



**ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA ALINAN KARARLARA
KATILMA DURUMLARI İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Tuğba Songur Karakurt

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN HAKKI

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :Tuğba
Soyadı :SONGUR KARAKURT
Bölümü :Eğitim Yönetimi ve Denetimi
İmza :
Teslim Tarihi : 13/07/2020

TEZİN

Türkçe Adı :Öğretmenlerin Okullarda Alınan Kararlara Katılma Durumları İle
Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı :Relationship Between Teachers ' Participation In Decisions Taken
In Schools And Their Tendency To Think Critically.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tezyazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tuğba SONGUR KARAKURT

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğba SONGUR KARAKURT tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Okullarda Alınan Kararlara Katılma Durumları İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ayhan URAL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Sabri ÇELİK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 08/07/2020

Bu tezin Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Danışmanlığımı üstlenerek bilgi ve tecrübelerinden faydalanmamı sağlayan, tezimin her aşamasında özveri ve ilgisiyle kıymetli zamanlarını ayıran ve çalışmamı dikkatle takip ederek değerli görüş ve önerileriyle bana yol gösteren Saygıdeğer Hocam Sayın Doç.Dr. Ayhan URAL’a sonsuz şükran ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezin veri toplama araçlarının şekillenmesinde ve analizinde yapıcı katkılarıyla araştırmaya destek sunan Dr. Erkan YARIMKAYA ve Doç. Dr. İbrahim KILIÇ’a teşekkür ederim.

Tezin veri toplama aşamasında uygulama yaptığım okullardaki, tez verilerinin toplanması noktasında kıymetli zamanlarını ayıran gösterdikleri iş birliği, anlayış ve katkılardan dolayı değerli öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi-manevi desteğini bir an bile benden esirgemeyen ve varlıklarından güç aldığım yegâne varlıklarım annem Selma SONGUR’a, babam Mustafa SONGUR’a, kardeşlerime, rahmetli dedeme, anneanneme ve çok kıymetli arkadaşlarıma sonsuz şükran ve minnetlerimi sunarım.

Hayatıma girdiği ilk andan itibaren bana her konuda ve her zaman destek olan, tez çalışmam sürecinde özveriyle yanımda olan, ilgisiyle ümitsizliğe düşmeme bile izin vermeyen ve aynı zamanda akademik bilgi ve tecrübesiyle bana rehberlik eden sevgili hayat arkadaşım Mehmet KARAKURT'a ve varlığıyla canıma can katan göz nurlarım Enes KARAKURT ve Beren KARAKURT'a hayatıma kattıkları güzellikler için teşekkür ederim.

**ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA ALINAN KARARLARA
KATILMA DURUMLARI İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Tuğba Songur Karakurt
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2020**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde görev yapan 10.379 tane öğretmen ve örneklem olarak da Keçiören ilçesinde görev yapan 410 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) ile Karara Katılma Anket aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t-Tesi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin Karara Katılma Anketi bulguları sonucunda karara katılma düzeylerinde; yönetsel kararlara katılma düzeyleri öğretimsel kararlara katılma düzeylerine oranla yüksek görülmüştür. Karara Katılma Anketinden alınan veriler sonucundacinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan bulgular incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre karara katılma oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere oranla Karara Katılma anketinin "öğretimsel" alt boyutundan elde ettiği puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Sözel ve uygulamalı branşlarda görev yapan öğretmenlerin, sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlere oranla kararlara katılma düzeylerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Karara Katılma Anketinden alınan verilerin yaş ve medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeği bulguları sonucunda eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın öğretmenlerin

Eleştirel Düşünme Ölçeğine ilişkin düşüncelerinde cinsiyet, yaş, kıdem ve branş değişkenleri bakımından anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Eleştirel Düşünme Ölçeği geneli ile Karara Katılma Anketi alt boyutu öğretimsel ve Karara Katılma Anketi geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler :Düşünme, Eleştirel düşünme, Yönetim kavramı, Karara katılma
Sayfa Adedi : xiii + 92
Danışman : Doç. Dr. Ayhan URAL

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS '
PARTICIPATION IN DECISIONS TAKEN IN SCHOOLS AND THEIR
TENDENCY TO THINK CRITICAL**

(M.S. Thesis)

Tuğba Songur Karakurt

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2020

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relationship between teachers ' participation in decisions taken in schools and their tendency to think critically. For this purpose, the universe of the research consists of 10,379 teachers in Keçiören District of Ankara province in the 2019-2020 academic year and 410 teachers in Keçiören district as samples. The research was designed from quantitative research methods to a relational screening model the research's data was obtained through a decision-making Survey with the critical thinking tendency scale (EDEÖ). Independent groups from parametric tests t-Tesi and unidirectional variance analysis (Anova) were used in the analysis of the obtained data. According to the findings of the study, as a result of the findings of the decision-making Survey of teachers, the levels of participation in administrative decisions were higher than the levels of participation in instructional decisions. When the results of the decision-making Survey were analyzed according to gender variables, it was determined that male teachers had a higher rate of participation in the decision than female teachers. When the findings were examined according to the seniority variable of teachers, it was observed that teachers with seniority between 6-10 years had higher scores than teachers with seniority between 11-20 years from the "instructional" lower dimension of the decision-making questionnaire. Teachers who worked in verbal and practical branches had statistically higher levels of participation in decisions than teachers who worked in numerical branches. The data from the decision-making Survey showed no significant differences in age and marital status. As a result of the findings of the critical thinking scale, teachers ' critical thinking tendencies were found to be high. However, it was found that there were no significant differences in the gender, age, seniority and branch variables in the teachers '

opinions on the critical thinking scale. It was determined that there was a positive moderate correlation between the critical thinking scale and the sub dimension of the decision-making questionnaire and the instructional and decision-making questionnaire.

Keywords :Critical thinking, Participating in the decision
Number of Pages :xiii + 92
Supervisor : Doç. Dr. Ayhan URAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN HAKKI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM 2	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Düşünme Kavramı ve Düşünme Türleri	8

2.1.1. Düşünme Kavramı.....	8
2.1.2. Düşünme Türleri.....	10
2.1.2.1. Yaratıcı Düşünme	10
2.1.2.2. Yansıtıcı Düşünme	11
2.1.2.3. Eleştirel Düşünme.....	12
2.2. Yönetim ve Karar Verme Süreci	20
2.2.1. Yönetim Kavramı	20
2.2.2. Yönetim Süreçleri	23
2.2.3. Karara Katılma.....	26
2.3. Okul Yönetimi ve Karara Katılma	33
2.3.1. Okul Yönetimi	33
2.3.2. Okul Yönetiminde Karara Katılma	33
BÖLÜM 3.....	38
YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	40
3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	40
3.3.3. Karara Katılma Anketi	41
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Analizi	43
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	44
BÖLÜM 4.....	45
BULGULAR	45
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.....	45

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	47
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	52
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	53
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	57
BÖLÜM 5.....	59
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1. Sonuç ve Tartışma	59
5.2. Öneriler	65
KAYNAKLAR.....	67
EKLER	84
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	85
Ek 2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	86
EK 3. Karara Katılma Anketi.....	87
EK 4. Araştırma İzin Formu.....	88
ÖZGEÇMİŞ	91

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları.....	39
Tablo 2.Verilerin Normallik Analizi	43
Tablo 3.Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilerin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı Değerleri.....	44
Tablo 4.Öğretmenlerin Karara Katılma Anketinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	46
Tablo 5.Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	47
Tablo 6.Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 7.Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlar	48
Tablo 8.Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	49
Tablo 9.Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	50
Tablo 10.Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 11.Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	52
Tablo 12.Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	53

Tablo 13.Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	53
Tablo 14.Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	54
Tablo 15.Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	55
Tablo 16.Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	56
Tablo 17.Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 18.Öğretmenlerin Eleştirel Eğilim Ölçeği ve Karara Katılma Anketinden Aldıkları Puanlar Arasında İlişki Olup Olmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	58

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırma ile ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumların en önemli konularından birisi eğitimidir. Bir toplumun sosyal ve kültürel alandaki gelişimi, eğitim seviyesiyle doğrudan alakalıdır. Bu sebeple eğitime verilen önem ne kadar artarsa toplumların gelişimi de o denli hızlı olacaktır.

Toplumlarda bireylerden; kendini daha rahat ifade edebilmesi, olaylara eleştirel bakabilmesi, yorumlaması ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili çözüm yolları bulabilmesi beklenir. Bu sebeptendir ki ülkeler; sorumluluk sahibi, problem çözebilen, eleştirel ve inovatif düşünebilen, karar verme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi sağlayacak eğitim modeli aramaktadır (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Demokratik bir toplum için soran, sorgulayan, tartışan, iletişim ve etkileşim, değişime ve gelişmeye açık, araştıran, dinleyen, bilgiyi üreten ve kullanan bireylere ihtiyaç vardır. Bütün bunları gerçekleştirmek için de bireylerin düşünme becerilerinin gelişmiş olması beklenir (Kurnaz,2019).

Bir insan bilmediği bir şeyi zihninde düşünemez, bu sebeple önce bir şeyi öğrenmelidir. Okumak ve öğrenmek herkesin kendi kendine yapabileceği şeylerdir, ancak düşünmek böyle değildir (Schopenhaver,2019).

Demircioğlu'na (2018) göre düşünme; sezgi, gözlem, deneyim ve akıl yürütmelerle elde edilen bilgileri işleyip biçimlendirmenin disipline olmuş halidir. Artık günümüzde etkili

biçimde düşünebilmek çok büyük bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın giderilebileceği en büyük ortamda okullardır.

Günümüz artık bilgi çağıdır ve bu çağın okullarında bireylerin; bilgiyi üretebilen, ihtiyacı olan bilgiye kolaylıkla ulaşabilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen olması beklenir (Balay,2004). Bu beklentiyle de günümüz okullarında uygulanan yöntem ve programların, kullanılan teknolojilerin, öğrencilerin eleştirel düşünme ve eğilim düzeylerine olumlu katkı sağlayacağı beklenir (Halpern, 1998).

Toplumsal olarak gelişmenin bireysel gelişmeye bağlı olduğu bilinmektedir. Toplumun okullardan beklentisi de bu anlamda oldukça çoktur. Öğretmenler okullarda yapılan eğitim-öğretim etkinliklerinin tam merkezinde olduğundan, eğitim sisteminde yapılan tüm değişikliklerden de en fazla etkilenen öğretmenlerdir. Öğrenci başarısını arttırmak için yapılacak değişikliklerde veya uygulamalarda öğretmenlerin fikirlerinden yararlanmak çok önemlidir. Öğretmenler görüşlerinin alınmasını kendilerine verilen bir değer olarak görmekte ve görevlerine sıkı sıkı bağlanmaktadır (Aslan,1990).

Yöneticinin işi karar vermektir. Faaliyetler diğer çalışanlar tarafından yürütülür. Bu nedenle yönetici karar verme işinde bir uzman olarak görülebilir. Bundan başka, yönetici çalışmalarını politika oluşturma olarak adlandırılan özel bir karar verme üzerinde yoğunlaştırır (Massie, 1983).

Yöneticiler aslında birer karar vericidirler. Karar verme sürecindeki tutum ve davranışları ise yöneticinin yeterlilik ölçütüdür. Örgütlerde gerçekleşmesi planlanan hedefler doğrultusunda da aldığı kararlar oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları demokratik yönetim biçiminin gelişmesi için önemlidir. Kararlara katılmanın verimi, doyumu ve performansı artırdığı, kişiliği geliştirdiği ve çalışanların moralini yükselttiği literatür çalışmalarında ortaya çıkmıştır (Açıköz, 1984).

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO, International Labour Organisation) programların daha etkili ve verimli yürütülebilmesi için karar alma süreçlerine öğretmenleri katmanın yararından söz etmiştir (Kocabaşve Gökbaş, 2002).

Öğretmenlerin işten elde ettiği doyumun arttırılabilmesi için onları okul içerisinde alınan kararlara katmak gerekmektedir ki bu durum onların yaratıcılığının gelişmesinde ve sorumluluk almalarında oldukça etkilidir. Öğretmenler, eğitimin merkezinde yer almalarından dolayı eğitimle ilgili sorunları, beklentileri, aksaklıkları görme imkânına sahiptir.

Bu bağlamda öğretmenlerin karar sürecine katılmaları eğitimin niteliğini de artırabilir (Gürkan, 2006).

Bu sebeptir ki öğretmenlerin artan sorumlulukları sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmenlerin okul içinde alınan kararlara katılmaları için bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenmenin kalıcılığı da o kadar artacaktır. Bu yeterliliklerin en önemlilerinden birisinin de eleştirel düşünme becerileri olduğu söylenmektedir.

Eleştirel düşünme; sözlükte, problem çözme, entelektüel düşünme gibi durumlarda ortaya çıkan karmaşık bilişsel beceriler olarak tanımlanmıştır. Bu beceriler içerisinde bir problemin çözümü için işlem basamakları oluşturma ve bunları uygulama, bir hipotezin geçerliliğini test etme, bir şiiiriacıklama, akıl yürütme, mevcut bilgiler arasındaki ilişkileri görme, bunlardan yeni bilgilere ulaşma olarak sayılmıştır (Budak, 2003).

Hayatımız boyunca birtakım problemlerle karşılaşırız. Karşılaştığımız bu problemleri farklı açılardan inceleyip, alternatif çözümler üretebilmemiz için eleştirel düşünmenin nasıl olacağını bilmemiz gerekir. Ancak eleştiri denilince aklımıza gelen olumsuz düşünceleri değiştirmemiz ve eleştirinin ne anlama geldiğini bilmemiz önemlidir.

Paul (1992) eleştirel düşünmeyle ilgili birçok araştırma yapmış, eleştirel düşünmeyi, kişinin düşünme eylemini gerçekleştirirken düşünme üzerinde düşünmesi olarak tanımlamaktadır. Facione ve Facione (1998) ise eleştirel düşünme eğilimini, doğrusal olmayıp dairesel bir süreç olarak görmüş, eleştirel düşünmenin insanları bir konuyla ilgili inandıkları ve yapacakları hususunda karar vermelerini sağlayan oldukça önemli beceri olarak görmüştür.

Ennis (1991) öğretmeni, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde çok önemli bir faktör olarak görmüştür (Ennis, 1991'den aktaran Dam ve Volman, 2004). Öğrencilerinin öğrenmelerine rehberlik eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran öğretmen; öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onların sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler ve bunlar için olanaklar sağlar. Eleştirel düşünme ve problem çözme için çeşitli öğretim stratejileri uygular (Öztürk, 2004). Bu sebeplerden dolayı da düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş ve yetenekli öğretmenlerin özel bir yeri vardır (Ashton,1988).

Akbey (2007), öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olmasını okullarda eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engel olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Wilks (1995)'de okulların, sorgulayan, tartışmalara daha çok katılımcı olan, tahminleri ve öncelikleri olan, alternatifler bulan, çeşitli fikirlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin de bu yeterliliklere sahip olması gerektiğini ifade eder (Akbey, 2006).

Eleştirel düşünme kavramının herhangi bir bağlamdan bağımsız olarak tanımlanabileceğini öne süren ve “eleştirel düşünme hareketi” olarak nitelendirilen (Moore, 2013) eleştirel düşünmenin; net, tanımlanabilir, herhangi bir disiplinin kendine özgü konu içeriğinden bağımsız bir olgu olduğunu ve bazı becerilerin toplamı olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu yaklaşım, eleştirel düşünmenin eğitim süreçlerinde öğretilbilir olduğunu da savunmuş olmaktadır (Ennis, 1964, 1991, 1996; Facione, 1990).

Sınıflarda eleştirel düşünme becerilerinin öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması ve bu becerinin geliştirilmesi gerekir. Öğrencinin akademik başarısı ve öğrenci üzerindeki eğitsel etkisi göz önünde tutulduğunda, eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görev düştüğü görülmektedir (Polat, 2017).

Öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünebilen, istediği bilgiye erişebilen veya bu bilgiyi üreten bireyler olarak yetiştirebilmesi için öğretmenlerin de bu becerilerle donatılmış olması gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenlerin sınıf içinde eleştirel düşünmeyi desteklemesi, öğrencilerin bilişsel gelişimleri için çok önemli olmakta ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu arttırmaktadır (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006). Bütün bu sebeplerledir ki; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin nasıl olduğunu ortaya koymak oldukça önemlidir.

Bu bağlamda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyi onların okullarda alınan kararlara katılma durumlarını etkilediği varsayılmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme eğilimleri ve karara katılım kavramları üzerinde ayrı ayrı durulmuştur. Ancak bu iki kavram arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerinin okullarda alınan kararlara katılım durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri incelenecek ve bu iki değişken arasında nasıl bir ilişki olduğu tespit edilmeye çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılmadurumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler okullarda alınan kararlara hangi düzeyde katılmaktadır?
2. Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumları; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?
4. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile kararlara katılma durumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarda alınacak kararlar ve yapılan uygulamalar kurumdaki tüm bireyleri etkileyeceğinden, okul müdürünün bu kararları alırken ve uygularken göstereceği tutum ve davranışlar çok önemlidir. Öğretmenler eğitim örgütündeki en önemli öğelerden birisi olup, okulda yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin ortasında yer almaktadırlar. Okulda alınan kararlardan da en fazla etkilenen öğretmenlerdir.

Aynı zamanda öğrencilerine eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya çalışan öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek öğrenme ve öğretme yöntemlerini sınıflarında uygulayabilirler. Özden (2008), öğretmenlerin bunları gerçekleştirebilmesi için bu konuda eğitilmiş olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin nasıl olduğunu ortaya koymak oldukça önemlidir.

Bu bağlamda okullarda eleştirel düşünme becerisi kazandırılabilmesi için öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir (Kürüm, 2002). Karar süreçlerinde yer alma, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmekte, kendilerini çalıştıkları okul ile güçlü şekilde özdeşleştirmelerini sağlamaktadır.

Okullarda alınan kararlara tüm öğretmenlerin katılması yapılan eğitimin etkili ve verimli olmasıyla doğrudan ilgilidir. Öğretmenlerin alınan kararlara katılma durumlarında ise kendilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne denli yüksek olduğu önemlidir. Bu araştırma ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerileri ile okullarda alınan kararlara katılma durumlarının ortaya koyulması açısından önemlidir.

İlgili literatürde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır (Ağdacı, 2018; Bakır, 2018; Korkmaz, 2018; Narin, 2009; Soğukpınar, 2017). Aynı zamanda öğretmenlerin kararlara katılma durumlarını inceleyen çalışmalara da rastlanmıştır (Acet, 2006; Aksay, 2005; Bilge, 2008; Çelik, 1997; Gürkan, 2006; Karallı, 2003). Söz konusu çalışmalarda elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip olduklarını ve öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılmalarının oldukça önemli olduğunu ortaya koyulmuştur. Ancak, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileriyle okullarda alınan kararlara katılma durumlarını ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmada bu durum göz önünde bulundurulmuş, ilgili literatürdeki çalışmalardan farklı olarak, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri araştırılarak ve bu öğretmenlerin okullarında alınan kararlara ne ölçüde katıldıkları incelenecektir. Bu yönüyle araştırmanın literatüre önemli katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Araştırmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuç doğrultusunda, eğitimin merkezinde olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleriyle kararlara katılma durumlarına dair betimsel bir portre ortaya konulacağı varsayılmaktadır. Ayrıca, ilgili literatürdeki pek çok çalışmada olumlu etkileri ortaya konulan eleştirel düşünme eğilimleri ile alınan kararlarda etkin rol alan öğretmenler için bir farkındalık oluşturulacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada geçerli olan varsayımlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumları ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek için yeterlidir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler, veri toplama aracını cevaplamada samimi ve içten davranmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma bazı sınırlılıklar içermektedir. Bu nedenle araştırma sonuçları yorumlanırken aşağıda belirtilen sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Araştırma, Ankara İli Keçiören İlçesinde resmi ortaokullarında 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Karara Katılım Anketi” aracılığıyla elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen önemli kavram ve tanımlar aşağıda açıklanmıştır:

Düşünme: Bireyi iç ya da dış etmenler tarafından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik olarak dengesini bozan olayların giderilmesi için isteyerek yapılan zihinsel davranışların tümüdür (Kazancı, 1989).

Eleştirel Düşünme: Bilmek ya da uygulamak için yansıtıcı, karar vermeye odaklanmış (Ennis, 1996), doğru yargılamaya dönük güvenilir ölçütleri olan (Lipman,2003), düşünme üzerine düşünmedir (Paul, 1992).

Karara Katılma: İş görenlerin yöneticilerce alınan kararların alınma süresince yer alması.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; düşünme, eleştirel düşünme, yönetim, karar verme süreci ve karara katılma ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.Düşünme Kavramı ve Düşünme Türleri

2.1.1. Düşünme Kavramı

Düşünme, çok eski dönemlerden başlayarak günümüze kadar pek çok araştırmanın konusu olmasına karşın tek bir tanımı bulunmamaktadır. Düşünme konusunda Eflatun ve Aristo döneminden başlayarak günümüze kadar birçok araştırma yapılmasına karşın, günümüzde dahi düşünmenin net bir tanımının yapıldığı söylenemez. Aksine, farklı bilim adamları tarafından birçok biçimde düşüncenin tanımı yapılmıştır (Kazancı, 1989).

Literatürde, düşünme kavramı ile ilgili tanımlardan birkaçı şu şekildedir;

Türk Dil Kurumunda düşünme; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın, bağımsız ve kendine özgü durumu olarak tanımlanmıştır.

Kazancı'ya (1989) göre düşünme, bireyi iç ya da dış etmenler tarafından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik olarak dengesini bozan olayların giderilmesi için isteyerek yapılan zihinsel davranışların tümüdür.

Paul (1995) düşünmeyi, sonuçlara ulaşmak için zihinsel yetenekleri gözden geçirmek ve fikirleri şekillendirmek olarak belirtmiştir. John Dewey'e (1973) göre herkesin her şeyi düşünmesi olanaksızdır. Hatta kişi hakkında bilgi sahibi olmadığı, deneyim geçirmediği bir

şey hakkında düşünemez. Bu sebeple düşünmek, deneyimlerin veya karşılaşılan durumların sonucunda ortaya çıkan bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Düşünme insanın doğuşu ile başlayıp, daha sonrasında doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen insana özgü bir niteliktir. İnsanın, çoğu zaman yeterince dikkat etmeden, alışkanlık üzere yerine getirdiği düşünme faaliyeti, çeşitli şekillerde ortaya çıkar. Günümüzde en çok kabul gören tanımı ile düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları inceleme, karşılaştırma ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir ki bu işlemlerin sonucunda ortaya çıkan zihinsel ürüne de “düşünce” denir (Dombaycı, Ülger, Gürbüz ve Arıboyun, 2011).

Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biridir. Yaptığımız her şeyin temelini düşünmek oluşturur. Aldığımız her karar, çözüm veya her eylem, düşünmenin sonucudur. Yaptığımız her şeyi öncelikle düşünüyoruz sonra karar verip, uyguluyoruz. Her zaman düşünüyoruz ve beynimiz her zaman çalışmasını sürdürüyor. Uyurken bile düşünüyoruz (Kallet, 2014).

Düşünme eğitimi, felsefenin kurucularından olan Sokrates, Platon ve Aristoteles'e kadar geriye giden bir geçmişe sahiptir. Felsefenin kurucularından sonraki düşünme eğitimi, Locke, Rousseau ve Kant ile de devam etmiş ve günümüze kadar gelmiştir. Düşünme eğitimi, hangi dönemde olursa olsun, insan eğitiminin temelini oluşturmuştur (Taşdelen, 2011).

Kazancı (1989) düşünmeye verilen önemi şu başlıklarla açıklamaktadır:

1. Düşünme kişinin gayretini belli bir gayeye ya da sonuca yönelmesini sağlar. Kişiye konuyla ilgili bilgi toplamadan taraflı ve hatalı kararlar verme yerine, düzenli ve sistemli biçimde elde edilmiş bilgilerle kendisine yön vermesini sağlar.
2. Düşünme, bireyin karşılaştığı problemleri ya da güçlükleri önceden tahmin etmesine yardımcı olarak, problem veya güçlüklerle karşılaşmasında en önemli rolü oynar.
3. Düşünme, kişinin kavramları oluşturmada ve geliştirmesinde, ayrıca her gelişen kavramın kişi için anlam kazanmasında rol oynar.
4. Düşünme hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli araç olarak rol oynar.

Düşünme sadece felsefenin ilgilendiği bir konu olmamış, aynı zamanda psikolojinin de üzerinde durduğu önemli bir konu olmuştur. Psikologlar tarafından da farklı açılardan ele alınmış, psikolojik açıdan derinlemesine incelenmiştir. Düşünmenin tanımının oldukça fazla olmasının yanı sıra tüm insanların da ortak bir düşünceye sahip olduğunu söylememiz mümkün değildir. İnsanlar, farklı düşüncelere sahiptir ve bu düşüncelerini de uygularken farklı yollar dener. Yapılan araştırmalarda düşünme becerileri farklı şekillerde

sınıflandırılmıştır, ancak en genel anlamda düşünme şekilleri temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olarak ele alınır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Özden (2008) ise, düşünme becerilerinin; yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme, eleştirel düşünme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme becerilerinden oluştuğunu belirtirken; Beyer (1988) düşünme becerilerini; problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve bilgiyi işleme becerileri olarak üç kısımda ele almıştır. Düşünmenin yeterince olmadığına yönelik giderek artan farkındalık, düşünme becerilerine olan ilgiyi arttırmaktadır (Demir ve Aybek, 2014).

Kişiyi rahatsız eden ya da zihnini kurcalayan bir durumla birlikte düşünme başlar. Düşünmenin gerçekleşmesinde mutlaka fiili bir eylemin olması gerekmez. Kazancı'ya (1989) göre, düşünme, bir problemin fark edilmesiyle başlar. Bir şey için herhangi bir durum yeterince net değilse ve kişiyi, zihinsel ya da fiziksel bakımdan rahatsız ediyorsa düşünme olayı yine başlar.

2.1.2. Düşünme Türleri

Düşünme türleri, konusunda farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Bununla beraber yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi süreçler birbirinden farklı görünse de aynı zamanda birbiriyle iç içe olan süreçlerdir. Yani yaratıcı düşünürken problem çözeriz, problem çözerken eleştirel düşünür ya da karar verirken eleştirel düşünürüz (Demir, 2006).

Düşünme, zihinde uygulanan işlem ve süreçlere göre çeşitli türlere ayrılmaktadır. Düşünme türleri yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme olarak ele alınabilir.

2.1.2.1. Yaratıcı Düşünme

Kale (1993), yaratıcılığı her insanda bulunan genel düşünme yetilerinden biri olduğunu ve geliştirilebilecek bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Yaratıcılıkta, eş ve zıt anlamlar bir arada düşünülür. Elde edilen verileri akıllıca bir araya getirme, farklı yaklaşımlarla problemleri çözerek ortaya özgün bir ürün koymak yaratıcılıktır (Torrance, 1966).

Özden (2003) ise yaratıcılığı; bir düşünme biçimi olarak görüp hayal gücüyle oldukça yakın ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Kişinin yaratıcı bir şekilde düşünebilmesi için alışılmış ve bilinen kalıpların dışında, özgür bir şekilde, kendine güven duyarak düşünebildiği ortamlar gereklidir (Güven, 2014).

Yaratıcılık bir tutum ve davranış biçimi olmakla birlikte; insan hayatının her evresinde ortaya çıkan bir beceri, normal hayattan bilimsel çalışmalara kadar bütün alanlardaki eserlerin ortaya çıkmasına neden olan süreçlerin bütünüdür (Özden, 2008).

Yaratıcı düşünmenin genel olarak üç temel ögesi şöyle açıklanabilmektedir:

- a) Yenilik: Davranış sonucu ortaya çıkan yeni bir ürün veya benzerleriyle tamamen farklı bir fikirdir.
- b) Etkileycilik: Kazanç getiren veya faydası olan ürünler olabileceği gibi estetik, manevi veya artistik şeyler olabilir.
- c) Etik Uygunluk: Yaratıcılık terimi olumsuzluk belirten suç, bencillik, yıkıcılık, acı veren şeyler veya zevkleri tanımlamak için kullanılamaz (Cropley, 2001).

Yapılan araştırmalar yaratıcılığın eğitimle ortaya çıktığını ve bir süreç olduğunu göstermektedir. Yaratıcılık her bireyde doğuştan bulunsa da, bu yaratıcılığın derecesi, sürekli olup olmadığı ve nasıl ortaya çıktığı kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu anlamda eğitim sisteminden beklenen, kişilerin erken yaşlarından itibaren yaratıcılıklarının desteklenmesi ve ortaya çıkarılmasıdır (Baran, 2003).

2.1.2.2. Yansıtıcı Düşünme

Düşünme türlerinden bir diğeri olan yansıtıcı düşünme bir süreç olup, bireyin var olan bilgisini geliştirmeye yöneliktir. Yansıtıcı düşünme deyince ilk akla gelen John Dewey'dir. Dewey; eğitimin amaçları ve anlamı üzerinde durmuş, eğitimde demokrasinin çok önemli olduğunu belirtmiştir.

Dewey'in (1973) yansıtıcı düşünme kavramı iki başlık halinde ele alınabilmektedir:

1. Düşünmenin kaynaklandığı şüphecilik, karışıklık ve çekinme hali
2. Oluşan şüpheyi ve karışıklığı gidermek için yapılan araştırma, gözlem ve deney durumu.

Dewey'e göre, bireyin yansıtıcı düşünme ile bir sonuca ulaşabilmesi beş aşamada gerçekleşebilmektedir. Bunlar; a) problemin belirlenmesi ve sınırlandırılması, b) problemle

ilgili gerçeklerin saptanması, c) problemin çözümüne ulaştıracak önermelerin formüle edilmesi, d) formüle edilen önermelerin denenmesi, e) sonuçların değerlendirilmesi (Kazancı, 1989).

Yansıtıcı düşünme sınıf ortamlarında öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılmalarına olanak sağlayan, öğrencilerin kendi yaşantılarıyla yeni bilgilere ulaşmasını, elde ettiği yeni bilgileri çevresiyle paylaşıp karşılaştığı farklı durumlara bu bilgiyi uyarlayabilmesini sağlayan oldukça etkili bir düşünme türüdür. Öğrenciler bu düşünme türünde yaşadığı olaylardan ders çıkararak bu sonuçları karşılaştığı yeni durumlara uyarlayabilmektedir (Güneş, 2012).

2.1.2.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınarak açıklanmaya çalışılmış, ilgili literatür incelendiğinde de eleştirel düşünmenin birçok farklı düşünme türü ile karıştırılmakta olduğu ya da onların yerine kullanıldığı görülmüştür (Kurnaz,2019).

İngilizcede karşılığı "critical" olan eleştirel kelimesi; değerlendirme, muhakeme etme, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden gelmektedir (Kaya, 1997). Eleştirel düşünme konusunda çalışmalar yapmış olan Ennis (1989) ise eleştirel düşünme kavramını, kişinin yaptığı ve inandığıyla ilgili karar verirken akla uygun ve derinlemesine düşünmesi olarak tanımlamaktadır.

Literatüre bakıldığında, eleştirel düşünmenin tarihsel başlangıcının Sokrates'e dayandığı, 21. yüzyıla gelene kadar eğitim, psikoloji, felsefe ve sosyoloji bilimleri aracılığıyla tanımlanmış birden fazla tanımının bulunduğu görülmüştür.

Sokratik yöntem, öğrencilerin kabullendikleri çeşitli değerler ile gerçek hayatta yaptıkları seçenekler arasındaki birbirini tutmama durumlarının farkına varmalarını sağlar. Bununla beraber öğrencilerin, analitik ve eleştirel düşüncelerini, tutum geliştirmelerini, kendi görüş ve düşüncelerini değerlendirmelerini, yüksek düzeyde bilişsel amaçları kazanmalarını sağlamaktadır (Demircioğlu,2018).

Eleştiri terimi değerli bir eğitim hedefi olarak görülmekle birlikte, öğretmenleri ve öğrencileri kabul görmüş yaygın gerçeklere karşı daha şüpheci hale getirmeye yardımcı olarak da düşünülmektedir. Eleştirel olmak, temelde hatalı çıkarımları, aceleci

genellemeleri, delil içermeyen iddiaları, güvenilir otoriteye dayanan hakikat iddialarını, belirsiz kavramları ve daha fazlasını tanımak anlamına gelir (Burbules ve Berk, 1999).

Bağımsız ve özgün düşünme, eleştirel düşünmeyi tanımlayan önemli kavramlardır. Bu sebeptendir ki eleştirel düşünen kişi, başkalarının düşüncelerini ve görüşlerini pasif bir şekilde kabul etmeyip onları analiz ederek kendi düşüncesini oluşturur (Doğanay ve Ünal, 2006).

Eleştirel düşünenler için insanlar yaşadıklarının nedenlerini yeterince analiz etmezler, günlük yaşamın mantığını varsayımlarını incelemezler (Burbules ve Berk, 1999). Paul'un (1990) dediği gibi düşünme yetisi olmayanların, mantıksız ve incelenmemiş yaşamları temel sorundur ve ona göre 'güçlü anlamda' eleştirel bir düşünür; açıklık, doğruluk ve açık fikirlilik için tutkulu bir güdüye sahiptir.

Eleştirel bir kişi, yalnızca neden arar, iyi bilgilendirilmeyle çalışılması gerektiğini bilir, aynı zamanda da böyle şeyler yapma eğilimindedir (Ennis,1987,1996).

Cüceloğlu (1993) ise; bireyin kendini gerçekleştirerek, eleştirel düşünmeyi başarabilmesi için:

1. Birey düşünce sürecinin farkına varmalıdır. Düşüneyi insan denetiminin dışında bir süreç olarak görmeyip, düşünce sürecinin farkına varmalı ve farkında olarak yön verebileceğini bilmelidir.
2. Birey başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmelidir. Bunu yapabilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırabilir. Böylelikle kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar.
3. Birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamında da uygulamalıdır. Uygulamadan eleştirel düşünme alışkanlığı kazanılamaz. Sürekli eleştirel düşünen kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirir.

Ennis (2004) ise eleştirel düşünen bireyin makul kararlar verdiğini belirtmekte ve iyi bir eleştirel düşünürün kısaca aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir:

1. Açık fikirlidir, seçeneklerin farkındadır.
2. Deneyimlerinin farkındadır.
3. Kararlarını güvenilir kaynaklara göre verir.
4. Tanır, sonuçlar sıralar, nedenleri ve olasılıkları düşünür.
5. Kararlarını sebepleri, olasılıkları, kanıtları düşünerek ve tartışarak verir.
6. Düşüncelerini geliştirir, savunur ve geçerli görüşler öne sürer.
7. Hipotezler geliştirir, planlarını dener.

Facione ve Facione eleştirel düşünmeyi yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunularak zihinsel karar verme süreci olarak tanımlamışlardır (Facione ve Facione, 1996). Watson ve Glaser ise eleştirel düşünme becerilerini, bir sorunu tanımlayarak analiz etme, sorunun çözümüne yönelik seçenekleri veya olasılıkları belirleme, çözüm için geçerli sonuçlar çıkarma ve bunları değerlendirmektir (Kürüm,2002).

Eleştirel düşünmeyle yapılan birçok araştırma sonucunda, eleştirel düşünmenin eğilim ve beceri adı altında iki boyutta incelenebileceği ortaya çıkmıştır. Beceri, birçok düşünme parçasından oluşan ve çeşitli davranış alanlarını kapsayan bir bütündür (Bloom, Hastings ve Madaus, 1971). Eğilim ise, bir tür alışkanlığı da ifade eden, belirli bir yönde davranış sergilemeyi içeren davranış örüntüleridir (Fisher, 2004).

Eleştirel düşünme; beceriler ve eğilimler olmak üzere iki temel unsurdan oluşmakla beraber eleştirel düşünebilme için üst düzey bilişsel becerilere sahip olmak tek başına yeterli olmamaktadır. Facione (2000)'e göre, eleştirel düşünme becerileri, düşünmeye yönelik sürekli bir iç motivasyonla pozitif yönde ilişkilidir. Aynı zamanda eleştirel düşünme becerileri eleştirel düşünme eğilimleriyle eşleşmektedir. Halpern'e (2002) göre beceriler kullanılmadığında bir değeri yoktur. Eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmakla birlikte düşünme becerilerinin de kullanılması oldukça önemlidir. Eleştirel düşünme eğilimleri ile harekete geçirilen düşünme becerileri bireyin ve toplumun hayatını olumlu yönde etkileyecektir.

Yılmaz(2019), sadece düşünmenin yetmeyeceğini, eleştirel ve analitik bir düşünme tarzına sahip olmanın insanlar için ayırt edici bir özellik olduğu belirtmiştir. Öyle ki bugüne kadar lider, büyük komutan, kanaat önderi ya da “bilgin, bilge ya da âlim” olarak nitelendirilen yol gösteren kişilerin, diğer insanlardan daha farklı bir düşünme tarzına sahip oldukları sürekli olarak dile getirilmiştir. Bu kişiler mevcut durumu olduğu gibi kabul etmeyen; sorgulayan; belirli ilkelere göre görüş bildiren ve bunları kişiye, yere ya da zamana göre değiştirmeyen; olaylara farklı açılardan bakabilen; görülenin dışında görünmeyeni de görmeye çalışan; herkes gibi düşünmeyen kişilerdir.

Eleştirel düşünme eğilimi, bireyin problemlerle, değerlendirilmesi gereken düşüncelerle ya da vermesi gereken kararlarla yüzleştğinde ortaya çıkan içsel güdülenmesidir. Bu içsel güdülenme sayesinde eleştirel düşünmeye başlar. Bu eğilim, bireyin akıl yürüterek problemi tanımlaması ve problemi çözmesi ile tutumları, değerleri ve diğer eğilimleri ile arasındaki ilişkinin uygunluğu ile ilgilidir (Giancarlo, 2006).

Eleştirel düşünme ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar, eleştirel becerilerle ilgili genel olarak aynı fikirdedirler. Bu beceriler şunları içerir:

- Tezleri, iddiaları ya da kanıtları analiz etme (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992),

- Tümdengelim ya da tümevarımlı muhakeme kullanarak çıkarımda bulunmak (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007),
- Değerlendirme veya yargıda bulunma (Case, 2005; Ennis, 1985; Facione, 1990; Lipman, 1988; Tindal ve Nolet, 1995),
- Karar verme ya da problem çözme (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007).

Eleştirel düşünme, negatif bir düşünme olmadığı gibi, insanları aynı şekilde düşünmeye sevk eden standart bir düşünmede değildir. Eleştirel düşünme, değerleri, algıları, duygusal ihtiyaçları farklı olan ve ikisi de eleştirel düşünen iki insanın farklı düşüncelere sahip olmalarını mümkün kılmaktadır (Gündoğdu,2009). Eleştirel düşünme, kişinin duygularını ortadan kaldırıp onların yerine geçmeye çalışmaz. Eleştirel düşünebilmek için zeki olmanız veya büyük bilgiye sahip olmanız gerekmez (Haskins, 2006).

Eleştirel düşünme kişilere özgü olduğu için bireysel farklılıklar ve düşünmeyi etkileyen birçok faktör eleştirel düşünmeyi de etkilemektedir. Bu etmenler; bireysel faktörler, çevresel faktörler olarak incelenebilir. Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere eleştirel düşünebilmekte kalıtsal ve çevresel faktörlerin önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bireysel (Kalıtsal) Faktörler: Kalıtım, anne babaların genetik özelliklerinin çocuklara aktarılmasıdır. Kişinin saç rengi, göz rengi, boyu, yüz hatları, cinsiyeti gibi dış özellikleri ile kan grubu, geçirdiği veya ileride geçirebileceği hastalıklar gibi genetik özellikleri yanında kişilik özellikleri de kalıtım ile aileden gelen miraslardır (Çetin ve Beceren, 2007). Yapılan araştırmalar davranışların temelinde kalıtımın önemli bir etki olduğunu, kalıtsal faktörlerin kişiliğin oluşumunda da önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir (Yurtsever, 2009).

Zekâ, kalıtımın etkili olduğu zihinsel etmenlerin başında gelir, bununla beraber eleştirel düşünme gücünü etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Kazancı' ya (1989) göre yapılan değerlendirmeler eşit şartlar altında olsa bile, zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin eleştirel düşünme becerisi kazanması da daha hızlı ve etkili olmaktadır.

Yukarıdaki etmenleri değerlendirdiğimizde kişinin eleştirel düşünme becerisinin yüksek ya da düşük olmasında zekânın önemli bir etken olduğunu, ancak zekâ ile eleştirel düşünme arasında doğrudan da bir ilişkinin olduğunu söylemek yanlış olur. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak için belirli bir zekâ düzeyi gerektiğini söyleyebiliriz (Karadeniz, 2006).

Kalıtımsal faktörlerle aslında bireysel faktörler de kastedilir. Luis E. Rath ve arkadaşları eleştirel düşünmeye duygusallığın da etkisi olduğunu, bununla beraber kişi katı duyguluysa, kompleksliyse, duygusal bağlanması varsa, aşırı heyecanlıysa veya özgüven eksikliği varsa bu durumların da eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir (Kazancı, 1989).

Kalıtım yoluyla gelen ruhsal, duygusal ve zihinsel etkenler, kişilerin öğrenmelerini ve düşüncelerini etkilemekte, bu durum da kişilerin eleştirel durumlarını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Demircioğlu, 2018).

Çevresel Faktörler: Kişinin kendisinden değil de kendi dışından kaynaklanan faktörler çevresel faktörlerdir. Bu faktörlerde, bireyin eleştirel düşünme becerisini etkileyen aile, toplum ve okul şeklinde sıralamak mümkündür (Aybek, 2010).

Özgür bir aile ortamı eleştirel düşünmenin gelişimi için oldukça önemlidir. Yavuzer'e (2002) özgür bir aile ortamında yetişmeyen çocuk kendine güven konusunda sıkıntılar yaşar. Hâlbuki ailelerin çocuklara kendini tanıma fırsatı vermesi, çocuğun üretken ve sosyal bir kişilik geliştirmesi için çocuğu desteklemeleri gereklidir. Öte yandan hoşgörünün de fazla olması bu tür ailelerde büyüyen çocuklarda bencillik ve sonu olmayan istekler ortaya çıkacaktır ki bunun bir sonucu olarak da eleştirel düşünme olumsuz yönde gelişecektir.

Aile, çocukların eleştirel düşüncelerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Onları cezalandıran, suçlayan, onlara güven duymayan, sorumluluk kazandırmayan ve onları desteklemeyen aileler, çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini engelleyebilir veya köreltebilir. Bunun tam tersi çocuklarını soru sormaya teşvik eden ve sordukları soruları sabırla cevaplandırmaya çalışan, sorumluluk veren ve karar vermelerine yardımcı olan aileler ise çocuklarının eleştirel düşüncelerinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

Bununla beraber bireylerin içinde doğup büyüdükleri ve kişiliklerinin oluşumunda büyük etkiye sahip olan toplum da eleştirel düşünmeyi etkileyen önemli etkenler arasında gösterilebilir. Doğuştan getirilen kalıtsal özelliklerin yanı sıra ailenin tutumu, sosyoekonomik düzeyi, kişinin yaşadığı çevre, bu çevrenin özellikleri, hatta okuldaki öğretmenlerin tutumu gibi birçok etmen de kişinin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır.

Obay (2009), kültürel faktörlerin eleştirel düşünmeyi etkilediğini belirtmiştir. Şiddet kültürünün fazla olduğu toplumlarda eleştirel düşünmenin karşılaçağı tepkinin de şiddet

kültürüyle karşılaşacağı tepki nedeni ile yapılmamasının tercih edilebileceğini söylemiştir. Düşünmeyi engelleyen diğer faktörlerden bir tanesinin korku olduğunu, geleneksel ve kapalı toplumlarda eleştirinin hoş görülmediğini belirtmektedir. Özellikle sağlıklı düşünmeyi engelleyen bir diğer unsurun da inançların sorgulamaya kapalı olması olduğunu vurgulamıştır.

