

## OKULLARDA KATILMALI YÖNETİM

Yrd. Doç. Dr. Yüksel Özden

**Katılnalı Yönetim (Participative Decision Making) özellikle iş dünyasında popülerlik kazanan ve demokratik gelişmenin bir parçası olarak tüm örgütlerde denenen bir yönetim şeklidir. Bu yönetim şeklinde katılma hiyerarşiden daha ziyade uzmanlığa dayalıdır. Tüm katılımcıların statü farkı olmaksızın eşit söz hakkına sahip olarak karar alabilmelerini ifade eder. Katılnalı Yönetimin etkili olabilmesi için katılanların eşit ve yeterli düzeyde yetkilendirilmiş olması lazımdır. Katılnalı Yönetim demokratik yönetim biçiminin temel gereklerindedir: "kararm sonuçlarından etkilenen, o konuda uzmanlığı olan, kararları uygulamadan sorumlu olan, ve sonuçlarından etkilenen herkesin" (McPike,1987, s. 14) karara katılmasını öngörür.**

**Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili altı alandaki karar verme yetkilerinin araştırıldığı bu çalışma: Kırıkkale il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında 1995-1996 öğretim yılında görev yapan 842 öğretmen arasından tesadüfi örneklem yolu ile seçilen 100 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Bu makale dört bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde okulların demokratik bir şekilde yönetimi ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelce icra edilmesine katkıda bulunacağı umulan Katılnalı Yönetim konusundaki Literatür sunulmuştur. İkinci bölümde ise Yöntem başlığı altında denekler, araç ve uygulama ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırma sonuçları Bulgular adı altında, üçüncü bölümde sunulmuştur. Dördüncüsü bulguların tartışıldığı Yorum bölümüdür.**

### I. LİTERATÜR

**Son 25-30 yıl içerisinde Katılnalı Yönetim her türden örgütler arasında popüler hale geldi ve "etkili karar alma" stratejisi olarak kabul edildi. Literatür, bir örgütte çalışan ast ve üstlerin hiyerarşik olarak değil de eşit olarak karar alma sürecine katılması olarak tarif edilen bu yönetim biçiminin birçok avantajından sözeder. Alınan kararların kalitesinin yükselmesi (McPike, 1987), işgören doyumunu ve moralinin gelişmesi (Argyris, 1973), örgütsel adanmışlık düzeyinin yükselmesi (Fullan, 1972), iş verimi, ve iş kaybı azlığı (Bragg ve Andrevvs, 1973) araştırmaların ortaya koyduğu faydalar arasındadır. Bu konudaki araştırmaları inceleyen Blumberg (1968) "Katılnalı Yönetimin etkili şekilde uygulandığı örgütlerde işten doyum ve diğer bazı olumlu**

tavırların geliştiğini göstermeyen araştırma yoktur, böylesi de sosyal bilimlerde ender görülen bir tutarlılıktır" (s. 123) demektedir.

Okulların yönetiminde öğretmenin katılımının daha anlamlı olabilmesi için; sadece görüş belirtmek ile sınırlı kalmaması, sorunun çözümüne kadar olan aşamalarda da söz sahibi olması gerekir. Öğretmenin okul yönetimine katılmasını öngören Katımlı Yönetimin uygulanması için kimi zaman karar sürecine katılma yerine sorun çözmeye katılma önerilmekte, ancak asıl olanın uygulama aşamasında da öğretmenlerin katılımlarının sağlanması olduğu belirtilmektedir. (Alexander, 1979). Alınan kararların uygulanmasını da takip edecek olan bir katılma şekli öğretmenlere katılımlarının sonuçlarını da görme olanağı sunduğu için daha anlamlı olacaktır.

Uygulamayı içermeyen,<sup>1</sup> Katımlı Yönetim öğretmenin etkisini çok sınırlı, hatta olumsuz kılacaktır. Çünkü "... örgütler hiç bir zaman uygulamıyacakları çok kararlar alırlar" (Imber ve Duke, 1984). Böylesine sadece laftan ibaret kalan, uygulamaya hiç bir zaman yansımaya bir katılma da öğretmenler için hem prestij hem otonomi kaybına yol açmakta hem de psikolojik açıdan rahatsız edici olmaktadır (Mansbridge, 1973).

