar alma mekanizmalarında sorumluluk almalarını isteyen okul yöneticilerinin okullarında güven, işbirliği ve gelişimi teşvik edecek etkinliklerin de içinde yer alacağı El Kitapları hazırlanmalıdır.

MEB Yönetici Geliştirme Programlarında modüller hazırlanmalı ve öğretmenlerin Kararlara Katılmalarının teknik ve stratejiler içerikli uygulamalı eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- AdaneTessera, (2002). School Organizationand Management: DistanceEducationMaterialforIn-Service TraineesContinuingandDistanceEducationDivision. AAU.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Saticı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11 (4), 449-472.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Kung-E. (2009). Voting in GroupSupportSystems: Theory, Implementation, andResultsfrom an ExploratoryStudy.
- Cihangiroğlu, N. (2009). Örgütsel Bağlılığın Belirleyicileri Olarak Örgütsel Adalet ve Kararlara Katılım. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Gagné, M., Koestner, R. ve Zuckerman, M. (2000). Facilitatingacceptance of organizationalchange: Theimportance of self-determination. *Journal of AppliedSocialPsychology*, 30, 1843-1852.
- Gardian, A. ve Rathore, H. C. (2010). TeacherParticipation in Decision – MakingProcess: RealityandRepercussions in IndiaHigherEducation, Kamacha, Varansi, India, 40(5), 657-671.
- Gemechu, J. (2014). Thepractices of teachers' involvementindecision-makingingovernmentsecondaryschools of jimmatown. Department of Educational Planning and Management Institute of Educationaland Professional Development StudiesJimmaUniversity.
- Han, T., Chiang, H. ve Aihwa, C. (2010). Employeeparticipation in decisionmaking, psychologicalownershipandknowledgesharing: mediating role of organizationalcommitment in Taiwanesehigh-techorganizations. *The International Journal of Human Resource Management*, 21 (12), 2218-2233.
- Hayes, D, (1996). TheIntroduction of CollaborativeDecision-Making in a Primary School: Educational Management and Administration 24(3) 291-300.
- Helvacı, M.A. (2010). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoy, W. ve Miskel, C. (1991). Educational Administration: Theory, ResearchandPractice. New York: Random House.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M. (2002). Eğitimde karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156.

- Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılımı*. İnönü Üniversitesi
- Marian-Mihai, CIOC (2012). Collaborative Decision-Making Platform For Participatory Structures And Group Decision-Making Bodies. In: Business Excellence and Management. 1(2), 31-40.
- Mell, P. ve Grance, T. (2011). The NIST definition of cloud computing (draft). In: NIST special publication. 145 (800), 7.
- Miller, S., Hickson, D. ve Wilson. (1999). Decision-making in organizations. In: Managing organizations: Current issues. 43-62.
- Nas Selçuk (2006): "Gemi Operasyonlarının Yönetiminde Kaptanın Bireysel Karar Verme Süreci Analizi ve Bütünleşik Bir Model Uygulaması" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizcilik İşletmeleri Yönetimi Anabilim Dalı, Denizcilik İşletmeleri Yönetimi. İzmir.
- Olorunsola, N.E.O. ve Olayemi, A. O. (2011). Teachers participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, International Journal of Education Administration and Policy Studies. 3(6), 78-84.
- Shiwei He, Rui Song ve Sohail S. Chaudhry, (2014). [Service-oriented intelligent group decisions support system: Application in transportation management](#), *Information Systems Frontiers*, Springer. 16(5), 939-951.
- Sunyaev, A. (2014). Cloud-Kollaboration – Wie beeinflussen Kollaborationstools in der Cloud die Entscheidungsfindung von Gruppen. Der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Universität Köln.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uluğ, F. (1996). Yönetimde karar verme. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 1-22.
- Uyar, Ş. (2007). Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılmaları (Düzce İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Volkman, M. Delphi-Methode. http://imihome.imi.unikarlsruhe.de/ndelphi_methode
- Yaşar, O. (2016). Davranışsal karar verme, düşünme, problem çözme. Ankara: Detay Yayıncılık.

EKLER

ARAŞTIRMA ANKET ve OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcılar,

Bu anket okulunuzdaki öğretmenlerin okul içinde kararlara katılmalarının okul kültürüne olan ilişkisini incelemek üzere hazırlanmış soruları içermektedir. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması esastır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde, bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Ankete isminizin yazılması gerekmemektedir. Yardım ve katkılarınız için teşekkür eder ve saygılar sunarım.

Hüseyin ÖZER
Araştırmacı

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız:

Eğitim

Düzeyiniz:

Mesleki Kıdeminiz:

Okulunuzdaki Görev Süreniz:

ÖRGÜTSEL KARAR ALMA SÜRECİ ve OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Önermeler	1	2	3	4	5
Öğretmenler öğretim konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek için mesleki yayınlardan ve internetten yararlanırlar.					
Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerine değer verir.					
Değişik sınıfları okutan öğretmenler birbirleri ile işbirliği içerisinde ortaklaşa planlama yapma olanaklarına sahiptirler.					
Öğretmenler birbirine güvenir.					
Öğretmenler okulun misyonunu destek olur.					
Öğretmenler yeni yöntemler, teknikler ve fikirleri uyguladıklarında ödüllendirilir.					
Öğretmenler öğrenme süreci ile ilgili en son gelişmeler hakkında bilgi sahibidir					
Okul politikaların oluşturulmasında ve kararların verilmesinde öğretmenlerin katılımı sağlanır.					
Öğretmen ve veliler öğrencilerin performansı konusunda ortak beklentilere sahiptir					
Yöneticiler öğretmenlerin mesleki yeterliklerine güvenir					
Öğretmenler önemli bir zaman dilimini birlikte planlama yapmaya ayırır.					
Öğretmenler kendilerini geliştirmek için düzenli olarak meslektaşlarının bilgilerinden, seminerlerden ve konferanslardan faydalanırlar.					
Öğretmenler bir sorun çıktığında yardım etmeye isteklidir.					
Yöneticiler iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırır.					
Okulun misyonu öğretmene yol gösterici niteliktedir					
Veliler öğretmenlerin mesleki yargılarına güvenir					
Öğretmenler karar verme sürecine katılır.					

Öğretmenler diğer öğretmenlerin çalışmalarını gözlemlemek için zaman ayırır					
Öğretmenler mesleki gelişime değer verir.					
Öğretmenler birbirlerinin fikirlerine değer verir					
Yöneticiler öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına olanak sağlar					
Öğretmenler okulun misyonunu bilir.					
Öğretmenler okulda gelişen olaylarla ilgili bilgilendirilir.					
Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı hakkında iletişim halindedir.					
Öğretmenler diğer öğretmenlerin ne öğrettiği hakkında genelde fikir sahibidir.					
Öğretmenler grup içinde işbirliği halinde çalışır					
. Öğrenciler kendi eğitimleriyle ilgili sorumluluk üstlenirler; örneğin, sınıfta derse katılır ve ödevlerini yaparlar.					
Okul misyonu toplumun değerlerini yansıtır					
Yöneticiler öğretimde risk almayı ve yeniliği destekler					
Öğretmenler program ve projeleri değerlendirmek için işbirliği yapar.					
Öğretmenler okul gelişimine değer verir.					
Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.					
Yöneticiler öğretim için ayrılan zamanı korur.					
Öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıklar açıkça dile getirilir ve tartışılır					
Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.					
Valid N (listwise)					
Öğretmenler öğretim konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek için mesleki yayınlardan ve internetten yararlanırlar.					