McCann ve Moore (1985)'e göre her insan yaşadığı toplum sayesinde inanç, bilgi ve tecrübeler edinir. Edindiği bu tecrübeler doğrultusunda çevresinde bulunan uyarınları anlamlandırmaya başlar. Uysal (1998), eleştirel düşünmeye etki eden dış etmenleri ise şöyle sıralamıştır:

1. Güvenli bir ortam oluşturma
2. Düşünceleri izleme
3. Katılımcı düşünceyi cesaretlendirme
4. Cevaplardan çok sorular üzerinde durma
5. Olayların ve cevapların birbirine bağlı olduğunu öğretme
6. Çok yönlü bakış açısı kazandırma
7. Duyarlı olma
8. Düşünceler üzerinde hareket etme fırsatı sağlama

Bu sekiz maddeye öğretmen, anne, baba gibi tüm bireyler dikkat ettiği sürece eleştirel düşünme becerilerini uygulama süreci daha kolaylaşabilecektir.

Eleştirel düşünme eğitim için çok önemlidir. Eğitimde yaşanan sıkıntıları göz önüne aldığımızda en önemli eksikliğin öğrencilerin düşünmemesi ya da eleştirel düşünmemesi diyebiliriz. Eleştireldüşünme ancak programlı bir eğitim süreci ile öğrencilere kazandırılabilir. Bu sürecinin merkezinde ise öğretmen yer almaktadır. Dolayısı ile öğretmenöğrencilerineeleştireldüşünme becerisinin gelişmesinde çok önemli bir role sahiptir.

Hepimiz belli bir ölçüde eleştirel düşünme gücüne sahibiz. Gerçekte eleştirel düşünme zaten belli bir ölçüde eleştirel düşünen bireylere öğretilir. John Dewey bu durumu şu biçimde çok iyi ifade etmektedir: “Eğitim almadan düşünebilen bir kişiyedüşünmeöğretilemez; kişi iyi düşünmeyi öğrenmek zorunda olabilir, fakat düşünemez” (Hunter, 2009).

Son yıllarda eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi, bilginin öğretilmesi kadar önemli görülmeye başlamış, bununla beraber eleştirel düşünme eğitim çevresinde sıkça söz edilen bir düşünme biçimi haline gelmiştir.

Eleştirel düşünmenin temellerini yapılandırmacılık kuramına dayandığını düşünürsek, yapılandırmacılığın gelişmesine önemli katkıları olan Dewey, Piaget ve Vygostky'de de

eleştirel düşünmenin temellerini görebiliriz (Değirmencioğlu,2018). Okullarda yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle beraber öğretmenlere düşen roller de değişmiştir. Titiz'in (2005) de belirttiği gibi yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi, öğrencilerin kendine özgü bağlantılarını bulmalarını veya bu bağlantıları oluşturmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin bir diğer sorumluluğu da öğrencilerini, eleştirel düşünmeye sevk etmek için açık uçlu sorulara önem vermek ve öğrenciler arasında yoğun bir diyalog geliştirmektir.

Collins ve Stevens (1982), sınıflarında eleştirel düşünmeyi geliştirecek soru sorma yöntemini kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin, sebebini araştırdıkları bir durumu daha iyi çözümleyebildiklerini ortaya koymuşlardır. Young (1992) ise öğrencilerin soru sormalarına yardımcı olan, düşünme süreçlerini gösteren, dersin sonunda çıkarım yapan, öğrencilerin derslerde düşünme becerilerini kullanmalarını bekleyen, öğrencilere grup çalışmaları yaptıran; yaratıcı ve yenilikçi düşünme süreçlerini nasıl kullanacaklarını öğreten öğretmen davranışlarını eleştirel düşünen öğretmen davranışları olarak sıralamıştır.

Öğretmen, öğrencilerinin eleştirel düşüncelerini destekleyecek öğretim ortamları ve uygulamaları oluşturmalıdır ki, bu durum öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin kazanmasında çok önemlidir. Potts'a (1994) göre, öğretmenlerin öğrencilerin keşfetme ruhunu hareketlendirecek, merak edecek, düşünecek ve nedenlerini soracak bir öğrenme ortamı oluşturması öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırabilmeleri için oldukça önemlidir.

Eleştirel düşünmenin öğretiminde, öğrenciye kazandırılacak temel beceriler şu şekilde sıralanabilir (Grant,1988):

- Problemi tanımlama ve probleme anlatım biçimi verme, çözüm için ön değerlendirme yapabilme.
- Tümdengelim ve tümevarımsal akıl yürütmeye problemin öğelerini tanımlama.
- Farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerle akıl yürüterek sonuçlar çıkarma ve her birinin gerçekçi değerlendirmelerini yapma.
- Gerçek ile düşünceleri arasındaki farkı ortaya koyma.

Öğretmen, dinamik bir ders ortamı oluşturmak için yöntem ve teknikler geliştirmeden önce, bütün bu sürecin mihenk taşının merak olduğunu bilmelidir. Çünkü kişiye soru sorduran, bilmesini, harekete geçmesini anlamasını ve tekrar soru sormasını sağlayan şey meraktır (Freire,2001).

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003), eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenden beklenenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Sadece anlatan, anlattığını anlattığı gibi geri isteyen, kapalı uçlu sorular soran, itaat bekleyen, tüm doğruları bilen öğretmen rolünden uzaklaşmasını sağlayacak bir zihniyet dönüşümü sağlayacak.
- Ders kitabının ve ders programlarının ötesine geçebilen,
- Sınıf içi atmosferi insan haklarına dayalı, adil ve dayatmadan uzak tutabilecek biçimde dönüştüren,
- Öğrenciye ve görüşlerine saygılı,
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek yöntemleri anlayarak ve inanarak kullanan,
- Bilginin yaşamla bağlantısını kuran,
- Sınıfta tartışmaya katılan ancak yönlendirmeyen,
- Kolaylaştırıcılık becerilerine sahip olan,
- Statüsünü, konumunu ve yaşını kullanarak öğrenciyi ezmeyen,
- Farkında bile olmadan kendi görüşünü dayatabileceği ihtimaline karşı tedbirli olan,
- Sınıf ortamında tartışma yaptırırken, tartışma bitmeden sanki sınıf bir karara varmış gibi yapmadan, anlaşma ve uzlaşma sağlamakta acele etmeyen,
- Sınıfında eğitim yaptığı her günün sonunda meslektaşlarıyla yansıtıcı diyaloglara giren,
- Sınıf içinde açık ve etkileşimli bir ortam oluşturan olmalıdır.

Kurfiss'e (1988) göre, öğretmenlerin, eleştirel düşünmenin öğretilmesinde dikkat etmeleri gereken bazı noktalar vardır. Öğretmenlerin, eleştirel düşünmenin, öğretilbilir bir beceri olduğunu unutmamaları gerekir. Bu amaçla öğrencide eleştirel düşünmenin gelişmesini destekleyici bir görev üstlenmelidir. Öğrenciler, derste kazandıkları bu becerileri öğretmenlerinin yönlendirmesi olmadan diğer alanlara aktarmada güçlük çektiği görülmektedir (Recalde, 2008). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin ne öğreneceklerinden çok, nasıl öğreneceklerine dikkat etmeli ve eleştirel düşünme becerilerini öğretim programının farklı alanları içerisinde uygulamalarını sağlayacak etkinlikler hazırlamalıdır.

Öğretmen, sınıf içerisinde etkili bir öğrenme- öğretme süreci gerçekleştirebilmesi için sınıfta rahat bir psikolojik ortam oluşturmalıdır. Otoriter bir hava oluşturmadan, tüm öğrencilerin kaygı ve korku duymalarına engel olmalı, derse katılımlarını sağlamalıdır. Öğrenciler üzerindeki endişe ve gerginlik ortadan kaldırıp, onların sağlıklı bir şekilde düşünmesini ortam hazırlamalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Okulu oluşturan öğretmen, veli, öğrenci ve bunların yanı sıra bina, araç-gereçler, çevre ve eğitim programı gibi öğeler okulun hedefine ve amacına ulaşması için önemlidir. Bütün bu öğeler birbirinden farklı gözüktükçe bile aslında birbiriyle etkileşim içerisinde. Ancak bu öğeler arasındaki en önemli faktör öğretmendir. Bir okulun fiziki şartları ne kadar iyi olursa olsun, eğitim programı ne kadar etkili ve doğru yapılırsa yapılsın öğretmen nitelikli değilse yapılan eğitim de nitelikli değildir. Bunun için öğretmenin de eleştirel düşünmeyi bilmesi, uygulaması ve bu tür davranışlarıyla öğrencinin de eleştirel düşünmesini sağlaması, öğrenciye katkıda bulunması beklenir.

21. yüzyıl becerileri olarak sunulan problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme, bağımsız düşünme, insan odaklılık, empati ve benzeri birçok kavram geçmişten günümüze hem Doğu hem Batı düşünce yapısında insanoğlunun sahip olması gereken en önemli beceriler arasındadır.

Eleştirel düşünme becerileri günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak görülsede Yılmaz (2019), bu becerilerin hem Doğu hem Batı düşünce yapısında insanoğlunun sahip olması gereken en önemli beceriler olduğunu söylemiştir. Diğer kişilerle koordinasyon becerisi olmasaydı Mimar Sinan'ın bu şaheserleri ortaya çıkarması ya da Mısır'daki piramitlerin yapılması mümkün olabilir miydi? Duygusal zekâları olmadan Yunus Emre, Mevlâna, Hacı Bektaşî Veli ve daha birçok yol göstericimizde bu kadar insan sevgisi olabilir miydi? Mustafa Kemal Atatürk'te bulunan bu becerilerin hangisi eksikti de bir milleti kurtarmaya çalıştı ve kurtardı? Sonuç olarak bu beceriler günümüzde farklı şekillerde ve isimlerde sunulsa da geçmişten beri insanoğlunun sahip olması gereken önemli özellikler arasında yer almıştır. Günümüzde ise adı eleştirel ve analitik düşünme becerisi olmuş ve çağımız insanı için olmazsa olmaz ve okullarda öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak sunulmaktadır.

2.2. Yönetim ve Karar Verme Süreci

2.2.1. Yönetim Kavramı

Yönetim kavramı günümüze kadar çok farklı şekillerde tanımlanmış olmasına rağmen en genel tanımı; birtakım amaçlara verimli ve etkili şekilde ulaşmak için bir araya gelmiş insanların iş birliği sağlama çabasıdır (Kadirimci ve Özdevecioğlu, 1993).

Yönetim ekonomik faaliyetten öte birden fazla kişinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan beşerî bir faaliyettir (Koçel, 1989). Tosun (1992) ise yönetimi belli amaçlara yönelmiş psikososyal ve insanla ilgili bir süreç olarak tanımlamıştır. Başkaları aracılığıyla amaçlara ulaşma veya başkalarına iş yaptırma becerisine yönetim denir (Drucker, 1994).

İstenilen amaçlara ulaşmak için yönetim faaliyetlerini yerine getirirken bazı araçlar vardır. Yönetim, sürekli uyanık ve değişen durumlara karşı dikkatli olmayı gerektiren karmaşık bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010).

Yönetim faaliyetinin amacı elinde bulunan kaynakları verimli ve etkili bir şekilde kullanarak amaçlara en kolay biçimde ulaşmaktır (Tortop, 1990). Çalışanlar üzerinde otorite kurarak, onlarıçalıştırma veya insanları etkileyerek, onların ortak bir amaç doğrultusunda çalışmalarını sağlayacak şekilde yönlendirme süreci de bir yönetim faaliyeti olarak değerlendirilir (Ergün, 2004).

Eğitim yönetimi ise, mevcut kaynakları en etkili ve verimli şekilde kullanarak, daha önceden belirlenmiş hedeflere ulaşabilmek için yapılan etkinliklerin bütünüdür. Okul Yönetimi ise eğitim yönetimin bir alt uygulama alanıdır (Bursalıoğlu, 2015).

Örgüt, bireylerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak, belirlenmiş hedefleri hayata geçirmek için gönüllü bir araya gelmiş, planlı çalışan kişilerden oluşan sosyal açık bir sistemdir (Gürsel, 1995). Okullar da bu sosyal açık sistemlerden biridir.

İnsanlar, geçmişten günümüze kadar bazı ihtiyaçlarını giderebilmek amacıyla örgütler kurmuşlardır. Bu örgütlerden bir tanesi de okuldur. Okulların toplumun eğitim ihtiyacını karşılanabilmesi, eğitimin aksamadan düzenli bir şekilde devam edebilmesi için yöneticilere birtakım sorumluluklar düşmektedir.

Bu anlamda yönetim biçimi yöneticiye ait yönetsel davranışlardır. Her yöneticinin yönetim fikrinden kaynaklanan inancına, kişilik özelliklerine ve etkilendiği yönetim kuramına bağlı olarak uyguladığı yönetsel davranışları vardır (Başaran, 1992).

Yöneticinin yönetim anlayışına bağlı olarak da örgütlerde çok farklı yönetim biçimleri ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın bir tarafını yöneticinin kendisi oluştururken, diğer tarafını ise örgütte bulunan görevliler ve çalışanlar oluşturur. Bir yöneticinin yönetim biçimi, örgütte çalışanları güdülemek, yönetmek için takındığı tutumun örgüte ya da çalışana yönelik olmasına göre nitelik kazanır (Özcan, 1996).

Yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi olmak üzere eğitim yönetiminde kullanılan yönetim biçimlerini dört başlık altında toplamak mümkündür (Başaran, 2006).

1. *Yetkeci Yönetim Biçimi*: Adam Smith'in Ekonomi Kuramına dayanan bu yönetim biçimi daha sonralarında klasik yönetim kuramlarınca da benimsenmiş olup, oldukça yaygın olarak uygulanmaktadır (Bursalıoğlu, 2003). Ataerkil yönetimden kaynaklanan baskıcı bir yönetimdir. Yetkeci yönetici; işyerindeki koşulları örgütsel amaçlarına yüksek düzeyde ulaşmak için düzenleyen ancak bunu yaparken de çalışanın arzu ve ihtiyaçlarını karşılamak ve onu işyerinde mutlu kılacak hiçbir tedbire başvurmeyen yöneticidir (Erdoğan, 2000). Yetkeci yönetim biçiminin mevcut olduğu bir örgütte, çalışanlar karar alma sürecinin dışında bırakıldıkları için düşünme, akıl yürütme, yenilikler oluşturma ve planlama yapma gibi davranışları yerine getiremezler. Bu durum çalışanları tembelliğe iterken ve çalışanların motivasyonlarının düşmesine sebep olur (Koç ve Topaloğlu, 2010).

2. *Koruyucu Yönetim Biçimi*: Koruyucu yönetim biçimi insan ilişkilerinin daha iyi olması için birlikte çalışmanın önemli olduğunu, bu durumun da yaşanabilecek çatışmaları en alt düzeye düşüreceğini ve örgütsel etkililiğin artacağını savunmaktadır. Koruyucu yönetim biçimi İnsan İlişkileri Kuramının bir ürünüdür. Bu yönetim biçiminde yönetici, çalışanlarını sever ve onlara güvenir. Örgütü yönetirken de bazen çalışanların katılımını sağlar, bazen de kendisi karar verir (Özcan, 1996).
3. *Destekçi Yönetim Biçimi*: Destekçi yönetim, davranışsal örgüt ve yönetim kuramlarının ürünüdür. Bu yönetim biçimi, Rensis Likert tarafından “destekleyici ilişkiler ilkesi” olarak da ifade edilmiş, yönetim sistemleri yaklaşımından da faydalanarak ortaya çıkıp yaygınlaşmaya başlamıştır (Celep, 1990). Destekçi yönetim biçimini benimseyen yöneticiler çoğu kez karar verirken çalışanlarının da görüşlerine başvurur. İş tanımlarını ve görev dağılımını çalışanlarıyla birlikte yapmaktadırlar (Bursalıoğlu, 2003). Okullarda yetkeci ve koruyucu yönetime oranla destekçi yönetim biçiminin daha başarılı olacağı varsayılmaktadır. Okul çalışanlarının öğrenimleri ve deneyimlerinin de yüksek olması destekçi yönetime daha uygundur.
4. *Birlikçi Yönetim Biçimi*: Birlikçi yönetim biçimi destekçi yönetim biçiminin daha kapsamlısıdır. Birlikçi yönetim takım çalışmasına dayanmakla birlikte, yönetici de takım içerisinde bir üyedir. Birlikçi yönetim biçiminde yönetici, çalışanları üzerinde baskı ve kontrol uygulanmaz ve iyi davranılırsa, daha verimli çalışacakları ve işlerinde daha mutlu olacakları fikrine sahiptir. Çatışmadan ve sorun yaratmadan kaçınılması gerektiği düşünürler. Bu tip yöneticilerin amaçları herkesi memnun etmek ve herkes tarafından sevmektir (Aytürk, 1999).

Yönetimde insan boyutuna önem veren araştırmacılardan biri olan Rensis Likert; örgütsel sistem yaklaşımında yönetici davranışlarını, sistem 1 (istismarcı otoriter), sistem 2 (yardımsever otoriter), sistem 3 (danışmacı) ve sistem 4 (demokratik) olmak üzere 4 grupta sınıflandırılmıştır (Hodgetts, 1997; Koçel, 2003; Şimşek, 2005).

Sistem 1 İstismarcı Otoriter: Bu sistemde üstler ve astlar arasında güvensizlik vardır ve bu sebeple astlar yani çalışanlar kararlara nadiren katılır. Yönetim her konuda bütün kararları alır ve çalışanlara bu kararları iletir. Kararlara uyulması konusunda gerektiğinde onları zorlayarak ve tehdit ederek işleri yaptırır. Örgütte korku ve cezalandırmayla işler yerine getirilir (Hodgetts, 1997). Bu yaklaşımda iletişim tek yönlü olup yukarıdan aşağıya doğrudur. Örgütün yönetimi üst kademenin elinde bulunmaktadır (Bakan ve Bulut, 2004). Bu tip yöneticiler, çalışanlarla çok az iletişim kurduklarından onlara sorun çözmeye ilgili sınırlı imkân tanımaktadırlar (Yağmurlu, 2004).

Sistem 2 Yardımsever Otoriter: Bu yaklaşımda yönetimin çalışanlara az da olsa güveni vardır ancak, bu ilişki efendi-hizmetçi biçimindedir (Yeniçeri, 1993). Kararların büyük çoğunluğu üst kademe yöneticiler tarafından alınırken, kararların bir kısmı da belirli kısıtlamalar dâhilindealt yönetime devredilmektedir (Eren, 2001). Bu yaklaşımda çalışanların motivasyonu için ödül ve cezalar kullanılmaktadır. İletişim çoğunlukla yukardan aşağıya doğru olsa da üstlerin izin verdiği ölçüde bazen de aşağıdan yukarıya doğru da gerçekleşebilmektedir (Bakan ve Bulut, 2004).

Sistem 3- Danışmacı: Yönetimin astlara karşı tam olmasa da önemli ölçüde güveni vardır. Güdüleme aracı olarak ödüller ve ender olarak verilen cezalar görülmektedir. Önemli kararları en üst seviyedekiler alsa da belli kararlara astların katılımına izin verilmektedir. Haberleşme yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru çift yönlüdür (Hodgetts, 1997).

Sistem 4- Katımlı (Demokratik): Bu yaklaşımda yöneticiler ve çalışanlar arasında tam bir güven mevcuttur. Bu haliyle de Likert'in en iyi yönetim tarzı olarak belirttiği yaklaşımdır (Yağmurlu, 2004). Tüm çalışanlar amaçların belirlenmesi ve işe ilişkin kararların verilmesi noktasında tam katılım sağlarlar (Şimşek, 2005). Bu sistem içinde iletişim hem dikey hem de yatay şekilde gerçekleşir.

Likert'in araştırmaları, Sistem-3 ve Sistem-4 tipi yönetim tarzını uygulayan örgütlerde verimliliğin yüksek, Sistem – 1 ve Sistem – 2 tipi bir yönetim tarzını benimseyen örgütlerde ise verimliliğin düşük olduğunu vurgulamıştır (Koçel, 2003). Sonuç olarak görev odaklı, otoriter ve biçimsel yönetimi benimseyenler sistem-1; grup çalışmasına ve karşılıklı güvene dayalı ilişkileri önemseyenler ise sistem 4 yaklaşımı uygulamaktadır (Eren, 2001).

2.2.2. Yönetim Süreçleri

Klasik yönetim kuramcılarından Henry Fayol yönetim süreçlerini, planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdümleme ve kontrol etme (POCCC) olarak ele alırken; Gulick ve Urwick (1973) ise; planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, eşgüdümleme, bütçeleme ve raporlama eylemlerini kapsayan (POSDCoRB) formülünde toplamışlardır (Kaya, 1993). Gregg tarafından yapılan sınıflandırmada yönetim süreçleri; karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdümleme ve değerlendirme olacak şekilde yedi başlık altında toplanmıştır (Bursalıoğlu, 2015).

Yönetimin amaçlarını gerçekleştirmesine ilişkin eylemler olarak tanımlanan yönetim süreçleri şunlardır:

- *Karar Verme Süreci:* Karar yönetim süreçlerinin hem başlangıcı hem de sonucu olan bir süreç olmasıyla birlikte diğer süreçler de bu sürecin içinde yer alır. Planlama, Örgütleme, iletişim, eş güdümlenmenin içinde yer almasıyla beraber bütün bu süreçler de kararı etkiler (Özsoy, 1989).

Karar alma sürecine örgütteki tüm iş görenlerin katılımı örgütte çatışmaları önleyeceği gibi sorunlara çözüm üretilmesini, örgütün devamlılığını sağlayacaktır. Keskinlik (2007),

karar vermede en önemli sorumluluğun yöneticide olduğunu ve bu sürecin kendisinin bilinçli çabalarıyla oluşacağını belirtmiştir. Ayrıca yöneticinin herhangi bir konuda karar vermesi yeterli değildir, verilen kararın yerine getirilip getirilmediğinin de kontrolünü yapması gereklidir. Kararlar uygulamaya konulmadığı müddetçe iyi niyetten ileri geçememektedir.

- *Planlama süreci:* Örgütlerde alınan kararların uygulamaya konulabilmesi için yapılacak çalışmaların önceden belirlenmesi gerekir ki bu da iyi bir planlamayla mümkün olacaktır. Örgütün amaçlarına ancak iyi bir planlamayla ulaşılabilir. Planlama zamanın verimli bir şekilde değerlendirilmesi, kaynakların etkili kullanılması ve emeklerin boşa gitmemesi açısından önemli bir süreçtir (Bayramoğlu, 2015).