Karar süreçleri ile sorun çözme süreçlerinin birbirine çok benzer olduklarını aşağı yukarı aynı basamakları izledikleri görüşünü savunanlar da vardır (Bursalıoğlu, (1982). Karar alma ve sorun çözme arasındaki ilişkiyi Açıkalin (1995) "Yönetimde karar sürecinin alanı sorunlardır" diyerek özetlemektedir. Aydın (1994) karar süreci ve sorun çözme arasındaki ilişkiyi karar almanın tanımında işlemektedir: "Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi".

Adı ister karar sürecine katılma olsun, ister sorun çözmeye katılma olsun Katımlı Yönetim uygulamayı da içeriyorsa, yani öğretmenler içinde kendi paylarının da olduğu kararların uygulamaya geçirilmesini görebiliyorlarsa anlamlı olmakta ve örgütün daha sağlıklı işlemesine katkıda bulunmaktadır. Bu makalede karar alma ve sorun çözme süreçleri eş anlamda, birbirlerinin yerine geçecek şekilde kullanılmıştır.

#### Etkili Katılma

**Katımlı Yönetimin etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gereken diğer bir konu öğretmenlere sadece katılmış olmanın ötesinde, gerçekten alınan**

Klasik anlamda karar süreci uygulamayı içermez. Örneğin Simon (1960) karar sürecini karar olanaklarını yakalamak, seçenekleri bulmak, ve bunlar arasından seçim yapmak olarak sınırlandırmıştır.

kararlar ve dolayısı ile uygulamalar üzerinde etki yapabilecekleri bir mekanizma hazırlamaktır. Öğretmenin katılımı sadece oylama aşamasında ya da bilgi toplama aşamasında olduğunda öğretmen katılmış olmakta, fakat karar üzerinde bir etki sahibi olmamaktadır (Imber ve Duke, 1984). Katımlı Yönetim bu haliyle öğretmenlerin plastik damga gibi kullanılmalarına yol açmakta; idarecilerin kendi aralarında aldıkları kararları öğretmenlere onaylatmak gibi öğretmenlere kullanıldıkları hissini veren bir uygulamaya yol açmaktadır.

Diğer yanda, öğretmenler sorun çözme sürecinin tüm aşamalarına katılırlarsa, ki bu aşamalar "sorun çözmeyi gerekseme" ile başlar ve "sorunu tanıma", "çözüm seçenekleri arama", "eylemi kararlaştırma", "kararı uygulama" ve "çözümü değerlendirme"yi içerir (Başaran, 1982a), katılma etkili olmaktadır. Sonuçlar üzerinde kendi etkisini gören, öğretmen okulunu daha iyi sahiplenmekte ve okulunda kendisini daha etkili (efficacy) hissetmektedir (Duke ve diğerleri, 1980).

#### Okul Müdürünün Yönetim Anlayışı

Katımlı Yönetimin başarısı büyük oranda okul yöneticisinin yönetim şekline ve tavırlarına bağlıdır. Yöneticinin öğretmenlere önceden hiç bilgilendirmediği yada bilgilendirip görüşlerini istemediği *otokratik* sorun çözme yönteminde Katımlı Yönetim hiç gerçekleşmemekte; Öğretmenlerden görüş toplayıp kararı kendisinin aldığı istişari (consultative) sorun çözme biçiminde ise sınırlı kalmaktadır. Okuldaki üst ve astların sorunu beraber tanımladıkları, analiz ettikleri, çözümler ürettikleri, alternatifleri seçtikleri, ve oybirliği ile karar verdikleri durumda ise gerçek Katımlı Yönetim uygulanabilmektedir (VWood, 1984).

Bazen de öğretmen tüm sorun çözme aşamalarına davet edilmiş olmasına rağmen kararın okul müdürünce çoktan alınmış olduğu ve bunu değiştirmenin mümkün olmadığı düşüncesindedir (Drentlı, 1979). Böyle durumlarda öğretmenler zamanlarının boşa geçtiğini düşünmekte, otoritelerinin azaldığını hissetmekte, daha da kötüsü okul müdürü ile zıt düşmenin okuldaki geleceklerini tehlikeye düşüreceği endişesini yaşamaktadır (Duke ve diğerleri, 1980).

#### Katımlı Yönetim için Gerekli Şartlar

VWelsh (1987) öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları için "okulların yeniden yapılandırılmasının" (s. 24) şart olduğunu ileri sürer. Bu konudaki literatürü tarayan VWood (1984) öğretmenlerin okul yönetimine etkili bir şekilde katılmaları için gerekli değer, yapı ve süreç değişikliklerini aşağıdaki gibi özetlemiştir, (s. 59).

## *Özden*

Değer:

1. Katılanlar sorumlu, güdülenmiş, ve güvenilir olmalı.
2. Katılanlar kararların kalitesini artıracak yeteneklere sahip olmalı.
3. Sağlıklı bir iletişim mekanizması oluşturulmalı.
4. Çatışmanın kaçınılmaz olduğuna inanılmak ve çatışma bir tehlikeden ziyade potansiyel bilgi üretme yolu olarak görülmeli.
5. Karar sonucunu etkilemede statü yerine uzmanlık esas olmalı.

Yapı:

1. Örgüt politikası işgörenlere kendilerini etkileyen konularda kararlara katılma hakkı sağlayacak ve bütün katılımcılara yeni bir konuyu tartışmaya açabilme ve tartışmanın seyrini etkileyebilme gücü verecek şekilde düzenlenmeli.
2. Emir komuta zincirinin ve hiyerarjik farklılıkların etkisini yok edecek prosedürler hazırlanmalı.
3. Katılanları, sınırlayan örgütsel kural ve düzenlemeler azaltılmalı.

Süreç:

1. Katılanlar tartışılan konu hakkında bilgi sahibi olmalı ve fikirlerini ikna edici şekilde savunabilmeli.
2. İlişkilerde açıklık ve dürüstlük egemen olmalı.
3. Çatışma ile birlikte yaşama öğrenilmeli.
4. Örgütteki statüsü ne olursa olsun her işgören çekinmeden karar sürecine katılabilmeli.
5. Ast ve üstler arasında serbest bir fikir alış-verişi gerçekleşmeli.

Kabul Alanı

Katılmalı Yönetimin uygulanmasında yanlış anlaşılan bir durum, öğretmenlerin okulda alınan bütün kararlara katılacağı inancıdır. Oysa böyle bir uygulama mümkün olmadığı gibi aybı zamanda yararsızdır. Öğretmenlerin hangi kararlara katılacağı hangilerine katılmayacağı konusundaki ilkeyi Barnard (1966) vermiştir: *Aldırmazlık alanı* kavramı. Barnard bireyin ilgilenmediği durumları ifade etmek için *aldırmazlık alanı* (zone of indifference) kavramını kullanmıştır. Simon (1965) daha sonra bu kavramı biraz daha genişleterek bireyin peşinen kabullendiği, isteyerek uygulamaya hazır olduğu yönetici kararlarını içerecek şekilde *kabul alanı*

(zone of acceptance) olarak geliştirmiştir.

Barnard'ın ileri sürdüğü ve Simon tarafından geliştirilen kabul alanı kavramından hareketle Ovvens (1981) öğretmenlerin kişisel olarak büyük ilgi duydukları ve kolay kolay vazgeçmek istemedikleri karar alanları için *duyarlılık alanı (zone of sensitivity)* kavramını ortaya atmıştır. Kabul ve duyarlılık alanlarına ilaveten Ovvens ve Levvis (1976) öğretmenlerin ilgilendikleri fakat karara katılacak kadar duyarlı olmadıkları alanı ifade eden *kararsızlık alanı (zone of ambivalence)* da öğretmenlerin hangi kararlara katılmaması gerektiği konusunda ipuçları verecektir. Okul müdürlerinin öğretmenleri karar sürecine ne zaman dahil edeceği konusunda 3 kural ileri sürülmektedir:

1. Uygunluk (relevant) olması: Alınacak kararın doğrudan öğretmenleri ilgilendirmesi (Bridges, 1967).
2. Uzmanlık (expertise) sahibi olması: Üzerinde karar alınacak konuda öğretmenin problemin tanımı ve çözümü konusunda katkı sağlayabilecek yeterliğe sahip olması (Bridges, 1967).
3. Yetki (jurisdiction) sahibi olması: Alınacak karar konusunda öğretmenin yetki sahibi olması (Ovvens, 1970).