Planlama, günümüzde yapılması gereken önemli bir işlemdir ki bu işlemin gerçekleştirilebilmesi için de bazı ilkelere uyulması gerekir (Genç, 2012). Bunlar:

Amaç İlkesi: Planlar, kesin olarak belirlenip realist amaçlara dayandırılmalıdır.

Açıklık ilkesi: Kesin, net, uygulanabilir ve anlaşılır planlar olmalıdır.

Denetim ilkesi: Denetime açık olmalıdır.

Esneklik ilkesi: Örgütün değişen koşullarına uyum sağlayabilmelidir.

Dengelik ilkesi: Örgütün tüm grupları arasında denge sağlamalıdır.

Ekonomiklik ilkesi: Örgütte girdilerin ekonomik kullanılmasını sağlamalıdır.

Koruma ilkesi: Oluşabilecek tepkilere ve dirençlere karşı önlem almalıdır.

Planlama, katılımcılık ilkesi gereği çok önemli yönetsel bir süreçtir. Örgüt personelinin planlama etkinliklerine katılım sağlaması, belirlenen hedeflere işbirliği içerisinde ulaşılmasını sağlayarak üst düzey verimlilik sağlar.

- *Örgütlenme süreci:* Örgüt, belirlenmiş bir amaca ulaşmak ve topluma hizmet vermek amacıyla bir araya gelmiş insanların veya kurumların oluşturduğu birlik, teşkilattır. Örgütlenme ise, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, çevresine, yönetim işlevlerine ve sürecine elverişli bir yapı kurma sürecidir (Başaran, 1998).

Bir örgütte hedeflere ulaşabilmek ve örgütün verimli olabilmesi için mevcut bulunan insan ve diğer kaynakları bir araya getirmek ve onları organize etmek gerekir (Bayramoğlu, 2015).

Taymaz'a (2011) göre, hedefleri ve etkinlikleri planlanmış bir örgüt; amaçların belirlenmesi, planların hazırlanması, buna göre yapılacak etkinliklerin belirlenmesi,

bunların analiz edilmesi ve sınıflandırılması, her etkinlik için görevlilerin belirlenmesi, yetki ve sorumlulukların dağıtılması, iletişim sistemlerinin kurulması ve örgüt uygun bir modelinin belirlenmesi aşamalarından oluşur.

- *İletişim Süreci:* Genel anlamda iletişim süreci, insan davranışını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirerek örgütte bir haberleşme ağı kurmak, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılır (Bursalıoğlu, 2015).

Örgütte sağlıklı bir iletişimin olması; insanların uyumlu bir şekilde görevlerini yerine getirmesi, faaliyetlerin sistemli bir şekilde yürütülmesi ve koordinasyonun sağlanması demektir. İletişimin kurulmasında önemli unsurlar vardır. Bu unsurlar;

Kaynak(verici), iletişimbaşlatan,

Kodlama, iletilmek istenilen bilgilerin bir dizi simgeye çevrilmesi,

Mesaj, kaynak ile hedef arasındaki ilişkiyi sağlayan öge,

Kanal, kaynakla alıcı arasındaki mesajın iletilmesini sağlayan yol,

Hedef, vericinin mesajını idrak eden kişi alıcıdır (Gürsel, 2007).

Eğitim kurumlarında etkili bir iletişim sağlamak isteyen okul yöneticisi, öğretmenlerle ve diğer personelle, farklı iletişim yöntemleri geliştirebilir ve iletişimin sürekli aktif olmasını sağlayabilir. Örgütte yaşananlardan, çalışanların bilgi sahibi olmasını sağlar, onların görüşlerini belirtmelerine fırsat ve olanak verir. Örgütün politikasının ve planlarının oluşturulmasına çalışanların katılımını özendirir (Aydın, 1994).

- *Koordinasyon süreci:* Koordinasyon, yönetimin temel fonksiyonlarından biridir. Örgüt amacının gerçekleştirilmesinde, çalışanların emeklerinin birleştirilmesi ve zamanı da göz önüne alarak uyum içinde hareket etmelerinin sağlanmasıdır.

Örgütsel amaçların gerçekleşmesinde, bireylerin ve grupların çabalarını amacı gerçekleştirmeye yöneltmede koordinasyon çok önemlidir. Eğer örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için yapılan eylemler arasında bir koordinasyon olmazsa her eylem bir diğerini engelleyebilir veya eylemler arasında bir boşluk oluşabilir (Yiğit, 2000). Alınan kararlar örgütteki birimler arasında ayrılmalı, bu birimlerin kendi sorumlulukları gerçekleştirilmesi sırasında, diğerlerinin yapmakta olduğu faaliyetlerin de neler olduğu konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Bu durum karar alma sürecinin bütün olarak

başarıya ulaşmasında ve koordinasyonun sağlanmasında son derece önemlidir (Simon vd., 1985).

- *Değerlendirme süreci:* Denetim ve değerlendirme, yönetim süreçlerinin sonucusudur. Yöneticinin bir diğer sorumluluğu da örgütünüşleyişini denetlemektir. Bir örgütte yönetici, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirerek, amaçlanan hedeflerle sonuçlar arasında çelişki varsa eksiklikleri gidererek, örgütün yetersiz ve hatalı yönlerini tespit edip düzeltir (Bayramoğlu, 2015).

Taymaz (1997) göre değerlendirme yapılırken, sadece ortaya çıkan sonuç ele alınmamalı, yönetim süreçlerinin her biri ayrı ayrı incelenmelidir. Kararla başlayan yönetim süreçlerinin sonunda yapılan değerlendirmede elde edilen veriler incelenir, kıyaslanır ve yorumlanır. Değerlendirme sonunda da geri bildirim yolu ile bütün süreçler incelenir, hata ve eksikleri ortaya konur. Yapılan dönütler ile bunlar düzeltilir ve geliştirilir.

2.2.3. Karara Katılma

Fayol (2008) ve Gulick 'in (1937) oluşturdukları temel eserleri incelenmiş, daha sonrasında İngilizce kısaltması POSDCORB olarak bilinen, Türkçe karşılığında ise planlama, örgütleme, koordinasyon, yönlendirme, personel, raporlama ve bütçeleme olarak çevirebileceğimiz yedi fonksiyon oluşmuştur (Duyar, 2018).

Fayol ve Gulick tarafından yapılan sınıflandırmada ise karar verme sürecinin eksik olduğu görülmektedir. Gregg tarafından yapılan sınıflandırmanın ise karar verme, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme şeklinde olmasıyla, yönetim süreci unsurlarının geniş ölçüde karşıladığı söylenebilir (Aydın, 2010).

Karara katılma eylemi, karar verme sürecinin örgütte bulunan kişiler tarafından paylaşılmasıdır (Ural ve Aksay, 2008). Karar verme sürecinin daha nitelikli hale getirilmesi amacıyla birtakım çalışmalar yapılmış, bu çalışmalarda yönetim bilimine "işgörenin karara katılması" kavramını getirmiştir (Uras, 1995).

Örgütlerde 'katılmalı yönetim' kavramı ile 1930'larda başlayan yönetim bilimi alanında karar verme, geniş bir şekilde yer almaya başlamıştır. Bu yönetim düşüncesinde olanlar, örgüt üyelerinin karar verme sürecine katılmasıyla örgütteki verimliliğin artacağını ileri sürmüşlerdir (Hicks, 1979).

Katılmalı yönetim, özellikle iş dünyasında oldukça çok ünlenmiş ve demokratik gelişmenin bir yönü olarak tüm örgütlerde uygulanan bir yönetim şekli olmuştur. Bu yönetim şeklinde katılma durumu hiyerarşiden daha çok uzmanlığa dayalıdır. Tüm katılımcıların makamı ne olursa olsun eşit söz ve katılım hakkına sahip olarak karar alabilmelerini anlatır (Özden,1996). Blumberg'den aktaran Özdemir ve Cemaloğlu'na (2004) göre, katılmalı yönetimin etkili şekilde uygulandığı örgütlerde olumlu tavırların geliştiği ve işten alınan doyumun arttığını gösteren birçok araştırma vardır ki, bu durum sosyal bilimlerde ender görülen tutarlı olma durumudur.

Herhangi bir kişinin veya yöneticilerin, herhangi bir konu üzerine yaptığı seçim karardır. Karar verme; seçme, tercih etme, benimseme ile yakından ilgilidir. Yöneticinin bir konu üzerinde düşünmesi sonucu seçtiği çözüm yolu yöneticinin kararıdır. Koçel'e (2001) göre karar veremeyen kişi yöneticilik yapamaz, yöneticilik işi karar vermedir. Yönetimsel işlevler yerine getirilirken en az hata payı olan kararların alınması, örgütleri başarıya götürecek etkili yollardan biridir.

Yönetimin her düzeyinde ortaya çıkan veya çıkabilecek problemlerin çözümü için seçeneklerin olması durumunda bir tercih ya da karar verme işlemi ortaya çıkar. Karar, bir problem ya da durumla karşılaşıldığında, belirli bir amaç için düşünülen çözüm yollarının ya da yapılması gereken işin seçilmesidir (Erberk, 1997).

Karar verme, karmaşık bir süreçtir ve etkili yönetim, akla dayanan kararlar almayı gerektirir. Kararlar örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye uygun oldukları zaman gerçekçi ve etkilidir, bu sebeple kişiler örgütlerde rasyonel karar vermeye çalışır (Hoy ve Miskel, 2012).

Karar verme bir sorunun çözümüyle ilişkili olabilecek çözüm yollarından en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir (Tortop,1993). Karar verme yönetim sürecinin kalbi olması sebebiyle, yönetim sürecinin diğer tüm nitelikleri karar vermeye bağlıdır (Aydın, 1994; Memişoğlu, 2013). Yönetimde alınan kararlarda çalışanların karar verme süresine katılımı üretkenliği artırmaktadır (Coch ve French, 1948).

Karara katılma, birbiriyle ilişkili eylemlerden meydana gelmiş örgütte her üyenin gücüne göre, kendi üzerine düşeni diğerlerine ilişkin olarak yapmasıdır (Bursalıoğlu, 2015).

Luthans (1995) ise karar vermeyi, birçok seçenekten en uygun olanın seçilmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlar üzerinden karar verme işleminin özellikleri şöyle sıralanabilir;

- Sorunu çözmeye yöneliktir.
- Yapılan değerlendirmenin sonucuyla yeni bir durumun başlangıcıdır.
- Gelecek için planlanmış bir işlemdir.
- Plan ve program işidir.
- Bireysel ya da grupça yapılan bir iştir.
- Sonucu kesin olarak belirlenemeyen bir işlemdir.
- Çeşitli mantıksal analizler işlemidir.

Griffiths'e göre bir örgütün yapısı, o örgütteki bireylerin aldığı kararlar ile karar verme sürecinin niteliğiyle belirlenir. Yöneticinin son karar kaynağı olmasındansa, personeli karar verme sürecini yönetecek davranışlar sergilerse, davranışlarının astları tarafından daha kolay kabul edildiğini öne süren Griffiths, yöneticilerin karar yapıcı olmaktan çok kendilerini karar verme sürecinin denetleyicisi olarak düşünmelerinin daha etkili olacağını söylemektedir (Kaya, 1999).

Yönetim kuramları karara katılmayı farklı yönlerden ele almışlardır. Bu kuramlar; klasik, neoklasik (davranışçı) sistem kuramlarıdır. Farklı kuramlar karara katılma kavramına farklı açılardan yaklaşmışlardır.

Klasik örgüt kuramını ortaya koyan üç ayrı yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki öncülüğünü Frederich W. Taylor'un yaptığı Bilimsel Yönetim Yaklaşımı; daha sonra Henry Fayol'un öncülüğünü yaptığı Yönetim Süreci Yaklaşımı ve Max Weber' in Bürokrasi Yaklaşımıdır.

Taylor ve onu takip edenler sadece işin hareket ve zaman yönleriyle ilgilenmişler, bu sebeple işi, insandan ayrı görmeye başlamış; yüksek kar ve verimin, iyi yönetimin başlıca ölçüsü saymışlardır.

Klasik örgüt kuramlarından bir diğeri olan yaklaşım, Fayol'un öncülüğündeki yönetim kuramı yaklaşımıdır. Fayol, işgörenleri tembel, sorumluluktan ve işten kaçan, sıkı denetim gerektiren ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyan çalışanlar olarak görmüştür.

Yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, emretme, koordinasyon ve kontrol olarak gruplayan Fayol, yönetilenlerden çok yönetenlere güvenerek örgütün, verimi amaç edinen formal yanına ağırlık vermiştir. Fayol'un yönetim süreçlerine planlama ile başlaması ve karar sürecinin önemini fark etmemiş olması bir uygulama sıkıntısıdır (Bursalıoğlu, 2003).

Weber'in Bürokrasi Modeli'nde de aynı bakış açısı bulunmamaktadır. Weber'e göre; belirli görevlere getirilecek kişilerin alanlarında uzmanlaşmış olmaları, yöneticilerin ise bilgi ve becerilerine göre seçilmeleri gerekmektedir (Eren, 1993). Bu durum da karara katılımı engellemektedir. Fişek (1977) verimliliği ve etkililiği odak noktası olarak gören, örgütsel yapı ve işleyişi önemseyen, klasik görüşün, hiyerarşik yapıyı önemli ve belirleyici olarak gördüğü, çalışanların karara katılmalarının mümkün olmadığını belirtmekte ve kararın, yönetim tarafından uygulamaya konulduğuna değinmektedir.

Klasik kuram, örgütü makine düzeninde görmüş, insan faktörüne önem vermemiştir. Örgütün dış çevresi ile etkileşim içine girmesi gerekliliği ve örgütsel iletişimin verimliliği arttıracığı üzerinde durmamıştır.

Alıç'a (1992) göre; 1930'lardan itibaren alınan kararlardan etkilenecek kişilerin bu kararlara katılması görüşü, eğitim yönetimi kuramcıları tarafından önemsenmiştir. Bu görüşün temelinde, katılmalı kararların daha geçerli ve uygulanabilirliğinin daha yüksek olacağı inancı bulunmaktadır.

Neoklasik kuramların merkezinde insan ilişkileri yaklaşımı vardır ve klasik kuramlara bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Elton Mayo ve arkadaşları, 1927-1932 yılları arasında Hawthorne'da bulunan fabrikada bir çalışma yürütmüşler ve bu çalışmayla, çalışanların örgütten beklentileri, örgütte çalışanların birbirine karşı olan tepkileri, grup ve kişiler arası çatışmalar ve bunların nedenleri, iş doyumu ve verimi arasındaki ilişkiler, işe katılmanın psikolojik boyutları, karar verme, iletişim gibi konulara ağırlık vermişlerdir. Üretkenliği arttıracığı düşüncesi ile çalışanların karara katılmalarına olanak sağladıkları araştırma sonucunda; çalışanların, kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılmalarının, çalışma biçimlerini geliştirmelerine katkıda bulunduklarını görülmüştür (Aydın, 2010).

Klasik ve neoklasik teorilerden sonra, 1970'li yıllardan itibaren yeni kuramlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Modern örgüt kuramları olarak da söyleyebileceğimiz bu yaklaşımların iki önemli başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan biri sistem teorisi; diğeri ise örgütsel yapıların işlevselliğinin artırılması için zamana ve değişen koşullara uyum sağlanmasının gerekli olduğunu savunan durumsallık yaklaşımıdır.

Verimin ön planda olduğu ve kısa zamanda önemli sonuçların elde edildiği klasik yönetim anlayışının okul yönetimlerinde de yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Ancak, insanı bir makine olarak ele alan bu yaklaşımlardan neoklasik yaklaşımların da etkisiyle büyük oranda vazgeçilmiş olmasına karşın etkilerinin bazı ülkelerde sürdüğü görülmektedir. Bazı

lkelerde ise özellikle 1980'li yıllardan sonra, sistem yaklaşımının etkisiyle eēitim yönetiminde buna baēlı olarak da okul yönetiminde daha aēdaē yaklaşımlar olarak katılımcı yönetim anlayışı yaygınlaşmıştır (Yavuz, 2002).

Klasik yönetim kuramlarını uygulayan yönetici, alacağı kararları kimseye danışmadan kendisi alan otokrat yöneticidir. Davranışçı yönetim kuramlarında ise çalışanların kararlara katılımı, yöneticinin hoşgrl tutumu karar alınırken astlarına danışsa bile kararları kendisinin vermesi ile sınırlanmıştır. Sistem kuramlarında karara katılma, sistemin bütün ēlerinin etkili bir biçimde bir arada bulunmaları gerektiēini önemsemektedir. Karar verme yetkisi çalışanlara dağıtılmıştır. Böylelikle astlar karar vermede yöneticiye yardımcı olurlar (Anthony, 1978; Aktaran: Köklü, 1994).

Karara katılmayı; örgütsel, bireysel ve toplumsal ıktıları açısından ele alan kuramlar dört baēlık altında toplanabilir (Açıkgöz, 1987).

Demokratik kuram, örgüt yönetiminde örgütte bulunan tüm bireylerin etkin şekilde rol almalarını, kararların alınmasına doērudan katılmalarının önemini açıkça belirtmiştir. Böyle bir uygulamanın insan yeteneklerinin gelişmesine olanak saēlayarak, toplumsal düzeyde demokrasi için gerekli bireylerin saēlıklı, üretken ve saēlam bir kiēiliēe kavuşacağını belirtmektedir (Arıkan, 1979).

Bu kuramın ana önermesi, insanların toplumsal kararlar almak için gerekli yeterliliēe ve gizli güce sahip oldukları, bu gizil gücün bulunmadıēı durumlarda da bunu demokrasinin saēladıēıdır (Açıkgöz, 1987).

Örgütsel demokrasi, toplumsal demokrasinin n koēuludur. Bireyin, kiēiliēinin demokratik yönde gelişmesinin yesi bulunduēu her türlü örgütte yönetime katılmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir. Atina demokrasisinden bu yana, toplumdaki herkesin toplumsal yaēamın her alanına katılması gerektiēi savunulmaktadır. Demokratik sistemin sürdürülebilmesi için toplumsal, ekonomik ve siyasal örgütlerde, ailede, okulda ve işyerlerinde katılımın saēlanması zorunluluktur (Pateman, 1970).

Ancak, demokratik yönetim tarzının olumsuz bazı yönlerinin de bulunduēu söylenebilir. Büyük rgtlerde, karar sürecine katılan kiēilerin fazla olması sebebiyle, karar alma süreci uzayabilir ki bu durum sistemi yavaşlatabilir. Bundan dolayı acil durumlarda karar almak gerekiyorsa bu yönetim tarzının kullanılmasının uygun olmayacağı düşünülmektedir (Batmaz, 2012).

Sosyalist düşünce savunucularından Thomas More, katılma kavramının ilk kez ele alarak işçilerin yönetime katılmaları savunmuştur. Ütopik sosyalistler olarak da bilinen C. Fourier ve R. Owen kendi işletmelerinde yönetime katılma yani kendi kendini yönetim uygulamalarında bulunmuşlardır (Talas, 1976). Endüstriyel devrim sonucunda, "iş" in köleliğe dönüşmesiyle "iş" e anlamlı bir içerik kazandırmayı amaçlayan bu sosyalistler, genel olarak, toplumun kendi kendini yöneten, üretim birimi halinde gelmesini önemsemişlerdir (Arıkan, 1979).

Katılmaya ilişkin görüşlerin temelini sosyalist kuramda yabancılaşma kavramı olarak ele almaktadır. Kapitalist üretim biçiminde var olan koşullar, çalışanların özgür ve yaratıcı olmalarına engel olmakta, onların kendi ürettiklerine yabancılaştırmaktadır. Bu yabancılaşmayı engellemenin yolu, işçinin emeğini yönetmesine, kendi üretim araçlarına sahip olmasına olanak sunulmasındadır. Kendi ürettiğini kontrol eden üretici, ekonomik özgürlüğüne de ulaşacaktır (Açıkgöz, 1984).

İşçinin emeğine sahip çıkması için yönetime dâhil olması gerekir. Böylece işçiler hem üreten hem de yöneten olabileceklerdir. Çalışanların doğrudan yönetime katılmaları, birtakım görevlerin de onların elinde olmalıdır (Fromm, 1982).

Verimlilik, örgütlerde en az girdiyle en çok çıktının sağlanması, bununla beraber elde edilen çıktı değerinin girdi değerinden yüksek olması olarak tanımlanabilir. (Mıhçıoğlu, 1958). Etkililik ise, örgütün amacına yönelik, örgütün kendi bütünlüğünü bozmadan, üyelerini gereksiz baskı altına almadan karşılaştığı sorunları çözmesidir. Sistem anlayışında, örgüt kaynaklarından elde edilen verilerle etkililik değerlendirilir. Etkililiğin ölçütlerinden biri de verimliliktir (Tosun, 1987).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında, insanların birtakım ihtiyaçlarının olduğu ve bu ihtiyaçlarında belli bir hiyerarşik yapıda olduğu, bununla beraberde bu hiyerarşik yapının en üstünde de insanın kendini gerçekleştirme bulduğu belirtilmektedir (Çetinkanat, 2000). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında, örgütlerde, kararların tüm bireylerin katılmasının bir güdüleme taktiği olduğunu belirtilmiştir. Örgütlerde kararın paylaşılması, alınacak kararlara herkesin katılması kişilerin kendini gerçekleştirme güdüsünü harekete geçirecek, böylece hem çalışanlar hem de yöneticiler kendilerini güven içinde göreceklidir (Köklü, 1994).

Karara katılma, örgüt içinde morali yükselten ve kararlara karşı olumsuz tepkileri azaltan bir süreçtir (Can, 1997). Yöneticilik becerisi olmayan ve alınan kararları uygulayan

kişilerin karara katılması, örgütte verimliliği arttırdığı görülmüştür (Karaca, 2001). Bir karar uygulandığında bundan etkilenecek birey veya gruplar o kararın alınmasına ne kadar çok katılırlarsa, kararın uygulanmasına da o kadar çok katılacaklardır. Bu fırsatlar kendilerinden ne kadar esirgenirse, yapılacak uygulamaya da o kadar karşı çıkarlar (Bursalıoğlu, 2015).