'Uygunluk'u "Verilecek kararda bireysel çıkara sahip olma" olarak yorumlayan Aydın (1994) "karar verilecek konu uygun değilse ve astların yeterlik alanlarının dışında ise, bu durumda, karar kabul alanının içindedir" (s. 130) demekte ve böyle durumlarda astların karara katılmaması gerektiğini savunmaktadır.

Brovvn've diğerleri (1985) yaptıkları araştırmada gruptaki çatışmanın öğretmenin okuldaki pozisyonunu tehlikeye sokabileceği ve karar alınacak konunun öğretmenin bilgi birikim ve uzmanlığının üstünde olduğu durumlarda öğretmenlerin karar sürecine katılmaktan kaçındığı sonucuna varmışlardır.

### Sonuç

Katımlı Yönetimin uygulanması örgütün değer yapı ve süreçlerinde bir takım köklü değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarının okullarda demokratik yönetim biçimini geliştirecek, öğretmenlerin okullarını daha çok sahiplenmelerine yol açacak, ve öğretmenin yapılan uygulamalarda kendi etkisini görerek doyum elde etmesine yol açacak şekilde düzenlenmesi şarttır. Özenle uygulanmayan Katımlı Yönetim öğretmenlerin zamanının boş yere tüketilmesine, öne sürdükleri fikirlerin tersinin uygulanmasını görmeye otoritelerinin zayıflamasına, ve okul müdürü ile ters düşmenin yaratacağı tehlikelerin doğuracağı endişeler içinde bunalmalarına neden olacaktır.

## II. YÖNTEM

### Evren ve Örneklem

Kırıkkale il merkezinde 1995-'96 öğretim yılında görev yapan lise ve dengi okullardaki 842 öğretmen arasından tesadüfi örneklem yolu ile üçü genel lise, üçü meslek lisesi ve biri Anadolu Lisesi olmak üzere 7 okuldan seçilen 100 öğretmen bu çalışmadaki verileri sağlamıştır.

### Araç

Bu araştırmada kullanılan anket Riley (1984) tarafından öne sürülen etkili okul yönetimi için öğretmenin katılması gereken 30 karar alanı arasından öğretmen ve idareciler ile görüşülerek seçilen altı karar alanında öğretmenlerin katılımlarını ve rol algılarını ölçmektedir. Yirmi öğretmen üzerinde yapılan pilot uygulama ile anketin anlaşılabilirliği sınanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Anketlerin doldurulması esnasında herhangi bir etkilenmeyi engellemek amacı ile öğretmenler sınıflarında ziyaret edilerek anket hakkında açıklamalar yapıldıktan sonra, mümkünse sınıfta kendi başlarına doldurmaları istenmiştir. Anketi tamamlayan öğretmenler daha sonra öğretmenler odasında bekleyen görevliye teslim etmişlerdir. Bir okulda ise öğretmenlere toplu halde anket hakkında açıklama yapılarak sınıflarında; uygun ise ders başında veya sonunda, değilse tenefüste tamamlayarak öğretmenler odasındaki görevliye teslim etmeleri istenmiştir. Bütün öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından anket hakkında gerekli açıklamalar yapılmış ve çalışmanın sadece akademik amaçlı olduğu, sağladıkları bilgilerin saklanacağı ve hiç bir şekilde öğretmen ismi yada okul zikredilerek yayınlanmayacağı garantisini verilmiştir. Ankette istenen kişisel bilgilerin tamamen araştırma amacına yönelik olduğu, ancak diğer kısımlarda yanlış bilgi toplanmasını engellemek amacı ile, eğer öğretmenler kişisel bilgileri vermektense rahatsız olacaklarsa bu kısmı doldurmayabilecekleri kendilerine ifade edilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde betimsel istatistikleri kullanılmıştır. Bulgular frekans ve yüzdeler ile açıklanmış bazı ilişkiler çapraz tablo (crosstable) ile gösterilmiştir. Frekanslar ile birlikte bazen merkezi eğilim ölçüleri de verilmiştir. Çapraz tablolardaki değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek için Kay-kare (Chi-square,  $X^2$ ) yöntemi kullanılmıştır.

### III. BULGULAR

Ankette öğretmenlere sorulan sorulardan birisi okuldaki idarecilerin hangi sıklıkta kendi görüşlerine başvurduğu idi. Tablo -Fde görüldüğü gibi öğretmenlerin %40'ı asla yada çok seyrek olarak çeşitli konularda kendi görüşlerine başvurulduğunu, diğer %6(Tı da oldukça sık ya da ilgili her konuda okul idarecilerinin kendi görüşlerine başvurduğunu belirtmektedir.

**Tablo-1 Okulunuzdaki idareciler değişik konularda hangi sıklıkta öğretmenlerin görüşlerine başvurur?**

Seçenekler	Frekans	Yüzde
Asla	11	11.1
Çok seyrek	28	28.3
Oldukça sık	31	31.3
İlgili her konuda	29	29.3
Boş bırakanlar	1	Boş
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100.0</b>

Tablo - 2'de ise okullarda kararların alınış şekline ilişkin öğretmen görüşleri vardır. Öğretmenlerin yaklaşık % 25'i "bütün kararları idareciler kendi aralarında alırlar" derken, diğer %25'i de kararların önceden idareciler arasında alındığını ve usulen öğretmenlerin fikirlerine başvurulduğunu belirtmektedir. Yani toplam % 50' lik bir grup, ki buna kararların alınışından "hiç haberim olmaz" diyenleri (%7) de eklersek yaklaşık % 60'lık bir grup, kendi okullarını ilgilendiren konulardaki kararlarda öğretmenlerin hiç katkılarının olmadığını ifade etmektedir.

**Tablo-2 Sadece okulunuzu ilgilendiren, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ulaştırılması gerekmeyen, konularda kararlar nasıl alınır?**

Seçenekler	Frekans	Yüzde
Hiç haberim olmaz	7	7.3
İdareciler aralarında kararlaştırır	23	23.7
Usulen öğretmenlerin fikirleri alınır	27	27.8
Öğretmen ve idareciler birlikte	40	41.2
Boş bırakanlar	3	Boş
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100.0</b>

Öğretmenlere aynı zamanda mesleklerini profesyonelce icra edebilmeleri için yetki sahibi olmaları gereken altı karar alanından kaçında "oldukça iyi sayılabilecek düzeyde karar alma" imkanları olduğu sorulduğunda çıkan

rakamlar Tablo-3'de sunulmuştur. Bu Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık % 60'ı (% 58.8) sıralanan 6 alandan<sup>2</sup> sadece ikisinde karar verme imkanlarının olduğunu belirtmişlerdir. Altı alanın tamamında karar verme imkanı olduğunu belirten öğretmen yoktur. Tablo 3 un alt kısmında verilen istatistiklerden de çoğunluğun sadece bir alan işaretlediğini, yığılmanın (Mod) bir alanda olduğunu, ortalamasının da 2.33 olduğunu görüyoruz.

**Tablo-3 Mesleğinizle ilgili kaç alanda oldukça iyi sayılabilecek düzeyde karar alma imkanınız var?**

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Yığılmış Yüzde
Sadece bir alan	30	30.3	30.3
İki alan	28	28.3	58.6
Üç alan	25	25.3	83.9
Dört alan	10	10.1	94.0
Beş alan	6	6.0	100
Boş bırakanlar	1	Boş	
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100.0</b>	

Ortalama = 2.33; Medyan = 2.00; Mode = 1.00

Öğretmenlik mesleğinin profesyonelce icra edilebilmesi için gerekli olan altı alandaki sınırlamaların kaynağının tamamen okul yönetiminden mi yoksa kısmen öğretmenlerden mi kaynaklandığını irdelemek amacıyla öğretmenlerin rol algısını ölçen bir soru da ankete eklenmiştir. Bu soruda öğretmenlere dipnotta (4) sayılan altı alandan kaçında "tam yada oldukça iyi sayılabilecek bir düzeyde karar verme haklarının olmasını" istedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin rol algısını gösteren bu cevaplar mezun oldukları okullar itibarı ile Tablo-4'de verilmiştir.