Anthony (1978) göre karara katılmayı sınırlayıcı engeller şu başlıklarla sıralanabilir:

- *Örgütsel Engeller:* Örgütsel felsefeler ve değerler, gelenekler, politikanın niteliği, personelin niteliği, örgütün yapısı, destekleyici ortam ve katımlı yönetim için örgütte bulunanlara yönelik bir ödül sisteminin yokluğu.
- *Yönetimsel Engeller:* Yöneticilerin alışkanlıkları, katımlı yönetimi bilmemek veya anlamamak, X kuramı davranışları, güven eksikliği, güçten vazgeçme korkusu, geride kalma korkusu, disiplin boşluğu endişesi ve işlerin yapılmayacağı korkusu.
- *Astlardan Gelen Engeller:* Katımlı yönetimde bilirkşi olmamak, isteksizlik, karar konusunun bilinmemesi, katımlı yönetim isteğinin farkında olmayış, başarısız olma ve yanlış yapmak korkusu, gruptan dışlanma korkusu, işleri daha da zor hale getirme korkusu.
- *Durumsal Engeller:* Zamansal, görevsel ve çevresel etkiler (Açıkgöz, 1987).

Bunlarla beraber okullarda karara katılmayı etkileyen çevresel ve bireysel olmak üzere dolaylı veya doğrudan etkileyen başka etkilerden de söz etmek mümkündür. Öğretmenlerin, okullarındaki rollerden başka rolleri de bulunmaktadır. Özellikle kadın öğretmenlerin, öğretmen olmaları onları diğer sorumluluklarından kurtaramamaktadır. Günümüzde hala kadın ve erkek rollerinin eşit olarak paylaştırılmadığı göz önüne alındığında; kadın öğretmenlerin okullarda kararlara katılmada yeterince etkin olamadığı görülmektedir.

Bir başka etken olarak da öğretmenlerin meslekleri boyunca kazandığı olumlu veya olumsuz deneyimler denilebilir. Daha önceleri katıldığı herhangi bir kararda olumsuz tepkiler alan öğretmenler daha sonraki kararlara katılmada isteksiz olabilir. Bu ve buna benzer deneyimler kıdemleri yüksek olan öğretmenleri de karara katılmada geri tutabilmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları sosyal çevre, yetiştikleri aile yapısı, ilgi ve yetenekleri ve benimsedikleri toplumsal görüş ve düşünceler de okullarda alınan kararların yapısını ve uygulanması etkileyebilir.

Okullardaki karara katılma durumlarını etkileyen bir faktör de yöneticilerin tutum ve davranışları olabilir. Okulunda demokratik ve katımlı yönetim anlayışını benimsemeyen yöneticiler de karara katılma durumlarını olumsuz etkileyebileceği gibi tek başına karar alma durumu da oluşturabilir.

2.3. Okul Yönetimi ve Karara Katılma

2.3.1. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin okula uyarlanmasıdır. Eğitim yönetimi sistemin genel işleyişi ile ilgilenirken, okul yönetimi okul düzeyinde yaşanan sorunlar ile ilgilenir.

Okul yönetimi, okulu amaçlarına ulaştırmak için iyi bir planlamanın yapıldığı, insan ve maddî kaynakları etkili bir şekilde kullandığı oranda etkilidir. Okul yönetimi, eğitim örgütünün sistemin amaçları doğrultusunda devamını sağlamaya ve örgüt politikalarını uygulamaya çalışır. Türk eğitim sisteminde okul yönetimi, Millî Eğitim Bakanlığının temel amaçlarına uygun bir şekilde hareket eder ve okulun yönetimini Millî Eğitim Bakanlığının amaçları doğrultusunda sağlamaya çalışır.

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin başı okulun yöneticisi olmalıdır. Okul yöneticileri, liderlik gücünü kullanarak öğretmenleri motive eder, örgütsel hedefler etrafında birleştirir, kendilerini okula adanmalarını sağlar ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirirler (Akçay, 2003).

Okul yönetiminin amacı, okulun örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimliliği arttırmak için önceden belirlenen davranışları planlı ve programlı olarak öğrencilere kazandırmaktır. Okul yönetimi, bu amacını gerçekleştirmek için, okulun geleceğe yönelik vizyonunu ve misyonunu çok iyi belirlemelidir. Bunu yaparken de örgüt içinde çalışanların deneyim ve uzmanlıklarından faydalanmalı, onların karar sürecine etkili katılımlarını sağlamalıdır.

Okul yönetiminin insan yönetimi olmasından dolayıyla yöneticilerin, çalışanların kişiliklerine saygı göstermesi önemlidir. Bu nedenle de okul yöneticisinin, insan psikolojisi konusunda yeterli olması gerekir (Çelikkaya, 2001).

2.3.2. Okul Yönetiminde Karara Katılma

Okul; kişilere, önceden belirlenmiş amaçlar için gerekli olan yeni davranışlar kazandırmak ya da istenmeyen davranışları engelleyecek, bir bakıma ortadan kaldıracak yaşantılar hazırlayan bir sistemdir (Adıgüzel, 2006). İnsanları sosyal hayatındaki çeşitli rollere hazırlayan aynı zamanda planlı öğrenmenin ortaya çıktığı kurum olarak görülen okul; kimilerine göre bir örgüt, bir işletme, kimilerine göre ise aile olarak tanımlanmıştır

(Nalçacı ve Bektaş, 2012). Geleneksel okullar, toplumun gelişmesini ve devamlılığını sağlama, kültür aktarma gibi sosyal, politik ve aynı zamanda ekonomik görevler yüklenmişlerdir (Aydın, 2012; Ergün, 1994; Lunenburg, 1995).

Teknolojinin gelişmesi ve küreselleşmenin de etkisiyle toplumsal değişim ve dönüşüm hızı artmış, bu hızlanma da mevcut eğitim sistemine ve klasik okul anlayışına ilişkin eleştirel tartışmaları beraberinde getirmiştir (Çankaya, 2011). Eğitimde özgürlükçü fikirler savunulmaya başlanmış, çocuğu temel alan, çocuğun ihtiyaçlarına, kişilik gelişimine öncelik veren yeni bir pedagoji ortaya çıkmıştır.

Geleneksel okullarla ilgili şikâyetler ve rahatsızlıklar gerek aileleri gerekse eğitime şekil veren yetkililerini yeni arayışlara itmiş, bunun sonucu alternatif uygulamalara yönelinmiştir (Aydın, 2012). Miller (2004), geleneksel eğitim uygulamalarından farklı alternatif eğitim uygulamalarını beş ana yaklaşım altında sınıflandırmıştır. Bunlar; eleştirel pedagoji, sosyal yapılandırmacılık, ruhsal gelişimcilik, özgürlüğe dayalı öğrenme ve holistik eğitimidir. Miller'a (2006) göre özgür/demokratik okullarında içinde bulunduğu alternatif eğitim geleneğini benimseyip destekleyenler, radikal demokrasiye inanır ve demokrasinin öğretilmesinde de kamu okul sistemlerine güvenmezler.

Demokratik okulların en önemli özelliği karar alma/yönetim yapısıdır. Okul üyeleri tarafından yönetilen bu okullar, öz yönetimli okullardır. Sorun çözme, karar verme, planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim ve değerlendirme (Başaran, 1988; Kaya, 1993) olarak sıralanabilecek yönetsel süreçlerin büyük bir kısmı okulun tüm üyelerince gerçekleştirilir. Demokratik okullarda topluluğu ilgilendiren kararlar, okul meclisi (Hecht, 2008), okul konseyi (Sadofsky, 2008) ya da okul toplantısı (Greenberg, 1995; Readhead, 2008) olarak adlandırılan yapılar tarafından alınır.

Demokratik okullarda demokrasi, karar alma sürecinde doğrudan uygulanır. Demokrasi bu okullarda herkesin yönetime doğrudan ve eşit bir şekil veya güçle katılması ile ortaya çıkar. Bu okullarda herkesin, çocuk ya da yetişkin fark etmeksizin oy hakkı vardır (Greenberg, 1995; Hecht, 2008; Readhead, 2008). Dolayısıyla bu okulların öğrencileri tarafından yönetildiği söylenebilir (Greenberg, 1995; Readhead, 2008).

Ülkemize baktığımızda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında (1982), Türkiye Cumhuriyeti'nin demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğu belirtilmektedir. Yine Anayasadaki ifadeye dayalı olarak, demokratik bir devletin sosyal bir kurumu olan okulun

da demokratik bir anlayışla yönetilmesi ve eğitim hak ve görevinin demokratik ilkelere dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir (Korkmaz, 2014).

Eğitim örgütleri bir sistem olarak ele alındığında öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu temel öğelerin hepsi oldukça önemli olmakla birlikte, birbirleriyle de ilişkili olduğu bilinir. Aynı zamanda öğretmenin öğrenciyi ve eğitim programlarını etkileme gücü diğerlerine göre daha fazladır. Çünkü öğrenci okul ortamında öğretmenle beraberdir ve onun hazırladığı eğitim ortamı ile de iç içedir (Gürkan, 1994).

Eğitim yönetimi, tüm öğretimsel ve yönetsel faaliyetlerle ilgili karar alınmasını sağlar. Alınan kararların da etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamak durumundadır. Bu süreçte eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm bölümlerin etkili ve verimli bir şekilde işletilmesi, insan gücü ve kaynakların rasyonel kullanılması eğitim yönetiminin temel görevidir. Bunun için gerekli stratejiler belirlenmeli, vizyon ve misyon geliştirilmeli, bunlar için de gerekli olan kararların alınması eğitim yönetiminin faaliyet alanı içerisine girer.

Öğretmenlerin ya da diğer çalışanların okullarda alınacak kararlara katılımıyla, okulların yönetiminde bazı yeni yaklaşımlar yer almıştır. Bunlardan birisi de okula dayalı yönetimdir. Okula dayalı yönetim öğretmenlerin kararlara katılımını çok önemli görmüştür (Güçlü, 2000). Okula dayalı yönetim anlayışı 1980'lerden sonra eğitim anlayışına yerleşmiştir. Okula dayalı yönetimde grup kararlarının alınması önemlidir. Yapılan yeni araştırmalarda, okuladayalı yönetimin, eğitimde öğrenci merkezli olmasında, demokratikleşmesinde, yetki aktarımında, okulun işlevlerinin gerçekleştirilmesinde, kültürün yeniden yapılandırılmasında oldukça önemli etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Güçlü, 2000).

Eğitim yöneticisinin karar sürecinde yapacağı ilk iş, eğitim yönetimine etkisi olan öğelerin her birini karar organı olarak görebilmektir. Okulun diğer örgütlere oranla daha sosyal oluşu, eğitim yöneticisinin öğretmenleri karar sürecine dâhil etmesini zorunlu hale getirir. Ayrıca, grupta alınacak kararlara kimlerin hangi düzeyde katılacağı da hassas bir konudur. Okul müdürü bu konuda karar verirken aşağıdaki durumları göz önünde bulundurmalıdır (Bursalıoğlu, 1994):

- Grup dinamiğini fark etmeli, fakat kullanmaya kalkışmamalıdır.
- Motive eden, uzlaştıran ve uyum sağlayan bir eylem göstermelidir.
- Karar sürecinde, astlara ve o kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı sunmalıdır.
- Çevresinde demokratik bir hava oluşturmalıdır.
- Alınan kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır.

- Grubun değer ve davranışlarını önemsemelidir.
- Onaylama hakkını kullanırken kamu yararını gözetmelidir.
- Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir.

Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları, okullarda demokratik yönetim biçiminin gelişmesini de destekler. Lontos (1994); öğretmenler için karara tamamen katılmalarının gerekli olduğunu yöneticilerinde bu sürecin kolaylaştırılmasına yönelik yardımcı stratejiler geliştirmeleri gerekliliğini ifade etmektedir.

21. yüzyılda en çok kabul gören yönetim biçimi “demokratik yönetim” olarak adlandırılmaktadır. “Katılmalı yönetim”, “grup yönetimi”, “ekip yönetimi” olarak da isimlendirilen demokratik yönetim çalışanların ve astların görüş, öneri ve desteğiyle oluşmaktadır (Aldemir, 1996).

Okul yöneticisinin demokratik yönetim anlayışıyla üzerinde durması gereken en önemli husus, okul yönetimini okulu oluşturan tüm unsurların katılabileceği şekilde düzenlemesi ve bu unsurların her birini birer karar verici olarak görmesidir. Öğretmen, okul yönetiminde diğer öğelere oranla karar sürecine katılım açısından oldukça önemli bir rol oynamaktadırlar (Gökçe, 2000).

Okul yönetiminde alınan kararları etkileyen pek çok etken bulunmaktadır ki bu etmenleri iç ve dış etkenler olarak gruplayabiliriz. İç etkenler; öğretmenler, öğrenciler, eğitici olmayan personel ve fiziki durum ve donanımdır. Dış etkenler ise anne babalar, baskı grupları, bölgenin sosyal ve coğrafi durumu, genel yönetim ve eğitimin üst yönetiminin yapısı, iş piyasası, yerel yönetimler ve okulun yakın çevresidir (Açıkalın, 1998).

Yöneticiler, olanaklar sağlandığında, öğretmenlerin de sağlıklı kararlar verebileceklerine ve bu şekilde eğitim örgütünde çalışan yönetici ve öğretmenlerin niteliklerini geliştirilebileceğine inanmalıdır. Hoy ve Miskel (1996), eğitim örgütlerinde öğretmenlerin karara katılması konusunda genel anlamda şu bulguların yer aldığını ileri sürmektedirler:

1. Planların yapılmasına katılım fırsatı, öğretmenlerin morali ve gösterdikleri çabalar üzerinde önemli bir etkidir.
2. Öğretme sürecinde bireysel olarak öğretmenin doyumunu, karara katılma ile ilgilidir.
3. Öğretmenlerin tercihleri kendilerini karara katan müdürlerden yana olur.
4. Öğretmenlerin karara katılmalarının iyi ayarlanması gerekmektedir. Öğretmenler ne bütün kararlara katılmayı ne de hiçbir karara katılmamayı tercih etmezler.
5. Öğretmen ve yöneticilerin karar vermedeki rolleri ve fonksiyonları oluşan duruma veya probleme göre değişebilir olması gerekir.
6. Bazı yöneticiler, astları tarafından tam olarak kabul edilmediğinden ve aldıkları kararların sınırlı oluşundan dolayı etkili olamazlar.

Okullarda, öğretmenlerin kararlara katılımını sağlayan önemli öğelerden biri de kurul toplantılarıdır. Okullarda öğretmenler kurulu toplantıları amacına göre başlıca üç gruba

ayrılır. Bunlar; genel öğretmenler kurulu toplantısı, zümre öğretmenler kurulu toplantısı, şube öğretmenler kurulu toplantısıdır (Demirtaş, 2008).

Ayrıca, son yıllarda okullarda uygulamaya konulan Planlı Okul Gelişim Modeli uyarınca okullarda oluşturulan okul gelişim ve yönetim ekipleri, öğretmenlerin karara katılımını olumlu yönde etkilemektedir. Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE), okul toplumunu temsilen oluşturulan ve planlı okul gelişimini yöneten ve yürüten ekiptir.

Okullarda karar verme sürecine katılımın sağlanması, eğitim örgütlerinin kendine özgü özellikleri nedeniyle ve dış çevreyle yoğun etkileşimi nedeniyle önemlidir. Aydın'ın (2000) da belirttiği gibi eğitim personelinin karara katılmaları açısından başta öğretmenler olmak üzere tüm personelin nitelikleri buna uygundur. Gerekli koşullar sağlandığında öğretmenlerin karara katılmaya ilişkin istekleri vardır ve yeterlidir (Bush, 1998).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmada kullanılan modele, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve verilerin geçerlik-güvenirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi sembolleştirilir. Ancak ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme) yapılmalıdır. İlişkisel çözümleme korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler şeklinde iki türlü elde edilir (Karasar, 2000).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarını genelleyebileceğimiz elemanlar bütünüdür. Örneklem ise evrenden belli kriterler dâhilinde seçilen ve evreni temsil edeceği varsayılan en küçük kümeye denir (Büyüköztürk vd. 2015).

Araştırmanın örnekleme, olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden “basit tesadüfi örnekleme yöntemi” ile seçilen öğretmenler oluşmaktadır. Evreni oluşturan her birimin örneklem içerisinde yer alma olasılığı basit tesadüfi örnekleme yönteminde aynıdır. Diğer bir ifadeyle, birimler birbirinden bağımsız olarak eşit seçilme şansına sahiptirler. Evren

hacmi N, örneklem hacmi n olarak alındığında evrendeki her bir birimin seçilme olasılığı n/N olacaktır (Ural ve Kılıç, 2005).

Özdamar (2001) örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına ilişkin verdiği formül aşağıda belirtilmiştir.

$$n = \frac{Nt^2\sigma^2}{d^2(N-1) + t^2\sigma^2}$$

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

σ : Standart sapma değeri

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara İli Keçiören ilçesinde görev yapmakta olan 10.379 tane öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2019). Örneklemi ise Keçiören ilçesinde görev yapmakta olan 410 öğretmendir. Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın hız ve pratiklik kazanmasında kolay ulaşılabirlik örnekleme yöntemi çok etkilidir. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı örnekleme çabuk ve kolay ulaşarak, zaman, enerji tasarrufu sağlar. Aynı zamanda maddi kaynak tasarrufu da sağlar (Patton, 2014).Araştırma için belirlenen örnekleme ait bilgilere aşağıdadır;

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Araştırma grubuna ait özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	254
	Erkek	156
	Toplam	410
Yaş (yıl)	21-30	63
	31-40	195
	41 ve üstü	152
	Toplam	410
Kıdem	0-5	60
	6-10	77
	11-20	240
	21 ve üstü	33
	Toplam	410
Branş	Sözel	208
	Sayısal	101
	Uygulamalı	101
	Toplam	410

	Evli	322	78.5
Medeni durum	Bekâr	88	21.5
	Toplam	410	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %62’si (n=254) kadın, %38’i (n=156) ise erkek olmak üzere toplam 410 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin %15.4’ü (n=63) 21-30 yaş aralığında, %47.6 (n=195) 31-40 yaş aralığında ve %37’si (n=152) 41 ve üstü yaş aralığındadır. Kıdem durumuna göre, öğretmenlerin %14.6’sı (n=60) 0-5 yıl arası kıdeme sahip, %18.8’i (n=77) 6-10 yıl arası kıdeme sahip, %58.6’sı (n=240) 11-20 yıl arası kıdeme sahip ve %14.6’sı (n=33) 21 ve üstü yıl kıdeme sahiptir. Branş durumuna açısından, öğretmenlerin %50.8’i (n=208) sözel branşlarda, %24.6’sı (n=101) sayısal branşlarda ve %24.6’sı (n=101) uygulamalı branşlarda görev yapmaktadır. Medeni duruma göre, öğretmenlerin %78.5’i (n=322) evli, %21.5’i (n=88) ise bekârdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tane veri toplama aracı bir arada kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veriler, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okullarda kararlara katılma durumlarını belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Karara Katılım Anketi” aracılığıyla elde edilmiştir.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Karara Katılım Anketi”ne ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenler hakkında kişisel bilgiler elde edilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Form, öğretmenlere ait cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve branşları hakkında bilgileri içermektedir.

3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Araştırmadaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimini ölçmek amacıyla ölçek kullanılmıştır. Sosu (2013) tarafından geliştirilen ve Akın vd. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ), kâğıt kalem testi olarak

uygulanmakta olup, katılımcıların kendi durumlarını değerlendirmektedir. Öğretmenler 5'li Likert derecelendirmesiyle 1-5 arasındaki rakamlardan en uygun olanını işaretlemektedir. Her bir maddenin açıklaması; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum anlamlarına gelmektedir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği 11 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardan Yansıtıcı Şüphecilik 7 maddeden, Eleştirel Açıklık 4 maddeden oluşmaktadır. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin faktör yükleri .68 ile .75 arasında ve toplam korelasyon ise .25 ve .57 arasında değiştiği görülmüştür. Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılacağını göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin orijinal formu olan “Critical Thinking Disposition Scale” için yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışmalarında yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir (Sosu, 2013).

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Türkçe formu için kullanılan Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .78 yansıtıcı şüphecilik alt ölçeği .75, eleştirel açıklık alt boyutu için .68 olarak hesaplanmıştır. Toplam puan korelasyon katsayısının .25 ile .57 arasında değiştiği vurgulanmıştır. Alınan ölçümler maddelerin çok iyi ayırt edici olduğunu belirtmektedir.

3.3.3. Karara Katılma Anketi

Karara katılma anketinin orijinal biçimi Wisconsin Üniversitesi Bireysel Öğretim Araştırma ve Geliştirme Merkezinden James M. Lipham (1979) tarafından geliştirilmiştir. Lipham'ın kullandığı anket daha önce Conway (1976), Davis (1982), Speed (1979) tarafından kullanılan “Decision Involvement Analysis” adlı aracın bir uyarlamasıdır. Lipham'ın son biçimini verdiği araçta, öğretmenlerin karara katılma durumlarını, karara katılma isteklerini, karar konularına duydukları ilgilerini ve karar konularındaki yeterliklerini ölçmek amacıyla aşağıdaki dört soru kullanılmıştır (Aktaran: Köklü,1994):

1. Bu konudaki kararın alınmasına ne kadar katılmaktasınız?
2. Bu konudaki kararın alınmasına ne kadar katılmak istiyorsunuz?
3. Bu karar konusu sizi ne kadar ilgilendirmektedir?
4. Bu konuda karar vermede kendinizi ne kadar yeterli buluyorsunuz?

Soruların her biri için 1'den 4'e doğru giden, dört seçenekli Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır.

Lipham'ın geliştirmiş olduğu “Decision Involvement Analysis” de 20 karar konusu belirlenmiştir. Bu karar konularından dokuzu öğretimsel / teknik, 11'i ise yönetsel karar konularıdır (Aktaran; Köklü, 1994).

Açıkgöz (1984), “Decision Involvement Analysis”i doktora tezi çalışmasında kullanmak amacıyla Türkçeye uyarlamıştır. Karar konularının öğretimsel/teknik ve yönetsel olarak yapılan gruplamasını bozmadan, öğretimsel/teknik karar konuları grubu için yalnızca “öğretimsel” ifadesini kullanmıştır. Orjinal halinde yer alan 20 karar konusundan ikisi bizim okullarımıza uymadığı için Türkçe metne konulmamıştır. Bunlar; “Okulunuzun yönetsel ve örgütsel yapısının belirlenmesi”, “Bölümünüzde ya da zümrenizde çalışacak yeni bir öğretim elemanının seçimi”dir. Çıkarılan bu iki karar konusunun yerine beş yeni karar konusu eklenerek 23 karar konusunu içeren anket geliştirilmiştir.

Köklü (1994), Açıkgöz'ün kullanmış olduğu ankete, dört yeni karar konusu ekleyerek, 27 karar konusunu içeren anketi geliştirilerek kullanmıştır.

Köklü (1994), anketi geliştirirken, çeşitli liselerdeki öğretmenler kurulu karar tutanaklarını, zümre ve şube öğretmenleri karar tutanaklarını, ortaöğretim ile ilgili mevzuatı incelemiş; öğretmenler ve okul müdürleriyle görüşmeler yaparak 27 karar konusunu içeren anketi hazırlanmıştır. Anketi ön gruba uygulayarak geçerlilik ve güvenilirliğin yanı sıra anlaşılır olup olmadığını da yoklamıştır. Güvenirliğin yoklanması için Cronbach's Alpha yöntemini kullanmıştır. Karara katılma durumu ile ilgili Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısını öğretimsel kararlar için 0,80 yönetsel kararlar için 0,93 olarak bulmuştur. Madde test korelasyonu sonucunda da bütün maddelerin katsayı değerlerinin 0,40'ın üzerinde olduğunu bulmuş ve buna göre bütün maddelerin çalışır durumda olduğunu belirtmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından gerekli izinler alınarak Ankara ili Keçiören ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin doldurdıkları Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Karara Katılım Anketi aracılığıyla elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada; Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Karara Katılma Anketi aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 20.00 paket program kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Verilerin normallik sınaması, Skewness (Çarpıklık)-Kurtosis (Basıklık) değerleri ile test edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Verilerin normallik sınamasına ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Verilerin Normallik Analizi

	Faktörler	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği	Eleştirel açıklık	-0.364	0.137
	Yansıtıcı şüphecilik	-0.519	0.509
	Ölçek geneli	-0.424	0.243
Karara katılma anketi	Öğretimsel	-0.627	0.391
	Yönetimsel	-0.099	0.893
	Anket geneli	-0.183	0.612

*p<0.05.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Karara Katılma Anketi’nden elde ettiği puanlara ilişkin Çarpıklık-Basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve Basıklık katsayıları sırasıyla çarpıklık standart hatasına ve basıklık standart hatasına bölündüğünde çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında ise verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilmektedir (Can, 2014; Kalaycı, 2010). Mevcut çalışmada elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında olduğu başka bir ifade ile verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve karara katılma düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, branş ve medeni durum değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014). ANOVA testi sonuçlarının anlamlı farklılık sergilediği durumlarda hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunun tespitinde ise *post Hoc* testlerinden Bonferroni testine başvurulmuştur. Bunu yanı sıra, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Karara Katılma Anketinden elde edilen puanlar arasında ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramı, veri toplamak için kullanılan ölçme aracına ilişkin olarak tanımlanmakta ve kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000). Mevcut araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve karara katılma düzeylerinin belirlenmesinde Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Karara Katılma Anketi kullanılmıştır. Söz konusu ölçme araçlarından elde edilen puanlar için araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği kapsamında iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha) hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilerin Cronbach's Alpha İç Tutarlık Katsayısı Değerleri

	Faktörler	Cronbach Alpha
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Eleştirel açıklık	0.72
	Yansıtıcı şüphecilik	0.75
	Ölçek geneli	0.83
Karara Katılma Anketi	Öğretimsel	0.88
	Yönetimsel	0.96
	Anket geneli	0.95

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanların iç tutarlık katsayısı değerleri "Eleştirel açıklık" alt boyutunda $\alpha = 0.72$ olarak, "Yansıtıcı şüphecilik" alt boyutunda $\alpha = 0.75$ olarak ve "Ölçeğin geneli" ise $\alpha = 0.83$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin Karara Katılma Anketi'nden elde ettikleri puanların iç tutarlık katsayısı değerleri "Öğretimsel" alt boyutunda $\alpha = 0.88$ olarak, "Yönetimsel" alt boyutunda $\alpha = 0.96$ olarak ve "Anketin geneli" ise $\alpha = 0.95$ olarak tespit edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde; öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Karara katılma düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular aşağıda araştırmanın alt problemlerine göre gösterilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara hangi düzeyde katılmaktadır?” problem cümlesi altında, öğretmenlerin Karara Katılma Anketinden aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistiki bilgilere Tablo 4 ve Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Karara Katılma Anketi Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
1	Dersinizdeki ünitelerin hedeflerinin belirlenmesi	2,80	1,026
2	Anne-babalara, öğrencilerin durumlarının bildirilmesi yollarının geliştirilmesi	3,07	,719
3	Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi	3,19	,707
4	Dersleri daha etkili işleyebilmek için çevre olanaklarından yararlanılması	3,16	,763
5	Ödev konularının belirlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi kurallarının belirlenmesi	3,20	,754
6	Öğrenciye ilişkin bilgilerin (ruhsal dosya vb.) elde edilmesi, korunması ve kullanılmasının planlanması	3,10	,788
7	Ders kitabı ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	2,86	1,004
8	Not verme kurallarının belirlenmesi	3,11	,905
9	Derslerde izlenecek öğretim ve sınav yönteminin belirlenmesi	3,26	,767
10	Zümrenizin işleyişinin düzenlenip, değerlendirilmesi	3,20	,754
11	Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması	2,97	,8574
12	Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi	2,68	1,026
13	Okulunuzdaki öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi	2,60	1,030
14	Danışman öğretmenlerin belirlenip, öğrenci danışmanlığının düzenlenmesi	2,64	1,086
15	Ders dağıtımının yapılması	2,76	,899
16	Okul çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi	2,92	,846
17	Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi	2,72	1,011
18	Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi	2,72	1,026
19	Haftalık ders çizelgelerinin (programlarının) hazırlanması	2,69	,962
20	Öğretim araç ve gereçlerinin zümrelere dağıtımının yapılması	2,86	,893
21	Zümreler arasında iletişimin nasıl sağlanacağını belirlenmesi	2,81	,965
22	Öğretmenlerin sınavlarda ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi	2,65	1,060
23	Eğitsel kolların kurulması ve görevli öğretmenlerin belirlenmesi	2,55	1,022
24	Kültür, yayın ve inceleme kurulunun belirlenmesi	2,52	1,077
25	Stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi için yapılacak çalışmaların belirlenmesi	2,36	1,086
26	Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması	2,57	,992
27	Okulunuzun işleyişinin değerlendirilmesi	2,61	1,018

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin Karara Katılma Anketinde yer alan maddeler arasında en yüksek ortalama puanları “Derslerde izlenecek öğretim ve sınav yönteminin belirlenmesi”, “Ödev konularının belirlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi kurallarının belirlenmesi” ve “Zümrenizin işleyişinin düzenlenip, değerlendirilmesi” maddelerinden aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Karara Katılma Anketinde yer alan maddeler arasında en düşük ortalama puanları ise “Stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi için yapılacak çalışmaların belirlenmesi”, “Kültür, yayın ve inceleme kurulunun

belirlenmesi” ve “Eğitsel kolların kurulması ve görevli öğretmenlerin belirlenmesi” maddelerinden elde ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Alt faktörler	N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
Karara Katılma Anketi	Öğretimsel	410	30.95	5.80	10	40
	Yönetimsel	410	45.64	13.16	17	68
	Anket geneli	410	76.59	17.36	33	108

Min: Minimum; Maks. Maksimum

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin Karara Katılma Anketinden elde ettikleri puanlar “Öğretimsel” alt boyutunda ($\bar{x}$: 30.95, Ss: 5.80, Min: 10, Maks: 40), “Yönetimsel” alt boyutunda ($\bar{x}$: 45.64, Ss: 13.16, Min: 17, Maks: 68) ve “Anket Geneli” ($\bar{x}$: 76.59, Ss: 17.36, Min: 33, Maks: 108) olarak saptanmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma düzeyleri ile yönetimsel kararlara katılma düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulguya göre; öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılma düzeyleri ($\bar{x}$ =45.64), öğretimsel kararlara katılma düzeylerinden ($\bar{x}$: 30.95) daha yüksektir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumları; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” problem cümlesi altında, öğretmenlerin Karara Katılma Anketinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretimsel	Kadın	254	31.04	6.04	408	0.414	0.679
	Erkek	156	30.79	5.40			
Yönetimsel	Kadın	254	44.17	13.53	408	-2.923	0.04*
	Erkek	156	48.04	12.20			
Anket geneli	Kadın	254	75.20	17.78	408	-2.104	0.039*
	Erkek	156	78.84	16.47			

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, incelendiğinde, “Öğretimsel” alt boyutundan kadın öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 31.04) puan, erkek öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 30.79) puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Öğretimsel” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t: 0.414, p: 0.679>0.05). “Yönetimsel” alt boyutundan kadın öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 44.17) puan, erkek öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 48.04) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Yönetimsel” alt boyutundan elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür (t: -2.923, p: 0.04<0.05). “Anket Geneli” kadın öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 75.20) puan erkek öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 78.84) puan aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Anket Geneli” elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır (t: -2.104, p: 0.039<0.05).

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Yaş (yıl)	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p
Öğretimsel	21-30	63	32.40	4.97	407	2.781	0.063
	31-40	195	30.94	6.24			
	41 ve üstü	152	30.36	5.45			
Yönetimsel	21-30	63	46.46	12.72	407	2.181	0.114
	31-40	195	46.75	13.54			
	41 ve üstü	152	43.88	12.74			
Anket geneli	21-30	63	78.86	16.23	407	2.337	0.098
	31-40	195	77.69	18.10			
	41 ve üstü	152	74.24	16.67			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, “Öğretimsel” alt boyutundan 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 32.40) puan, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 30.94) puan ve 41 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 30.36) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Öğretimsel” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F: 2.781, p: 0.063>0.05). “Yönetimsel” alt boyutundan 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 46.46) puan, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 46.75) puan ve 41 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 43.88) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Yönetimsel” alt boyutundan elde ettikleri puanların yaş değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermediği belirlenmiştir (F: 2.181, p: 0.114>0.05). “Anket Geneli” 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 78.86) puan, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 77.69) puan ve 41 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 74.24) puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin “Anket Geneli” elde ettikleri puanların yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F: 2.337, p: 0.098>0.05).

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketinden aldıkları puanların kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Kıdem (yıl)	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark
Öğretimsel	0-5	60	31.12	5.95	406	2.688	0.046*	6-10 / 11-20
	6-10	77	32.53	5.52				
	11-20	240	30.40	5.99				
	21 ve üstü	33	30.94	3.92				
Yönetimsel	0-5	60	45.45	11.25	406	1.551	0.201	
	6-10	77	48.36	14.15				
	11-20	240	45.13	13.41				
	21 ve üstü	33	43.39	11.75				
Anket geneli	0-5	60	76.57	15.92	406	2.084	0.102	
	6-10	77	80.90	17.66				
	11-20	240	75.52	17.86				
	21 ve üstü	33	74.33	14.24				

Tablo 8’de görüldüğü gibi, “Öğretimsel” alt boyutundan 0-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 31.12) puan, 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 32.53) puan, 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 30.40) puan, 21 ve üstü yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 30.94) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Öğretimsel” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (F: 2.688, p: 0.046<0.05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testine göre, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre öğretimsel kararlara katılma düzeylerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir (p<0.05). “Yönetimsel” alt boyutundan 0-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 45.45) puan, 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 48.36) puan, 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 45.13) puan, 21 ve üstü yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 43.39) puan

aldıkları saptanmıştır Öğretmenlerin “Yönetimsel” alt boyutundan elde ettikleri puanların kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F: 1.551, p: 0.201>0.05). “Anket Geneli” 0-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 76.57) puan, 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 80.90) puan, 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 75.52) puan, 21 ve üstü yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 74.33) puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin “Anket Geneli” elde ettikleri puanların kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F: 2.084, p: 0.102>0.05).

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketinden aldıkları puanların branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Branş	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark
Öğretimsel	Sözel	208	31.30	6.35	407	2.927	0.055	
	Sayısal	101	29.74	5.15				
	Uygulamalı	101	31.43	5.07				
Yönetimsel	Sözel	208	46.57	13.93	407	3.669	0.026*	Sözel-Sayısal
	Sayısal	101	42.58	11.91				
	Uygulamalı	101	46.79	12.36				
Anket geneli	Sözel	208	77.87	18.43	407	4.110	0.017*	Sözel-Sayısal Sayısal- Uygulamalı
	Sayısal	101	72.33	15.81				
	Uygulamalı	101	78.22	15.98				

Tablo 9’da görüldüğü gibi, “Öğretimsel” alt boyutundan sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 31.30) puan, sayısal branşlarda görev yapan ortalama ($\bar{X}$: 29.74) puan ve uygulamalı branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 31.43) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Öğretimsel” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F: 2.927, p: 0.055>0.05). “Yönetimsel” alt boyutundan sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 13.93) puan, sayısal branşlarda görev yapan ortalama ($\bar{X}$: 11.91) puan ve uygulamalı branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 12.36) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Yönetimsel” alt boyutundan elde ettikleri puanların branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 3.669, p: 0.026<0.05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testine göre, sözel

branşlarda görev yapan öğretmenlerin sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlere göre yönetsel kararlara katılma düzeylerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$). “Anket Geneli” sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 77.87) puan, sayısal branşlarda görev yapan ortalama ($\bar{X}$: 72.33) puan ve uygulamalı branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 78.22) puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin “Anket Geneli” elde ettikleri puanların branş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (F : 4.110, p : 0.017<0.05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testine göre, sözel ve uygulamalı branşlarda görev yapan öğretmenlerin sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlere göre kararlara katılma düzeylerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketinden aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Faktörler	Medeni durum	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Öğretimsel	Evli	322	31.00	5.79	408	0.341	0.733
	Bekâr	88	30.76	5.93			
Yönetimsel	Evli	322	45.89	13.40	408	0.697	0.486
	Bekâr	88	44.77	12.42			
Anket geneli	Evli	322	76.88	17.63	408	0.643	0.521
	Bekâr	88	75.52	16.58			

Tablo 10 incelendiğinde, “Öğretimsel” alt boyutundan evli öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 31.00) puan, bekâr öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 30.76) puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre “Öğretimsel” alt faktöründen aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t : 0.341, p : 0.733>0.05). “Yönetimsel” alt boyutundan evli öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 45.89) puan, bekâr öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 44.77) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre “Yönetimsel” alt boyutundan elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (t : 0.697, p : 0.486>0.05). “Anket Geneli” evli öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 76.88) puan, bekâr öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 75.52) puan aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine

göre “Anket Geneli” elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır (t: 0.643, p: 0.521>0.05).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?” problem cümlesi altında, öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikî bilgilere Tablo 11 ve Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Eleştirel Düşünme Ölçeği Maddeleri	$\bar{x}$	Ss
1	Tartışma esnasında genellikle büyük resmi görmeyi denerim.	3,87	,853
2	Yaptığım şeylere şekil vermek ya da onları düzenlemek için sıklıkla yeni fikirler kullanırım.	3,92	,765
3	Kendi kendime öğrenirken birden fazla kaynak kullanırım.	4,13	,771
4	Sıklıkla yeni fikirler arayışındayım.	3,98	,865
5	Bazen sıkı sıkıya bağlı olduğum inançlarıma/düşüncelerime ters gelen sağlam bir görüş bulurum.	3,10	1,065
6	Diğer insanların bir durum hakkındaki bakış açılarını anlamak önemlidir.	4,23	,729
7	Yaptığım seçimler için haklı gerekçelerimin olması önemlidir.	4,30	,707
8	Diğerlerinden öğrendiklerime göre kendi deneyimlerimi sıklıkla tekrar değerlendiririm.	3,95	,735
9	Bir yargıya varmadan önce bilgi kaynağının güvenilirliğini sıklıkla kontrol ederim.	4,20	,687
10	Çoğu zaman harekete geçmeden önce kararımın neden olacağı geniş etkiler hakkında düşünürüm.	4,11	,747
11	Sık sık davranışlarımı geliştirip geliştiremeyeceğim hakkında düşünürüm.	4,07	,772

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğinde yer alan maddeler arasında en yüksek ortalama puanları “Yaptığım seçimler için haklı gerekçelerimin olması önemlidir”, “Diğer insanların bir durum hakkındaki bakış açılarını anlamak önemlidir” ve “Bir yargıya varmadan önce bilgi kaynağının güvenilirliğini sıklıkla kontrol ederim” maddelerinden aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğinde yer alan maddeler arasında en düşük ortalama puanları ise “Bazen sıkı sıkıya bağlı olduğum inançlarıma/düşüncelerime ters gelen sağlam bir görüş bulurum”, “Tartışma esnasında genellikle büyük resmi görmeyi denerim” ve “Yaptığım şeylere şekil vermek ya da onları düzenlemek için sıklıkla yeni fikirler kullanırım” maddelerinden elde ettikleri saptanmıştır.

Tablo 12

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Alt faktörler	N	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Eleştirel açıklık	410	27.54	3.58	17	35
	Yansıtıcı şüphecilik	410	16.33	2.23	8	20
	Ölçek geneli	410	43.86	5.36	27	55

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden almış oldukları puanlar “Eleştirel açıklık” alt boyutunda ($\bar{x}$: 27.54, Ss: 3.58, Min: 17, Maks: 35), “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutunda ($\bar{x}$: 16.33, Ss: 2.23, Min: 8, Maks: 20) ve “Ölçek Geneli” ($\bar{x}$: 43.86, Ss: 5.36, Min: 27, Maks: 55) olarak tespit edilmiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?”problem cümlesi altında, öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgulara Tablo 13’de yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Eleştirel açıklık	Kadın	254	27.41	3.58	408	-0.944	0.346
	Erkek	156	27.75	3.58			
Yansıtıcı şüphecilik	Kadın	254	16.33	2.25	408	-0.001	0.999
	Erkek	156	16.33	2.20			
Ölçek geneli	Kadın	254	43.73	5.41	408	-0.632	0.528
	Erkek	156	44.08	5.28			

Tablo 13 incelendiğinde, “Eleştirel açıklık” alt boyutundan kadın öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 27.41) puan, erkek öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{x}$: 27.75) puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Eleştirel açıklık” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t: -0.944, p: 0.346>0.05). “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutundan kadın öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 16.33) puan, erkek öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{x}$: 16.33) puan aldıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutundan elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (t: -0.001, p: 0.999>0.05). “Ölçek Geneli” kadın öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 43.73) puan erkek öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 44.08) puan aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Ölçek Geneli” elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır (t: -0.632, p: 0.528>0.05).

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Yaş (yıl)	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p
Eleştirel açıklık	21-30	63	27.40	4.21	407	0.106	0.900
	31-40	195	27.62	3.59			
	41 ve üstü	152	27.49	3.30			
Yansıtıcı şüphecilik	21-30	63	16.00	2.19	407	3.075	0.057
	31-40	195	16.61	2.15			
	41 ve üstü	152	16.10	2.31			
Ölçek geneli	21-30	63	43.40	6.12	407	0.878	0.416
	31-40	195	44.23	5.20			
	41 ve üstü	152	43.59	5.21			

Tablo 14’te görüldüğü gibi, “Eleştirel açıklık” alt boyutundan 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 27.40) puan, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 27.62) puan ve 41 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 27.49) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Eleştirel açıklık” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F: 0.106, p: 0.900>0.05). “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutundan 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 16.00) puan, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 16.61) puan ve 41 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 16.10) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutundan elde ettikleri puanların yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F: 3.075, p: 0.057>0.05). “Ölçek Geneli” 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 43.40) puan, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 44.23) ve 41 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 43.59) puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin “Ölçek Geneli” elde ettikleri puanların yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F: 0.878, p: 0.416>0.05).

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgulara Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Kıdem (yıl)	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p
Eleştirel açıklık	0-5	60	27.48	3.78	406	0.645	0.587
	6-10	77	27.77	4.22			
	11-20	240	27.38	3.44			
	21 ve üstü	33	28.21	2.45			
Yansıtıcı şüphecilik	0-5	60	16.47	2.07	406	1.192	0.312
	6-10	77	16.51	2.27			
	11-20	240	16.17	2.29			
	21 ve üstü	33	16.82	1.87			
Ölçek geneli	0-5	60	43.95	5.50	406	0.949	0.417
	6-10	77	44.27	6.11			
	11-20	240	43.55	5.23			
	21 ve üstü	33	45.03	3.90			

Tablo 15’te görüldüğü gibi, “Eleştirel açıklık” alt boyutundan 0-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 27.48) puan, 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 27.77) puan, 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 27.38) puan, 21 ve üstü yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{x}$: 28.21) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Eleştirel açıklık” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F: 0.645, p: 0.587>0.05). “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutundan 0-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 16.47) puan, 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 16.51) puan, 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 16.17) puan, 21 ve üstü yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{x}$: 16.82) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutundan elde ettikleri puanların kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F: 1.192, p: 0.312>0.05). “Ölçek Geneli” 0-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 43.95) puan, 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 44.27) puan, 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ortalama ($\bar{x}$: 43.55) puan, 21 ve üstü yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{x}$: 45.03) puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin “Ölçek Geneli” elde ettikleri puanların kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F: 0.949, p: 0.417>0.05).

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgulara Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Branş	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p
Eleştirel açıklık	Sözel	208	27.77	3.57	407	1.895	0.152
	Sayısal	101	26.94	3.80			
	Uygulamalı	101	27.65	3.34			
Yansıtıcı şüphecilik	Sözel	208	16.56	2.11	407	2.438	0.089
	Sayısal	101	16.00	2.20			
	Uygulamalı	101	16.18	2.46			
Ölçek geneli	Sözel	208	44.33	5.22	407	2.291	0.102
	Sayısal	101	42.94	5.55			
	Uygulamalı	101	43.83	5.37			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, “Eleştirel açıklık” alt boyutundan sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 27.77) puan, sayısal branşlarda görev yapan ortalama ($\bar{X}$: 27.94) puan ve uygulamalı branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 27.62) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Eleştirel açıklık” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F: 1.895, p: 0.152>0.05). “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutundan sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 16.56) puan, sayısal branşlarda görev yapan ortalama ($\bar{X}$: 1.00) puan ve uygulamalı branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 16.18) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutundan elde ettikleri puanların branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F: 2.438, p: 0.089>0.05). “Ölçek Geneli” sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 44.83) puan, sayısal branşlarda görev yapan ortalama ($\bar{X}$: 42.94) puan ve uygulamalı branşlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 43.83) puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin “Ölçek Geneli” elde ettikleri puanların branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F: 2.291, p: 0.102>0.05).

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgulara Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Faktörler	Medeni durum	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Eleştirel açıklık	Evli	322	27.59	3.48	408	0.606	0.545
	Bekâr	88	27.33	3.98			
Yansıtıcı şüphecilik	Evli	322	16.47	2.06	408	2.385	0.018*
	Bekâr	88	15.83	2.73			
Ölçek geneli	Evli	322	44.06	5.09	408	1.394	0.164
	Bekâr	88	43.15	6.28			

*p<0.05.

Tablo 17 incelendiğinde, “Eleştirel açıklık” alt boyutundan evli öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 27.59) puan, bekâr öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 27.33) puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre “Eleştirel açıklık” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t: 0.606, p: 0.545>0.05). “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutundan evli öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 16.47) puan, bekâr öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 15.83) puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre “Yansıtıcı şüphecilik” alt boyutundan elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür (t: 2.385, p: 0.018<0.05). “Ölçek Geneli” evli öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$: 44.06) puan, bekâr öğretmenlerin ise ortalama ($\bar{X}$: 43.15) puan aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre “Ölçek Geneli” elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır (t: -0.632, p: 0.528>0.05).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile kararlara katılma durumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?”problem cümlesi altında, öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Karara Katılma Anketinden aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığı Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Eleştirel EĞilim Ölçeği ve Karara Katılma Anketinden Aldıkları Puanlar Arasında İlişki Olup Olmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		1	2	3	4	5	6
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	1.Eleştirel açıklık	-	.68**	.95**	.36**	.19**	.26**
	2.Yansıtıcı şüphecilik		-	.87**	.33**	.24**	.30**
	3. Ölçek geneli			-	.38**	.23**	.30**
Karara Katılma Anketi	4. Öğretimsel				-	.61**	.80**
	5. Yönetimsel					-	.96**
	6. Anket geneli						-

** p<0.01.

Tablo 18 incelendiğinde, Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutu eleştirel açıklık ile Karara Katılma Anketi alt boyutu öğretimsel ($r: 0.36$, $r^2: 0.12$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutu eleştirel açıklık ile Karara Katılma Anketi alt boyutu yönetimsel ($r: 0.19$, $r^2: 0.03$) ve Karara Katılma Anketi geneli ($r: 0.26$, $r^2: 0.06$) ise arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Determinasyon katsayısı değerlerine bakıldığında, öğretmenlerdeki eleştirel açıklığın örgütsel kararlara katılmanın %12'sini, yönetsel kararlara katılmanın %3'ünü, genel olarak kararlara katılmanın ise %6'sını açıkladığı söylenebilir. Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutu yansıtıcı şüphecilik ile Karara Katılma Anketi alt boyutu öğretimsel ($r: 0.33$, $r^2: 0.10$) ve Karara Katılma Anketi geneli ($r: 0.30$, $r^2: 0.09$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutu yansıtıcı şüphecilik ile Karara Katılma Anketi alt boyutu yönetimsel ($r: 0.24$, $r^2: 0.05$) arasında ise pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Determinasyon katsayısı değerleri incelendiğinde, öğretmenlerdeki yansıtıcı şüpheciliğin örgütsel kararlara katılmanın %10'unu, yönetsel kararlara katılmanın %5'ini ve genel olarak kararlara katılmanın ise %10'unu açıkladığı ifade edilebilir. Eleştirel Düşünme Ölçeği geneli ile Karara Katılma Anketi alt boyutu öğretimsel ($r: 0.38$, $r^2: 0.14$) ve Karara Katılma Anketi geneli ($r: 0.30$, $r^2: 0.10$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutu yansıtıcı şüphecilik ile Karara Katılma Anketi alt boyutu yönetimsel ($r: 0.23$, $r^2: 0.05$) arasında ise pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Determinasyon katsayısı değerleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel kararlara katılmanın %14'ünü, yönetsel kararlara katılmanın %5'ini ve genel olarak kararlara katılmanın ise %10'unu açıkladığı öne sürülebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin derinlemesine ele alınması amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar; aşağıda öncelikle genel olarak gösterilmiş ardından alanyazın ile tartışılarak sunulmuştur.

Araştırmanın verileri, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Karara Katılma Anketi aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler ilk olarak betimsel olarak analiz edilmiş ve öğretmenlerin ankette yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen veriler; cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durum değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine ilişkin betimsel bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ankette yer alan maddelere verdikleri yanıtların ortalama puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve medeni durum değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine ilişkin düşüncelerinin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin "eleştirel açıklık" alt boyutunda, "yansıtıcı şüphecilik" alt boyutuna oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda medeni durum değişkenine göre, Eleştirel düşünme eğilimlerini gösteren sonuçların, "yansıtıcı şüphecilik" alt boyutunda evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek genelinde ise medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine

ilişkin düşüncelerinde cinsiyet, yaş, kıdem ve branş değişkenleri bakımından anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketine ilişkin düşüncelerinin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise öğretmenlerin yönetsel kararlara katılma düzeylerinin, öğretimsel kararlara katılma düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan bulgular incelendiğinde ise anket genelinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre karara katılma oranının yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere oranla anketin "öğretimsel" alt boyutundan elde ettiği puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Anket genelinde ise kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre ortaya çıkan bulgular incelendiğinde; "yönetsel" alt boyutunda sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin, sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek puan elde ettiği görülmüştür. Anket genelinde ise sözel ve uygulamalı branşlarda görev yapan öğretmenlerin, sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlere oranla kararlara katılma düzeylerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Karara Katılma Anketinden alınan verilerin yaş ve medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Kararlara Katılma Durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda; Eleştirel Düşünme Ölçeğinin alt boyutu eleştirel açıklık ile Karara Katılma Anketi alt boyutu öğretimsel arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutu eleştirel açıklık ile Karara Katılma Anketi alt boyutu yönetsel ve Karara Katılma Anketi geneli ise arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutu yansıtıcı şüphecilik ile Karara Katılma Anketi alt boyutu öğretimsel ve Karara Katılma Anketi geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutu yansıtıcı şüphecilik ile Karara Katılma Anketi alt boyutu yönetsel arasında ise pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Eleştirel Düşünme Ölçeği geneli ile Karara Katılma Anketi alt boyutu öğretimsel ve Karara Katılma Anketi geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutu yansıtıcı şüphecilik ile Karara

Katılma Anketi alt boyutu yönetimsel arasında ise pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

1. Bulgulara ilişkin sonuçların ilgili alanyazın ışığında tartışılması

Araştırmada ilk olarak, “Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumları hangi düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin kararlara katılma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç alanyazındaki öğretmenlerin kararlara katılma durumlarını inceleyen bazı çalışmalar (Göksoy, 2014; Özden, 1996; Şahin, 2017) ile benzer nitelik göstermektedir. Öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılma düzeylerinin, öğretimsel kararlara katılma düzeylerine göre daha yüksek olduğu da araştırmadan çıkan diğer bir sonuçtur. Elde edilen bu sonuç alanyazındaki Aksay ve Ural (2008) tarafından yapılan "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı" adlı çalışmanın sonuçları ile de paralel değildir. Aynı zamanda Karallı (2003) ve Gürkan (2006) tarafından yapılan araştırmalar sonuçlarında ise öğretmenlerin kararlara katılma durumlarının yok denecek kadar az olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçla; geçen zaman içerisinde öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılımının arttığını, aynı zamanda öğretmenlerin öğretimsel kararlardan çok yönetimsel kararlara katılması sonucu, okullarda okul kültürünün ve okul ikliminin olumlu yönde geliştiğini söylenebilir.

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketine ilişkin düşüncelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise; anket genelinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre karara katılma oranının yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç alanyazındaki öğretmenlerin karara katılma durumlarını inceleyen bazı çalışmalar (Gılıç, 2015; Musco, 1992; Olorunsola ve Olayemi, 2011) ile benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin kararlara katılma durumlarını cinsiyet değişkenine göre inceleyen bazı çalışmalarda (Acet, 2006; Akgül ve Gündüz, 2010; Aksoy, 2005; Başaran, 2017; Bilge, 2008; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Karagöz, 2009; Kaygısız, 2012; Turgut, 2010; Üzüm, 2019) anlamlı fark bulunamamıştır. Elde edilen bu sonuç toplumdaki ataerkil yapıyla ilgili olabilir. Geleneksel aile yapısına bağlı olarak, aile içinde alınacak kararlar genellikle baba tarafından alındığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketine ilişkin düşüncelerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise; anket genelinde anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç alanyazındaki öğretmenlerin karara katılma durumlarını yaş değişkenine göre inceleyen bazı çalışmalarda (Açıkgöz, 1984; Akgül ve Gündüz, 2010; Çelik, 1997; Karallı, 2003; Sick, 1991; Şahin, 2017;

Takmaz, 2009) da benzer sonuçlar bulunmuştur. İlgili alanyazı incelendiğinde öğretmenlerin yaşı ilerledikçe karara katılma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşan bazı araştırmalara (Alanoğlu ve Demirtaş, 2015; Bilge, 2008; Turgut, 2010) rastlanmıştır. Aynı zamanda Fullan (1982) ve Musco (1992) nun yaptıkları araştırmalarda kararlara genç öğretmenlerin daha çok katıldığı sonucunu bulmuştur.

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketine ilişkin düşüncelerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere oranla anketin "öğretimsel" alt faktöründen elde ettiği puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Anket genelinde ise kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalarla (Akgül ve Gündüz, 2010; Çelik, 1997; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Gökbaş, 2001; Kaygısız, 2012; Şahin, 2017; Üzüm, 2019) benzerlik göstermektedir. Bununla beraber yapılan bazı çalışmalarda da (Bilge, 2008; Gılıç, 2015; Gürkan, 2006; Karagöz, 2009; Turgut, 2010) öğretmenlerin kıdemi arttıkça kararlara katılma durumlarının arttığı sonucu görülmüştür.

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketine ilişkin düşüncelerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise; "yönetimsel" alt faktöründe sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin, sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek puan elde ettiği görülmüştür. Anket genelinde ise sözel ve uygulamalı branşlarda görev yapan öğretmenlerin, sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlere oranla kararlara katılma düzeylerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, ilgili alanyazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde Turgut (2010) "Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında elde ettiği sonuçla benzerlik göstermektedir. Demirtaş ve Alanoğlu'nun (2015) yaptığı araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara oranla kararlara katılma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaygısız (2012) ve Üzüm (2019) ise branş değişkenine göre anlamlı fark bulamamışlardır.

Öğretmenlerin Karara Katılma Anketine ilişkin düşüncelerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise; anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Kaygısız (2012) tarafından yapılan "İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında elde ettiği sonuçla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada “Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin "eleştirel açıklık" alt faktöründe, "yansıtıcı şüphecilik" alt faktörüne oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Genel anlamda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, ilgili alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarla (Bakır, 2018; Narin, 2009; Özden, 2019) benzerlik göstermektedir. Bununla beraber yapılan bazı çalışmalarda (Korkmaz, 2009; Küçük, 2007; Soğukpınar, 2017; Yüksel, Sarıuzun, Dost, 2013) düşük düzeyde, bazı çalışmalarda da (Ağdacı, 2018; Erden, 2009) orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine ilişkin düşüncelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise; anket genelinde anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalarla (Buyruk 2018; Kaloç 2005; Korkmaz, 2009; Narin, 2009; Öz, 2019; Özdemir, Güngör, Soğukpınar, 2017; Özden, 2019; Yüksel, Sarı Uzun, Dost, 2013) benzerlik göstermektedir. Bu sonuçla birlikte yapılan bazı çalışmalarda da (Ağdacı, 2018; Bakır, 2018; Özgün, 2019; Ay ve Akgöl, 2008) kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin erkeklere oranla yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine ilişkin düşüncelerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise; anket genelinde anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç ilgili alanyazı incelendiğinde bazı çalışmalarda da (Kaloç 2005; Özdemir, Güngör, Buyruk 2018) benzer sonuçlar bulunmuştur. Yaş ilerledikçe eleştirel düşünme eğiliminin arttığını ortaya koyan bazı çalışmalar da (Ay, Akgöl, 2008; Öz, 2019) bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine ilişkin düşüncelerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise; anket genelinde anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç ilgili alanyazında yapılan bazı çalışmalarla (Bakır, 2018; Korkmaz, 2009; Soğukpınar, 2017; Öz, 2019; Özden, 2019) benzerlik göstermektedir. Kıdem artıkça öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını ortaya koyan çalışmalar da (Ağdacı, 2018; Erden, 2009; Narin, 2009) bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine ilişkin düşüncelerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise; anket genelinde anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç ilgili alanyazında yapılan bazı

çalışmalarla (Bakır, 2018; Korkmaz, 2009; Soğukpınar, 2017; Öz, 2019; Özden, 2019) benzer niteliktedir. Memduhoğlu ve Keleş (2016), öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm- alan ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olduğu söylemiştir. Erden (2009) ve Ağdacı (2018) ise yaptıkları araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Ölçeğine ilişkin düşüncelerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular ele alındığında ise; anket genelinde anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç ilgili alanyazında yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Eleştirel Düşünme Ölçeği geneli ile Karara Katılma Anketi alt boyutu öğretimsel ve Karara Katılma Anketi geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutu yansıtıcı şüphecilik ile Karara Katılma Anketi alt boyutu yönetsel arasında ise pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Uluçınar ve Aypay (2016) tarafından yapılan " Eleştirel Düşünceye Dayalı Karar Verme Modeli" adlı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Uluçınar ve Aypay (2016), yaptıkları araştırma sonuçlarıyla eleştirel düşünmenin katılmayı anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Araştırmalarında eleştirel düşünen bireylerin genellikle mantığa dayalı olarak karar verdiklerini bulmuşlardır. Bunun sebebi olarak da eleştirel düşünmenin; tümevarım, tümden gelim ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri (Facione vd. 1994) kullanarak, nedenleri ve sebepleri önemli kılan bir düşünme biçimi olduğudur. Yapılan bazı deneysel araştırmaların da eleştirel düşünceye dayalı öğretimin karar verme süreçlerine etkilediğini göstermektedir (Schraagen ve Van de Ven, 2008; Van den Bosch ve Helsdingen, 2002; Van Dongen, Schraagen, Eikelboom ve te Brake, 2005).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılımının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılımının yüksek düzeyde olmasıyla beraber, yönetsel kararlara da katılıyor olması, hatta yönetsel kararlara katılımın öğretimsel kararlara katılım düzeyinden daha yüksek olması oldukça önemli bir sonuç olarak düşünülebilir. Bu sonuçla, okul örgütlerinin merkezinde olan öğretmenler ve yöneticilerin demokratik bir ortam oluşturduğunu, alınan kararlara büyük bir çoğunluğu kattığı söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip

olması, mesleki bir gereklilik olarak düşünülebilir. Eleştirel düşünme ile kararlara katılma arasında pozitif yönde ilişkinin olması araştırmanın önemli bir sonucudur.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve araştırma sınırlılıkları doğrultusunda bundan sonra yapılacak çalışmalara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Eleştirel düşünme, kişilerin olaylara bakış açısını, etrafında olanlara karşın değerlendirmelerini ve karar verme sürecini etkileyen önemli bir bilişsel beceridir. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel düşünebilmesi bu beceriyi öğrencilerine de kazandırmaları bakımından önemlidir. Üniversitelerde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin öğretim programlarında, eleştirel düşünme eğilimlerini gelişmesine yönelik derslere ve etkinliklere yer verilmesi, bu beceriyi öğretmen adaylarının kazanması bakımından oldukça büyük önem taşımaktadır.
2. Öğretmenlerinin ve yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici hizmet içi eğitim kursları artırılabilir. Ayrıca bu kursların amacına hizmet edebilmesi için kursu verecek olanların donanımlı olmaları, kursu alacak olanların da önceden bilgilendirilmeleri için konuyla ilgili seminerler verilebilir.
3. Öğretmenlerin ve yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerini eğitim öğretim sürecine nasıl yansıttıklarını ve neler yaptıklarını tespit etmek amacıyla bir başka çalışmalar da yapılabilir. Ayrıca farklı eğitim sistemlerindeki düşünme becerileri eğitimi de incelenebilir.
4. Öğretmenlerin, okul idaresi tarafından kararlara katılması ve öğretmen – yönetici iş birliğinin sağlanmasının oldukça önemlidir. Bunun için öğretmenlerin, alınan kararlara katılımları için teşvik edilmeleri ve cesaretlendirilmelidir. Ayrıca okullardaki karar sürecine etkin katılımının sağlanması için yasal düzenlemeler MEB tarafından yapılmalıdır.
5. Okul yöneticilerine karar verme modelleri ile uygulamalı eğitimler verilebilir.
6. İlköğretim okullarının yapısı ve işleyişi yeniden gözden geçirilerek, yönetmeliklerin öğretmenlere daha bağımsız davranma imkânı sağlamalıdır. Bu sayede öğretmenler eğitim-öğretim işlerine ilişkin kararları alınmasında daha çok söz sahibi olacaklardır. Bu düzenleme öğretmenlerin yaratıcılıklarının ortaya çıkmasında etkili olabilir. Bu sayede

oluşacak olan demokratik okul ortamları öğretmenlerin okulu benimsemeleri sağlanacaktır.

7. Yöneticilerin ve öğretmenlerin karar ve diğer yönetim süreçleri ile ilgili hizmet içi eğitim ve kurslara katılmaları sağlanmalıdır.

Bu çalışma, Türkiye’de eleştirel düşünme alanında yapılan az sayıda çalışmadan biridir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak şunlar önerilebilir:

1. Eleştirel düşünmenin yaşantı çeşitliliğiyle ilişkisinin olup olmadığı ya da zihinsel yetenekle alakalı olup olmadığının belirlenmesi konusunda daha çok araştırma yapılabilir.
2. Bu araştırmada sadece ortaokul öğretmenleri ele alınmıştır. İlkokul ya da lise öğretmenleri üzerinde de benzer bir çalışma yapılabilir. Araştırmada veri toplamı aracı olarak ölçek ve anket uygulanmıştır. Yapılacak benzer çalışmalarda çalışmanın daha çok nitel boyutu üzerinde çalışılarak, verileri toplamak amacıyla gözlem tekniği kullanılabilir. Aynı zamanda öğrencilerin de görüşlerine başvurularak benzer çalışmalar yapılabilir.
3. Okul yöneticilerinin davranış biçimlerinin de öğretmenlerin karara katılımlarını nasıl etkilediği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Açıkalın, A.(1998). *Okul yöneticiliği* (4. baskı). Ankara: Pegem.
- Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Okul dışında farklı bir öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 4(14), 32-41.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akbey, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 88-98.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 75-88.
- Akgül, M. ve Gündüz, N. (2010). Ankara merkez ilçeleri resmi- özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin alınan katılımları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 3-14.
- Akın, A., Hamedoğlu, M. A., Arslan, S., Akın, U., Çelik, U., Kaya, Ç., ve Arslan, N. (2015). The adaptation and validation of the Turkish version of the critical thinking disposition scale (CTDS). *The International Journal of Educational Researchers*, 6 (1),31-35.

- Aksay, O. (2005). *Ortaöğretim okullarında karara katılma ve öğretmen morali*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aldemir, G. (1996). *Öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri (Altındağ örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alıç, M. (1992). Eğitim örgütleri nasıl değişmelidir. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 86, 12-17.
- Alpar, R. (2012). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik, SPSS’de çözümleme adımlarıyla birlikte*. Ankara: Detay.
- Arıkan, B. (1979). *Karara katılma ve katılma doyum ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ashton, P. (1988). Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in the preparation. Gainesville, FL: University of Florida. ED297003. ERIC Clearinghouse on Teacher Education. Washington DC.
- Aslan, B. (1990). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aslan, B. (1990). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 65-75. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304497> sayfasından erişilmiştir.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme*. Adana: Nobel.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi (9. baskı)*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı-başarılı yönetim ve yöneticilik teknikleri*. Ankara: Yargı.
- Bakan, İ. ve Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamaları: Likert’in yönetim sistemleri yaklaşımı’na dayalı bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (31), 151-176.

- Bakır, D. (2018). *Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul-okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem.
- Baran, G. (2003). Çocukta yaratıcılık nasıl geliştirilir? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 77, 57-63.
- Başaran, A. (2017). *Öğretmenlerin karara katılma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Sevinç.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış*. Ankara: Kadioğlu.
- Başaran, İ.E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Batmaz, M. (2012), *Yöneticilerin yönetim tarzlarının çalışanların iş doyumlarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayramoğlu, A. (2015), *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 7, 26-30.
- Bilge, C. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. ve Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and summative evaluation of student learning*. New York:Mc Graw-Hill Book Company.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü (2. Basım)*. Ankara: Bilim ve Sanat.

- Burbules, N. C. ve Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In Popkewitz, T. S., ve Fendler, L. (Eds), *Critical Theories in Education*. New York: Routledge.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship; The key to affective leadership, *School Leadership and Management*, 18(3), 321-334.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. (10. baskı). İstanbul: Beta.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Can, H. (1997). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Adım.
- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49. https://tc2.ca/uploads/PDFs/Critical%20Discussions/bringing_critical_thinking_mainstage.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Celep, C. (1990). *Yönetici davranışının işgörenin başarısındaki rolü ve kit örneği*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Coch, L. ve French J.R.P. (1948). *Overcoming resistance to change*. *Human relations*, 1, 512-32.
- Collins, J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. *Radio Graphics*, 29(2), 613-622.
- Cropley, A.J. (2001). *Creativity in education & learning*. London: Kogan Page.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem.
- Çankaya, İ. H. (2011). Zorunlu eğitime alternatif bir yaklaşım. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(21), 59-60.
- Çelik, K. (1997). *İlköğretimde karara katılmada öğretmenler kurulu*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, H. (2011). *Okul yönetimi ve yükseköğretimde öğretmenlik*. Ankara: Nobel.