Tablo 4 Öğretmenlerin mezun oldukları okul itibarı ile rol algısı yönünden farklılaştıklarını göstermektedir. Fakülte mezunu öğretmenler Eğitim Enstitüsü mezunlarına göre daha güçlü bir rol algısına sahiptirler. Tablodan da anlaşılacağı gibi bir alanda karar alma hakkı olmasını isteyen enstitü mezunu öğretmenler % 15 civarında iken, bu oran fakülte mezunları arasında sadece % 7'dir. Aynı şekilde 6 alanın tamamında karar alma hakları olmasını isteyen enstitü mezunu öğretmenlerin oranı % 9 iken bu oran fakülte mezunları arasında % 26'dır. Mezun oldukları okul itibarı ile

<sup>2</sup> Bu altı alan şunlardır: ders kitaplarının seçimi; dersleri sunuş tarzı; derslerin içeriği; disiplin olayları; ders programlarının düzenlenmesi; ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi. Bunlardan ders kitabı ve diğer materyallerin seçimi, öğrencileri disipline etme etkili okul için önemli 10 öğretmen davranışı arasında sayılmıştır (Balcı, 1993).



Tablo-4 Öğretmenlerin Rol Algısının Mezun Oldukları Kurumlara Göre Farklılığı

En son bitirilen okul	Kaç alanda iyi sayılabilecek bir düzeyde karar hakkınız olmasını istersiniz?						Satır Toplamı
	Bir	İki	Üç	Dört	Beş	Altı	
Frekans							
Yüzde							
Eğitim Enstitüsü	5 15,6	3 9,4	4 12,5	10 31,3	7 21,9	3 9,4	32 35,6
Fakülte	4 6,9	15 25,9	7 12,1	9 15,5	8 13,8	15 25,9	58 64,4
Sütun Toplamı	9 10,0	18 20,0	11 12,2	19 21,1	15 16,7	18 20,0	90 100,0

Chi-Square	Değer	SD	Anlamlılık Düzeyi
Pearson	18,73555	10	0.06
Likelihood Ratio	25,48454	10	0.05

öğretmenler arasında rol algısı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı bulmak amacı ile uygulanan  $\chi^2$  (Chi square) testi .05 ve .06 düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

#### IV. YORUM

Okullarda karar sürecine katılmanın sıklığı konusunda, verilen yanıtlardan öğretmenlerin yarısından çoğunun (%60) "oldukça sık" yada "ilgili her konuda" okul yönetimine katıldıkları anlaşılmaktadır. Ancak bu katılmanın şekli biraz derinliğine incelendiğinde, örneğin kararların nasıl alındığı sorulduğunda, çoğunlukla (%60) kararların ya tamamen idareciler tarafından alındığı, yada idarecilerin kendi aralarında kararlaştırdıktan sonra usulen öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu anlaşılmaktadır. Yani, çoğunluk okul yönetimine şu veya bu şekilde bazı kararlara katılırken, bu katılma sadece katılmışlık düzeyinde kalmakta karar sonuçları ve uygulamalar üzerinde güçlü bir etki yapamamaktadır.

Peki neden? Okul yöneticileri öğretmenlere bu imkanı tanımiyor mu? Yoksa öğretmenler mi katılma hakkını kullanmıyor? Bu çalışma bütün yönleri ile Katımlı Yönetimi derinliğine inceleyen bir araştırma olmadığı için bu sorulara cevaplamak zor. Ancak hem okul yöneticilerinin hem de öğrencilerin bunda payları oldukları anlaşılıyor. Kararların çoğunlukla okul yöneticileri tarafından alındığı, bazen de usulen öğretmenlerin fikirlerinin somut olduğu anlaşılmaktadır". Ayrıca okul yöneticilerinin bu tavır öğretmenler tarafından bilinmektedir. Diğer bir deyişle okul yöneticileri çoğu konularda öğretmenleri dikkate almamakta ve bu durum da öğretmenler tarafından hissedilmektedir.

Ancak diğer yanda, öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin rol algılarına baktığımızda, pek de güçlü bir rol algısı görülmemektedir. Profesyonel öğretmenlik için öğretmenlerin katılmanın gerekli olduğu alan için "Kaç

alanda tam ya da oldukça iyi sayılabilecek düzeyde karar verme hakkınız olmasını istersiniz?" sorusuna verilen cevapların ortalaması 3.75'tir. Profesyonellik duygusunun güçlü olması halinde bunun 6 ya da 6'ya çok yakın olması gerekirdi.

Rol algısının öğrenenin mesleğini icra etmede bir etkisi var mıdır? Başaran (1982b) işgörenin bir rolü üstlenmesi ve yapabilmesi için önce o rolü algılaması ve o rol için kendini yeterli görmesinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre bir rolün algılanması işgörenin kişilik ve yetenekleri ile çok yakından alakalıdır. "İşgörenin zekası, duygulan, toplumsal, törel gelişimi, geliştirdiği kişiliği" rol algısını etkiler. "Rolünü üstlenen işgören uygun örgütsel ortam bulduğunda rolünü oyanayabilir." (s. 135,137).

Hemen şu som akla gelebilir: Öğrenenin rol algısının güçlü olması teoride öngörüldüğü gibi öğrenenlerin daha fazla rol üstlenmesine ve bunun sonucu olarak da "uygun örgütsel ortam bulduğunda\*" bu rolleri oynaması sonucunu doğunnakta imdir? Bu çalışmada elde edilen bulgular teoriyi doğrular mahiyettedir. Rol algısı yüksek olan öğrenenlerin yani 5 ya da altı alanın tamamında karar alma hakları olmasını isteyenlerin, pratikte de daha çok alanda karara kaılma olanağı yakaladığı görülmektedir. Rol algısı ile karara kaılma olanakları arasında oldukça yüksek bir korelasyon bulunmuştur ( $r = .70$ ). Rol algısı ile karara kaılma arasındaki bu oldukça güçlü ilişki öğretmenlerin haklarını farkında oldukça bu hakkı kullanabildiklerini göstermektedir.

Ancak öğrenenlerin rollerini algılaması karmaşık bir süreçtir; öğrenenlerin rol algısının düşüklüğünün nedenlerini açıklamak bu çalışmanın sınırları içerisinde mümkün değildir. Çünkü işgörenlerin rollerini algılamalarının 3 boyutundan biri işgörenin kendi rolünün rol gönderence nasıl görüldüğüne ilişkin algısıdır. Yani öğrenenlerin rollerini düşük görmeleri okul müdürlerinin öğrenenlerin rollerini düşük gördükleri şeklindeki bir algıdan kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak, öğrenenin "yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenini" (Bursalıoğlu, 1982, s. 116) olarak kabul edilen karar sürecine kaılması geliştirilebilecek bir noktadadır. Bunun geliştirilmesi bir yandan öğrenenin mesleğine daha bir sağlam sanılmasına ve mesleğin gereği olan her konuda söz söyleme hakkının peşinde olmasına bağlıdır. Diğer yandan okul yöneticisinin okulun öğretmen ve yöneticisi ile beraber olabildiği oranda başarılı olacağına inanması gerekir. Esasen okulun verimli olabilmesi yöneticilerin ve öğrenenlerin arasındaki sağlıklı insan ilişkilerine bağlıdır (Açıkalın, 1994). Bu sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesinde okul yöneticisine değişik sorumluluklar düşmektedir (Açıkgöz, 1994).

Yönetici yönetilen ilişkilerinde yöneticinin aynı zamanda bir lider olarak kabul edilmesinin onun etkileme gücüne bağlı olduğunu belirten Aydın (1994) Okul yöneticilerinin öğrenenleri karar sürecine katmanın yararlarını şöyle özetlemektedir.