- Çetin, N. G. ve Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 111-132.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu*. Ankara: Anı.
- Dam, G.ve Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359–379.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, R. ve Aybek, B. (2014). *Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (32), 122-140.
- Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel düşünme eğitimi*. Ankara: Gece.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Dewey, J. (1973). *How we think*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). *Eleştirel düşünmenin öğretimi*. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretimi* içinde(s. 209-264). Ankara: Nobel.
- Dombaycı, M.A., Ülker, M., Gürbüz, H. ve Arıboyun, A. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi öğretmen kılavuz kitabı 6-8*, 4. Baskı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Drucker, P. F. (1994). *Yeni gerçekler*. (B. Kaynakçı, Çev.). Ankara: İş-Türk.
- Duyar, D. D. (2018). Fayol ve Gulick'ten günümüze yönetim fonksiyonlarının dönüşümü üzerine bir değerlendirme. *Journal of political administrative and local studies*, 1(2), 75-92.
- Ennis, R. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* içinde(s. 68-71). Alexandria, VA: ASCD.
- Ennis, R. H (1996). Critical thinking dispositions: their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2-3), 165-182.

- Ennis, R. H. (1987). A conception of critical thinking-with some curriculum suggestions. *American Philosophical Association Newsletter on the Teaching of Philosophy*, cilt(5),1-5.
- Ennis, R. H. (2004). A super-streamlined coception of critical thinking,<http://www.criticalthinking.net/SSConcCTApr3.html>.2004 sayfasından erişilmiştir.
- Ennis, R. H. (1964). A definition of critical thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599-612.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Erbek, A. G. (1997). *İşletme ekonomisi yönetim ve organizasyon*. İzmir: Ege Üniversitesi Su Ürünleri.
- Erden, Y. (2009). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki özellikler açısından karşılaştırılması (Çankaya, Yenimahalle, Mamak İlköğretim okulları örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*, İstanbul: Sistem.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*, İstanbul: Beta.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak.
- Ergün, T.(2004). *Kamu Yönetimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Facione, N. ve Facione, P. (1998). *Critical thinking assessment in nursing education programs: An aggregate data analysis*. Millbrae, CA: Academic.
- Facione, N.C. ve Facione, P.A. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic.
- Facione, P. A. (2000). *Free to think: The relation of critical thinking and bible study*. USA Millbrae: California Academic.

- Fayol, H. (2008). *Genel ve Endüstriyel Yönetim*. 2. Baskı. (M. Asım Çalıkoğlu, Çev.) Ankara: Adres.
- Fisher, R. (2004). Creativity across the curriculum. R. Fisher ve M. Williams (Eds.) *Unlocking creativity*. Britain: David Fulton.
- Fişek, K. (1977). *Yönetime katılma*, Ankara: Sevinç.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom ethics democracy, and civic courage*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Fromm, E. (1982). *Sağlıklı toplum*. (Y. Salman ve Z. Tanrısever, Çev.). İstanbul: Payel.
- Fullan, M. (1982). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve Organizasyon*. (4.baskı). Ankara: Seçkin.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Giancarlo, C. A. F. (2006). *California measure of mental motivation (CM3), an inventory of critical thinking dispositions, user manual*. CA: TheCalifornia Academic.
- Gökbaş, M. (2001). *Eğitimde takım çalışması kararlara katılma: (Elazığ ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Grant, G. E. (1988). *Teaching critical thinking*. New York: Praeger.
- Greenberg, D. (1995). *Free at last: the sudbury valley school*. Framingham, MA: Sudbury Valley School.
- Gulick, L. ve Urwick, L. (Eds.). (2004). *Papers on the Science of Administration*. Routledge.

- Gulick, L. ve L. Urwick (1937). *Papers on the Science of administration*. New York: Institute of Public Administration.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 156-162.
- Gündoğdu, H. (2009). *Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Güneş, F. (2012). *Öğrencilerin düşünce becerilerini geliştirme*. TÜBAR-XXXII-/2012-Güz, <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000073170/5000067393.pdf>? sayfasından erişilmiştir.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan, T. ve Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 509-528.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2009). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Gürsel, M. (1995). *Okul yönetimi*. (2. Baskı). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Gürsel, M. (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Konya: Eğitim.
- Güven, A. Z. (2014). Ortaokul Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(6), 1-22.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449.
- Halpern, D. F. (2002). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Psychology.
- Haskins, G. R. (2006). *A Practical guide to critical thinking*. <http://www.fkm.utm.my/~kasim/mech/smj3513/criticalthinking2.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Hecht, Y. (2008). *Demokratik eğitim-karenin dışında yaşamak*. 1. Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu: Darphane-i Amire sunulmuş bildiri, 97-101, Ankara: Nobel.
- Hicks, H. G. (1979). *Örgütlerin yönetimi: sistemler ve beşerî kaynaklar açısından*. (O. Tekok vd. Çev.). Ankara: Ankara Turhan.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall.
- Hodgetts, R.M. (1997). *Yönetim: teori, süreç ve uygulama*. (C. Çetin ve E. C. Mutlu, Çev.). İstanbul: Beta.
- Hoy, W. K. ve Cecil, G. M. (2012). *Educational administration: Theory, research and practice*. United States: Ninth Edition.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hunter, D. A. (2009). *A practical guide to critical thinking*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Kadirimci, N. ve Özdevecioğlu, M. (1993). Kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarının yönetimleri üzerine bazı düşünceler ve Kayseri Ticaret Odası Yönetimi seçimleri ile ilgili bir araştırma, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (10), 88-103.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kale, N. (1993). Üç düşünsel yeti: eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 28.
- Kallet, M. (2014). *Think smarter: critical thinking to improve problem-solving and decision-making skills*. (1st ed.) New Jersey, USA: Wiley.
- Karaca, N. (2001). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin karara katılma düzeyleri (Marmaris ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karagöz, M. E. (2009). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karallı, A. S. (2003). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmenlerin karara katılma düzeyleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim.
- Kaya, Y. K. (1993). *Yönetim: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Kitap.
- Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki (Kütahya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştireci düşünme ve öğretimi*, İstanbul: Kazancı.
- Keskinkılıç, K. (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M. (2002). Eğitimde karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/kocabas.htm. sayfasından erişilmiştir.
- Koç, H. ve Topaloğlu, M. (2010). *Yönetim bilimi*. Ankara: Seçkin.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: Yön.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği yönetim ve organizasyon organizasyonlarda davranış klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. 8. Baskı, İstanbul: Beta.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği yönetim ve organizasyon organizasyonlarda davranış klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. 9. Baskı, İstanbul: Beta.
- Kolaç, R. (2005). *Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, E. (2014). *Alternatif eğitim nedir?*<http://alternatifokullar.com/> sayfasından erişilmiştir.

- Korkmaz, H. E. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1),1-13.
- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kurfiss, J. (1988). Critical Thinking: Theory, Research, Practice And Possibilities (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2). Washington, DC:Association For The Study Of Higher Education.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. (3. Baskı), Ankara: Eğitim.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*.Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Liontos, L. B. (1994). Shared decision making, *ERIC, ED 87* <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3308/digest087.pdf?sequence=1>. sayfasından erişilmiştir.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Lunenburg, F. C. (1995). *The principalship concepts and applications*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

- Luthans, F. (1995). *Organisational behavior*, New York: Mc Grow Hill.
- Massie, J. L. (1983). *İşletme yönetimi*. (Ş. Özalp, Çev.). Eskişehir: Bayteş.
- MEB. (2017). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Keleş, E. (2016). Evaluation of the relation between critical thinking tendency and problem-solving skills of pre-service teachers [Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 75-94.
- Memişoğlu, S. P. (2013). Okulda yönetim süreçleri. N. Can (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (1. baskı)*. Ankara: Pegem.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Mihçioğlu, C. (1958). *Beşerî münasebetler*. Ankara: Ajans-Türk.
- Miller, R. (2004). *Educational alternatives: a map of the territory*. *Paths of Learning*, 20, 20-27.
- Miller, R. (2006). Kamu eğitimi, alternatif okullar ve demokrasi. (E. Korkmaz, Çev.). *Siyahî*, 8, 116-118.
- Moore, T. (2013). Critical thinking: seven definitions in search of a concept, *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522.
- Moore, W. E., McCann, H. ve McCann, J. (1985). *Creative and critical thinking*. Boston New Jersey: Houghton Mifflin.
- Musco, R.S. (1992). *The relationship between teacher perceptions of their participation in decision making and the behavior of high school teachers in New York City*. *Dissertation Abstracts International*, 53(3), 679.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 239-258.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Obay, M. (2009). *Problem çözüme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.278295).
- Olorunsola, E. O. ve Olayemi, A. O. (2011). Teachers participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of EducationAdministration and Policy Studies*,3(6), 78-84.
- Öz, C. (2019). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdiği önemin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran.
- Özcan, H. (1996). *Liselerde uygulanan yönetim biçimleri*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/ozdemir.htm, sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, Y., Buyruk, H. ve Güngör, S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 548-571.
- Özden, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katılmalı yönetim.*Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 427-438.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*.Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*.(10. baskı). Ankara: Pegem.
- Özgün, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Özsoy, Y. (1989). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Ders Kitapları.

- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlikleri. *Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 75-83.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. London: Cambridge University.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Paul, R. (1990). Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world. *Center for Critical Thinking and Moral Critique*, CA: Rohnert Park.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3–24.
- Paul, R. W. (1995). *Critical thinking: how to prepare students for a rapidly changing world*. Dillon Beach. Foundation For Critical Thinking Appendi B. 521-552. CA.
- Paul, W. R. (1993). Critical thinking how to prepare students for a rapidly changing world. *Foundation for Critical Thinking*, CA: Santa Rosa.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Potts, B. (1994). *Strategies For Teaching Critical Thinking*. EricClearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC.
- Readhead, Z. (2008). *Summerhill okulu alternatif eğitim: hayatımızın okulsuzlaştırılması*. M. Hern (Ed.), (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Recalde, X. (2008). *Teachers' critical thinking skills and classroom Activities*. http://www.allacademic.com/meta/p274012_index.html sayfasından erişilmiştir.
- Sadofsky, M. (2008). *Bugün için okul, alternatif eğitim: hayatımızın okulsuzlaştırılması*. M. Hern (Ed.), (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Schopenhaver, A. (2019). *Parerga ve paralı pomena. Cilt 1*. (G. Başay, M. Kaymaz, Çev.). İstanbul: Ötüken.

- Schraagen, J. M. ve Van de Ven, J. (2008). Improving decision making in crisis response through critical thinking support. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 2(4), 311-327.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Sıck, P.H. (1991). Participatory decision-making: an assesment of teacher involment in the decision-making process in a centralized school district. *Dissertation Abstracts International*, 52, 381.
- Simon, H. A., Simithburg, D. W. ve Thomsos, V.A. (1985). *Kamu yönetimi*. (A. Mıhıoglu, ev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Soğukpınar, İ. (2017). *Müzik ğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a critical thinking disposition scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107-119.
- Stevens, M. (1998). *Sorun zmleme*. (A. imen, ev.). İstanbul: Timař.
- şahin, C. N. (2017). *Ortaokullarda lisansüstü eğitim alan yöneticilerin örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışlarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- şimşek, M. ř. (2005), *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay.
- Takmaz, U. ř. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasında ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Talas, C. (1976). *Sosyal ekonomi*. Ankara: Sevinç.
- Taşdelen, V. (2011). *Eğitimden felsefeye*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Taymaz, H.(1997). *Eğitim sisteminde teftiş*.(4. Baskı). Ankara: Takav Tapu ve Kadastro Vakfı.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem.

- Tindal, G. ve Nolet, V. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children*, 27(7), 1-22.
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: Zambak.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking. Norms-Technical Manual* (Research Edition). NJ: Personnel.
- Tortop, N.(1990). *Yönetim biliminin temel ilkeleri*.Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Tortop, N. (1993). *Yönetim bilimi*. Ankara: Yargı.
- Tosun, K. (1987). *İşletme yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Tosun, K. (1992). *İşletme yönetimi*. Ankara: Savaş.
- Turgut, B. (2010). *Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(4), 543-559.
- Uluçınar, U. ve Aypay, A. (2016). Eleştirel düşünceye dayalı karar verme modeli, *Eğitim ve Bilim Dergisi*,41(185), 251-268.
- Ural, A. ve Aksay O. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*.Ankara: Detay.
- Uras, M. (1995). Karara katılmada kabul alanı modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 121-130.
- Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin, eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Üzüm, H. (2019). *Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Van den Bosch, K. ve Helsdingen, A. S. (2002). Improving tactical making through critical thinking. *Proceedings of the human factors and ergonomics society 46th annual meeting*. Netherlands.
- Van Dongen, K., Schraagen, J. M., Eikelboom, A. ve Brake, G. (2005). Supporting decision making by a critical thinking tool. *Proceedings of the human factors and ergonomics society annualmeeting* (517-521). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Varol, M. (1993). *Halkla ilişkiler açısından örgüt sosyolojisine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, No: 2.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8–19. https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yağmurlu, A. (2004). Örgüt kuramları ve iletişim, *Amme İdaresi Dergisi*, 37(4), 31-55.
- Yavuz, Y. (2002). Lise yönetici ve öğretmenlerinin yerinden ve merkezden yönetim yönelimlerinin karar verme sürecine etkileri. *Ege Üniversitesi, Ege Eğitim Dergisi*, 3(2), 37-43.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*. (8. Basım). İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve analitik düşünme*. Ankara: Pegem.
- Yiğit, B. (2000). *Yönetim bilimi eğitim yönetimi kursu ders notu*. Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Young, L. E. (1992). Critical thinking skills: Definitions, implications for implementation. *NASSP Bulletin*, 76(548), 47-54.
- Yurtsever, H. (2009). *Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, S.N. Sarı Uzun, M. ve Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı(1)*, 393-403.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmen Adayı,

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma durumlarını tespit etmek ve bu durumların eleştirel düşünme becerileri ile ilişkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıda önce kişisel bilgileriniz istenmiş ve daha sonra bu kavramlara ilişkin ifadeler verilmiştir. İfadelerdeki durumlara ilişkin görüşlerinizi belirten seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Vermiş olduğunuz içten yanıtlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bu anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorular, ikinci bölümde Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve üçüncü bölümde ise Karara Katılma Ölçeği yer almaktadır.

1. Cinsiyetiniz:

☐Kadın ☐Erkek

2. Yaşınız:

3.MeslekiKıdeminiz:

☐0-5Yıl ☐6-10Yıl ☐11-20Yıl ☐21 Yıl veÜzeri

4.Branşınız:

☐ Sözel Alanlar (Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Rehberlik, Din Kültürü Ahlak Bilgisi)

☐ Sayısal Alanlar (Matematik, Fen Bilimleri vb.)

☐ Uygulamalı Alanlar (Beden Eğitimi, Resim, Bilişim, Müzik, vb.)

5. Medeni Durumunuz:

☐Evli ☐Bekâr

Ek 2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin sizin için ne kadar uygun olduğunu değerlendiriniz. 1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.					
1.Tartışma esnasında genellikle büyük resmi görmeyi denerim.	1	2	3	4	5
2.Yaptığım şeylere şekil vermek ya da onları düzenlemek için sıklıkla yeni fikirler kullanırım.	1	2	3	4	5
3.Kendi kendime öğrenirken birden fazla kaynak kullanırım.	1	2	3	4	5
4.Sıklıkla yeni fikirler arayışındayım.	1	2	3	4	5
5.Bazen sıkı sıkıya bağlı olduğum inançlarıma/düşüncelerime ters gelen sağlam bir görüş bulurum.	1	2	3	4	5
6.Diğer insanların bir durum hakkındaki bakış açılarını anlamak önemlidir.	1	2	3	4	5
7.Yaptığım seçimler için haklı gerekçelerimin olması önemlidir.	1	2	3	4	5
8.Diğerlerinden öğrendiklerime göre kendi deneyimlerimi sıklıkla tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
9.Bir yargıya varmadan önce bilgi kaynağının güvenilirliğini sıklıkla kontrol ederim.	1	2	3	4	5
10.Çoğu zaman harekete geçmeden önce kararımın neden olacağı geniş etkiler hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
11.Sık sık davranışlarımı geliştirip geliştiremeyeceğim hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5

EK 3. Karara Katılma Anketi

Sıra No	Karar Konuları	Bu konudaki kararın alınmasına ne kadar katılmaktasınız?			
		CEVAPLAR			
		Hiç	Çok Az	Genellikle	Tam
1	Dersinizdeki ünitelerin hedeflerinin belirlenmesi	1	2	3	4
2	Anne-babalara, öğrencilerin durumlarının bildirilmesi yollarının geliştirilmesi	1	2	3	4
3	Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi	1	2	3	4
4	Dersleri daha etkili işleyebilmek için çevre olanaklarından yararlanılması	1	2	3	4
5	Odev konularının belirlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi kurallarının belirlenmesi	1	2	3	4
6	Öğrenciye ilişkin bilgilerin (ruhsal dosya vb.) elde edilmesi, korunması ve kullanılmasının planlanması	1	2	3	4
7	Ders kitabı ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	1	2	3	4
8	Not verme kurallarının belirlenmesi	1	2	3	4
9	Derslerde izlenecek öğretim ve sınav yönteminin belirlenmesi	1	2	3	4
10	Zümrenizin işleyişinin düzenlenip, değerlendirilmesi	1	2	3	4
11	Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması	1	2	3	4
12	Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi	1	2	3	4
13	Okulunuzdaki öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi	1	2	3	4
14	Danışman öğretmenlerin belirlenip, öğrenci danışmanlığının düzenlenmesi	1	2	3	4
15	Ders dağıtımının yapılması	1	2	3	4
16	Okul çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi	1	2	3	4
17	Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi	1	2	3	4
18	Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi	1	2	3	4
19	Haftalık ders çizelgelerinin (programlarının) hazırlanması	1	2	3	4
20	Öğretim araç ve gereçlerinin zümrelere dağıtımının yapılması	1	2	3	4
21	Zümreler arasında iletişimin nasıl sağlanacağına belirlenmesi	1	2	3	4
22	Öğretmenlerin sınavlarda ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi	1	2	3	4
23	Eğitsel kolların kurulması ve görevli öğretmenlerin belirlenmesi	1	2	3	4
24	Kültür, yayın ve inceleme kurulunun belirlenmesi	1	2	3	4
25	Stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi için yapılacak çalışmaların belirlenmesi	1	2	3	4
26	Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması	1	2	3	4
27	Okulunuzun işleyişinin değerlendirilmesi	1	2	3	4

EK 4. Araştırma İzin Formu



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.22279466
Konu : Araştırma İzni

11.11.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 18.10.2019 tarihli ve 34628 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuğba SONGUR KARAKURT'un "**Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Okullarda Alınan Kararlara Katılma Durumu Arasındaki İlişki**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Keçiören İlçesine bağlı ortaokullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Keçiören İlçe MEM

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c845-c0fd-3b89-af27-0fc7 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KEÇİÖREN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84725282-604.01.01-E.22435206
Konu : Araştırma İzni
(Tuğba SONGUR KARAKURT)

13.11.2019

TÜM RESMİ/ÖZEL ORTAOKUL MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi: Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 11.11.2019 tarih ve 22279466 sayılı yazısı

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuğba SONGUR KARAKURT'un "**Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğitimi ile Okullarda Alınan Kararlara Katılma Durumu Arasındaki İlişki**" konulu çalışması kapsamında uygulama talebi ile ilgili Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük** esasına dayalı şekilde yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

İlhan ERANIL
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
1-Yazı (6 sayfa)

Muharrem Köklü <muharrem.koklu@okan.edu.tr>

24 Haz
2019
Pzt
08:49

Alıcı: ben

Merhaba Tuğba Hanım,
Geliştirmiş olduğum “Karara Katılma Anketini” Yüksek Lisans Tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

From: Tuğba Karakurt [mailto:karakurt7255@gmail.com]
Sent: Sunday, June 23, 2019 11:47 PM
To: Muharrem Köklü <muharrem.koklu@okan.edu.tr>
Subject: Yüksek Lisans Tez Çalışması

Serhat Arslan <serhatarslan@sakarya.edu.tr>

25 Haz
2019
Sal
10:46

Alıcı: ben

Tuğba Karakurt Merhabalar, ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.Tez çalışmanızda başarılar diliyorum.

24 Haz 2019 Pzt, saat 21:48 tarihinde Tuğba Karakurt <karakurt7255@gmail.com> şunu yazdı:

--

Doç.Dr. Serhat Arslan

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Sakarya University Faculty of Education

Editor in Chief

International Journal of Educational Research Review (IJERE)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	SONGUR KARAKURT, Tuğba
Uyruğu	TC.
Doğum tarihi ve yeri	24/01/1982 ANKARA
Medeni hali	Evli
E-Posta	Karakurt7255@gmail.com

Eğitim /Derece	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lisans	Selçuk Üniversitesi, Çiçek Örgü Dokuma Öğretmenliği	2005
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü	2020

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2005-2008	MEB Şehit Yalçın Aydın YİBO, Şırnak	Müd. Yrd.
2008-2012	MEBŞehit Önder Muratoğlu İlköğretim Okulu, Yozgat	Öğretmen
2013-2015	MEB, Cumhuriyet Ortaokulu, Ankara	Öğretmen
2015-----	MEB, Hacı Sabancı Ortaokulu, Ankara	Müd. Yrd.

Yabancı dil	İngilizce
-------------	-----------

Yayınlar

Bozyurt, B., Songur Karakurt, T., (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeylerinin araştırılması*. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda EYFOR X sunulmuş bildiri, Antalya.

Songur Karakurt, T., Ural A., (2019). *Kadın öğretmenlerin yönetsel görev alma durumlarına ilişkin görüşleri*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi ICES-UEBK sunulmuş bildiri, Ankara.

Songur Karakurt, T., Ural A., (2019). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okullarda alınan kararlara katılma durumları arasındaki ilişki*. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda EYFOR X sunulmuş bildiri, Antalya.

- Yarımkaya, E., Songur Karakurt, T. (2019). *Okul yöneticilerinin perspektifinden kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersinin değerlendirilmesi*. 6. International Eurasian Educational Research Congress sunulmuş bidiri, Ankara.
- Yarımkaya, E., Songur Karakurt, T. (2019). *Okul yöneticilerinin zihin yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi ICES-UEBK sunulmuş bildiri, Ankara.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...