**"Yönetici, işgörenlerin kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konulardaki kararlara katılmalarını sağlayarak, onların yeteneklerine olan içtenlikli güvenini sergiler ve daha sağlıklı bir karar almayı olanaklı kılar... Sadece karara katılanların yeteneklerinden yararlanarak, daha sağlıklı karar verme amaçlanmamakta, aynı zamanda, bireylerin yeteneklerine olan içtenlikli güveni sergileyerek, onların saygısını kazanarak, onların üzerindeki etkilene gücünü artırmak da amaçlanmaktadır, (s. 273-274)**

Olaya öğretmenler açısından bakıldığında, öğretmenin alanında söz sahibi, yaptığı işler hakkında karar verme yetkilerine sahip güçlü bir kişi olarak öğrencisinin karşısına geçmek zorunda olduğunu kabul etmemiz gerekir. Ancak düşünen, üreten, karar alabilen, sorumluluk yüklenebilen öğretmenler "düşünen", "üreten", "karar alabilen", "sorumluluk yüklenebilen" gençler yetiştirebilecektir. Hiç bir konuda söz söyleme gücü olmayan bireyler olarak öğrencinin karşısına geçen öğretmenler de ancak "hiç bir konuda söz söyleyemeyen" öğrenciler yetiştirecektir.

#### KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1994). Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi. Ankara: Pegem.
- Açıkalın, A. (1995). Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem.
- Açıkgöz, K. (1994). Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alexander, E. R. (1979). The design of alternatives in organizational contexts: a pilot study. *Administrative Science Quarterly*, 24: 382-404.
- Argyris, C. (1973). Personality and Organizational Theory Revisited. *Administrative Science Quarterly*, 18: 145-67.
- Aydın, M. (1994). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu.
- Balcı, A. (1993). Etkili Okul: Kuram, Uygulama, ve Araştırma. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Barnard, C. (1966). The Functions of the Executive. Cambridge: Harvard University Press.
- Başaran, İ. E. (1982a). Örgütsel Davranışın Yönetimi. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Başaran, İ. E. (1982b). Örgütsel Davranış., Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Bragg, J. E., Andrevvs, I. R. (1973). Participative Decision - Making: an experimental study in a hospital. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 9: 727-35.
- Bridges, E. (1967). A Model of shared decision-making in the school principalship. *Educational Administration Quarterly*, 4:47-61. in VWood, C. J. (1984).

- Brovvn, R. D., Nevmann, D. L. & Riverse, L. (1985) Does the superintendent's opinion affect school boards' evaluation information needs: an empirical investigation. *Urban Education*, 20-2: 204-21.
- Blumberg. P. (1968). *Industrial Democracy: The Sociology of Participation*. London: Constable.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: AU Eđit. Bil. Fakültesi.
- Drenth. P. J. (1979). Participative Decision Making. *Industrial Relations*, \* 18:295-309.
- Duke, D. L. , Showvers, B. K. & Imber, M. (1980). Teacher and shared decision making: the cost and benefit of involvement. *Educational Administration Çmarterly*, 16-1:93-106.
- Fullan, M. (1972). Overview of the innovative process and the user. *Interchange*., 3:1 -46.
- Imber, M., Duke, D. L. (1984). Teacher participation in school decision making: a framework for research. *The journal of Educational Administration*, 22-1:25-33.
- Mansbridge, J. J. (1973). Time Emotion and Inadequity. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 9:351-68.
- McPike, L. (1987). Shared decision making at the school site: moving toward a professional model. *American Educator*. (Spring) 10-17,46.
- Ovvens, R. G. (1970) *Organizational Behavior in Schools*. Prentice Hall, Nevv Jersey: Englevvood Cliff. in VWood, C. J. (1984). Participatory Decision - Making: why doesn't it seem to vvork? *The Educational Forum*, 49-1:55-64.
- , R. G. (1981) *Organizational Behavior in Education*. Prentice Hall, Nevv Jersey: Englevvood Cliff.
- \_ r G., Levvis, E. (1976). Managing Participation in Organizational Decisions. *Group and Organization Studies*, 1: 56-66.
- Riley, D. Teacher utilization of avenues for Participatory Decision -Making. *The Journal of Educational Administration*, 22-1:33-55.
- Simon, A. A. (1965). *Administrative Behavior*. Nevv York: The Free Press.
- Simon, H. A. (1960). *Nevv Science of Management Decision*. Nevv York: Harper Brothers. Bursalıoğlu, Z. (1982)'de bulunmuştur.
- VVelıslı, P. (1987). Are administrators ready to share decision making vvith teachers? *American Educator*. (Spring) 23-25,47.
- VWood, C. J. (1984). Participatory Decision - Making: why doesn't it seem to vvork? *The Educational Forum*, 49-1:55-64.

Yazar

Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÖZDEN, Kırıkkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanındır.