

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERDE ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK İLE EĞİTİM
DENETMENLERİNE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

SEVGİ NÜKET SÜZERLER

Gaziantep, 2013

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERDE ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK İLE EĞİTİM
DENETMENLERİNE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

SEVGİ NÜKET SÜZERLER
Danışman: Yar. Doc. SEFA SEKİN

Gaziantep, 2013

ÖZET

Öğretmenlerin örgütsel destek algısı ile eğitim denetmenlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri belirlemek, algılanan destek ile eğitim denetmenlerine yönelik tutumun, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu; 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesinde ilk ve orta öğretimde görev yapan 465 öğretmene uygulanmıştır.

Anket sonuçları bilgisayar ortamında SPSS 17.0 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde istatistiklerinden, örgütsel destek ve müfettişlere karşı tutum düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre örgütsel destek ve müfettişlere karşı tutum düzeylerinin farklılaşmasının incelenmesinde t testi, tek yönlü anova ve tukey testlerinden faydalanılmıştır. Katılımcıların örgütsel destek algıları ile müfettişlere karşı tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde korelasyon analizinden, örgütsel destek algılarının müfettişlere karşı tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesinde ise regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel destek algısına sahip oldukları ve yine orta düzeyde müfettişlere karşı tutumlarının olduğu belirlenmiştir. Demografik özelliklerine göre örgütsel destek algılarında ve müfettişlere karşı tutumlarında farklılaşmalar olduğu da ortaya konulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile müfettiş tutumları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve örgütsel destek algısının yükselmesinin, öğretmenlerin müfettişlere karşı tutumlarını olumlu düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Destek, Eğitim Denetmenliği, Müfettiş, Öğretmen

ABSTRACT

The following conclusions were reached in the study for the purpose to determine the relationship between teachers' perception of organizational support and teachers' attitudes towards training examiners, and to analyze attitudes towards inspectors differentiated according to demographic characteristics of teachers with perceived support:

The questionnaire prepared for this purpose was applied to 465 teachers working in primary and secondary school education in İstanbul, Ataşehir district in 2012-2013 academic years.

The survey results were analyzed in computer environment by means of SPSS 17.0 statistical software package program.

The mean and standard deviation statistics were used to determine demographic characteristics of participants in the study, frequency and percentage statistics, organizational support and the level of attitudes towards investigators. T test, one way Anova and Tukey tests were utilized in analysis of differentiation level of the organizational support and attitudes towards inspectors according to demographic characteristics of participants. Whereas correlation analysis was used for determining the relationship between participants' perception of organizational support and attitudes towards the investigators, the effects of perceptions of organizational support on attitudes towards investigators was measured with regression analysis.

In result of the study the teachers' perception of organizational support and attitudes towards investigators were determined as moderate level. According to demographic characteristics, the differentiation in both perceptions of organizational support and attitudes towards investigators was introduced. The study was concluded that there is a meaningful relationship between teachers' perception of organizational support and attitudes towards inspectors, and when perceptions of organizational support rise, teacher's attitudes towards investigators increase positively.

Key words: organizational support, education inspector, investigator, teacher

ÖNSÖZ



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ	vi
1. GİRİŞ	1
2. ÖRGÜTSEL DESTEK	2
2.1. Örgütsel Desteğin Tanımı	2
2.2. Örgütsel Destek Kavramını Oluşturan Ana Özellikler.....	3
2.3. Örgütsel Destek Kavramının Önemi	5
2.4. Örgütsel Desteğin Belirleyicileri.....	6
2.4.1. Örgütsel ve Yönetmel Faktörler.....	6
2.4.2. Bireysel Faktörler	9
2.4.3. İşin Yapısıyla İlgili Faktörler	10
2.5. Örgütsel Destek Kavramının Sonuçları.....	11
2.5.1. Örgütsel Destek – Örgütsel Bağlılık.....	11
2.5.2. Örgütsel Destek- İş Doyumu	12
2.5.3. Örgütsel Destek- İşten Ayrılma Niyeti.....	12
2.5.4. Örgütsel Destek- İş Stresi	13
2.5.5. Örgütsel Destek- Performans.....	14
3. EĞİTİM DENETMENLİĞİ	15
3.1. Eğitim Denetmenliği Tanımı.....	15
3.1.1. Eğitim Denetiminin Amacı ve Önemi	17
3.1.2. Eğitim Denetiminin İlkeleri.....	19
3.1.3. Denetimin Fonksiyonları	20
3.2. Türkiye’de Eğitim Denetimi	21
3.2.1. Türkiye’de Eğitim Denetiminin Tarihçesi.....	21
3.2.2. Türkiye’de Eğitim Denetiminin Yapısı ve İşleyişi.....	22
3.2.2.1. Bakanlık Teftiş Kurulu	23
3.2.2.2. İç Denetim Birimi	23
3.2.2.3. İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları	24
3.2.3. Türkiye’de Eğitim Denetiminin Yasal Dayanakları.....	24

3.2.4. Türkiye’de Denetim Sisteminin Sorunları.....	26
3.2.4.1. Yapısal Örgütlenme	27
3.2.4.2. Rehberlik Yerine Biçimsel Ağırlıklı ve Kontrol Odaklı Denetim	28
3.2.4.3. Birbiriyle Çelişen Denetçi Rollerini	29
3.2.4.4. Denetçilerin İşyükü ve Denetime Ayrılan Sürenin Yetersizliği	30
3.2.4.5. Standart Değerlendirme Formları	30
3.2.4.6. Denetçilerin Mesleki Yetersizlikleri ve Olumsuz Yaklaşımları	31
4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
4.1. Örgütsel Destek İle İlgili Araştırmalar	33
4.2. Eğitim Denetmenliği İle İlgili Araştırmalar	36
5. YÖNTEM	41
5.1. Araştırmanın Modeli	41
5.2. Evren ve Örneklem.....	41
5.3. Veri Toplama Araçları	41
5.4. Verilerin İstatistiksel Analizi	44
6. BULGULAR VE YORUMLAR	45
6.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	45
6.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum ve Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Ortalamaları	46
6.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları	47
6.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları	60
6.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum ve Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	71
6.6. Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerine Olan Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi.....	73
7. SONUÇ	75
EKLER.....	79
KAYNAKÇA	83

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	45
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Ortalamaları	46
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Ortalamaları	47
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları	47
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Çalıştığı Kuruma Göre Ortalamaları	48
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları	50
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları	52
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Mezun Olduğu Branşa Göre Ortalamaları	53
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	55
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Öğretmenlikte Hizmet Süresine Göre Ortalamaları	56
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Ortalamaları	59
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Almış Olduğu Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Ortalamaları	59
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları	60
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Çalıştığı Kuruma Göre Ortalamaları	61
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları	62
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları	63
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Mezun Olduğu Branşa Göre Ortalamaları	65

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları.....	66
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Öğretmenlikte Hizmet Süresine Göre Ortalamaları.....	67
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Ortalamaları	68
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Almış Olduğu Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Ortalamaları	69
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum ve Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	71
Tablo 23. Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Rehberlik Üzerine Etkisi ...	73
Tablo 24. Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Olumlu Duygular Üzerine Etkisi.....	73
Tablo 25. Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Teftiş Üzerine Etkisi.....	74

1. GİRİŞ

Öğretmenler eğitim kurumlarının çalışanı, geleceğimiz olan çocukları eğiten ve rehberlik eden kişilerdir. Her çalışanın başarısında olduğu gibi öğretmenlerin de başarılarında algıladıkları örgütsel destek önemlidir. Öğretmenlerin kurumlarına olan aidiyetlerinde, okul ile kurdukları psikolojik bağda, okullarıyla özdeşleşmelerinde, kendilerini işlerine adanmalarında örgütsel destek önemli roller üstlenmektedir.

Diğer taraftan öğretmenler, işlerini yaparken karşılaştıkları sorunlarda, yaptıkları uygulamaların denetlenerek, eksik taraflarının belirlenmesinde ve daha başarılı uygulamalar için rehberlik gereksinimlerinin karşılanmasında, eğitim denetmenleri yani müfettişler, önemli roller üstlenmektedirler.

Bu araştırma öğretmenler açısından önemli olan bu iki değişken arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla. Daha açık bir ifade ile bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile eğitim denetmenlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri belirlemek, algılanan destek ile eğitim denetmenlerine yönelik tutumun, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemektir.

Amaç doğrultusunda çalışmada öncelikle örgütsel destek konusu ele alınmış, örgütsel destek tanımlanarak, örgütsel destek kavramını oluşturan ana özelliklerden bahsedilmiştir. Örgütsel desteğin belirleyicileri açıklanarak, örgütsel desteğin sonuçlarından ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. Araştırmanın takip eden bölümünde eğitim denetmenliğinin tanımı yapılarak, amacı ve öneminden bahsedilmiş, ilkleri ve fonksiyonlarından bahsedilmiştir. Ardından Türkiye’de eğitim denetiminin tarihsel gelişiminden bahsedilerek, mevcut yapısı ve işleyişine yer verilmiş, yasal dayanakları açıklanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde ayrıca, denetim sisteminin başlıca sorunlarından bahsedilmiştir. Devamında örgütsel destek ve eğitim denetmenliği üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Buraya kadar anlatılan bilgileri daha spesifik hale getirmek için öğretmenler üzerinde bir anket çalışması yapılmıştır. Araştırmanın devamında yapılan çalışmanın modeli açıklanarak, evren ve örneklemeden, veri toplama araçlarından ve analizinden bahsedilerek, elde edilen veriler tablolar halinde yorumlanarak sunulmuştur. Araştırmadan ulaşılan sonuçların ve bu doğrultuda getirilen önerilerle araştırma tamamlanmıştır.

2. ÖRGÜTSEL DESTEK

Çalışılan işletme tarafından değer verilme, iyi veya kötü günlerinde yalnızlık hissetmeme ve örgütün desteğini arkada görme gibi çalışan beklentilerinin karşılanması anlamına gelen algılanan örgütsel desteğin çalışanların örgütleri ile gönül bağı kurmalarında etkili olacağı değerlendirilmektedir. Çalışanların aldıkları örgütsel desteğin karşılığını, sosyal değişim teorisinde belirtildiği şekilde daha fazla ve içten çalışarak verecekleri beklenmektedir.

Çalışanların kendilerini örgütün bir parçası hissetmeleri ve örgüt ile psikolojik bir bağ kurmaları olan örgütsel özdeşleşme, iyi ve kötü günde örgütte kalma arzusu olarak işletmelerce arzulanan pek çok çıktı tutumun öncülüdür. Örgütsel desteğin ardılı olan bu değişkenin artırılması örgüt başarısında önemli bir yere sahiptir (Turunç ve Çelik, 2010a: 184).

2.1. Örgütsel Desteğin Tanımı

Çalışanlar örgüt içinde destek alma ihtiyacını duyarlar. Çalışanlar için son derece önemli olan örgütsel destek, saygı duyulma, kabul ve onay görme, değer verilme gibi duygusal ihtiyaçların karşılanması için önemli kaynaklardan biridir. Örgütsel destekle örgüt, çalışanlarının örgüte olan katkılarının farkında olduğunu, onların mutluluklarına önem verdiğini ve onlarla birlikte çalışmaktan hoşlandığını belirterek, bireyin ait olma, saygı görme ve onaylanma ihtiyaçlarını karşılar (Armeli ve diğ., 1998: 289; Akt: Özdemir, 2010a: 133).

Örgüt ile çalışanlar arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışan örgütsel destek kuramı, sosyal mübadele kuramına dayanır (Tokgöz, 2011: 368).

Örgütsel destek, “bir örgütün, personelinin örgüte katkılarının bilincinde olması ve personelin refahına önem vermesi” olarak tanımlanmaktadır (Martin, 1995: 89).

Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa (1986: 500), örgütsel desteği, örgütün çalışanların katkısına değer vermesi ve mutluluğunu önemsemesine yönelik algılar ve çalışanları etkileyen kural, politika ve eylemleri örgütün gönüllü olarak gerçekleştirdiğine dayalı duygular olarak tanımlamaktadır. Çalışanlar örgütün temel unsurlarının kendilerine karşı olan tutumlarını değerlendirdiklerinde, çalışanlarda bir anlayış, bir algı oluşur. Bu anlayış, idrak ya da algı örgütsel destek algısıdır (Akt: Polat ve Aktop, 2010: 6).

Çalışanların etkin bir şekilde görevlerini yerine getirebilmeleri için, örgüt desteği önemlidir. Birçok örgütün destekleyici faktörleri, bütçeler, araçlar, olanaklar, diğer departmanlardan gerekli olan destek, kaynakların kullanılabilirliği ve insan kaynakları desteği şeklindedir. Örgütler, çalışanlarına gerekli desteği vermez ise örgüt içerisinde sorunlarla karşılaşılacaktır. Eğer bu kaynaklar sağlanamıyorsa yöneticiler mevcut hedefleri yeniden gözden geçirmeli ve sorumluluklarını tekrar belirleyip kontrol etmelidirler (Hersey ve Blanchard, 1993:408; Akt: Koçoğlu, 2013: 5).

Örgütsel destek, yeni düşüncelerin şiddetli bir şekilde savunulması, mecburi kaynakların sağlanması veya uzmanlık ya da hareket serbestliği ve sosyo-politik destek gibi değişik biçimlere bürünebilir (Zampetakis, Beldekos ve Moustakis, 2009:167).

Örgütsel destek; çalışanlar örgütü oluşturan temel unsurların kendilerine karşı olan davranışlarını değerlendirir ve bu davranış tarzının altında yatan motivasyonu algılar. Bu algılamalar örgütler ve çalışanlar açısından önemli görülmekle birlikte örgüte ve çalışana göre de değişebilir. Bazı çalışanlar örgütsel destek algılarını örgüt üyelerinin kendilerine bir işi tamamlamak için yardım etmesi veya araç sağlaması gibi faktörlere dayandırırken, diğerleri örgüt üyelerinin kendilerine tanıdığı eğitimim kanı çerçevesinde değerlendirebilir (Demircan Çakar ve Yıldız, 2009: 76).

2.2. Örgütsel Destek Kavramını Oluşturan Ana Özellikler

Örgütsel destek literatür taramasında örgütsel destek kavramından sözedebilmek için bazı ana hususların varolması gerekmektedir. Örgütsel desteğin özellikleri, bu kavramı oluşturan kuramsal temeller doğrultusunda farklı araştırmacılar tarafından şu şekilde belirtilmiştir (Selçuk, 2003: 4-5);

- **Örgütün çalışanın katkısına değer vermesi:** Çalışan tarafından algılanan örgütsel desteğin sonucunda, örgütün çalışanın katkısına değer verdiği duygusu oluşacaktır. Çalışanın örgütün amaçları ve değerleri için yüksek çaba göstermesi örgüt tarafından ödüllendirileceği beklentisini yükseltir. Böylelikle çalışan örgüte karşı pozitif bağlar oluşturur ya da duygusal olarak örgüte bağlanır. Örgüt için çaba sarfetmek, karşılığında ödüllendirileceği beklentisinde olmak, duygusal bağlılık da çalışanın örgütün amaç ve değerlerine ulaşmak için daha fazla çabayı, daha yüksek katılımı ve yüksek performansı beraberinde sergilemesine neden olacaktır.
- **Örgütün çalışanın mutluluğunu önemsemesi:** Örgütsel destek olgusu örgütün çalışanın mutluluğunu önemsemesi ile ilgili olan bir göstergesidir ve örgüt ile çalışan arasındaki ilişkiyi, örgütsel üyeliği bireyin öz kimliğinin bir bileşeni yapacak şekilde destekler. Çalışanların örgütün kendilerine değer verdiğini, kendilerini önemsendiğini hissetmesi çalışanın kendini tanımlaması içinde yer alan örgütsel üyeliği ve rol konumunu destekler.
- **Örgüt ve çalışanlarının birbirlerine güvenmesi:** Örgütsel destek olgusunun önemli özelliklerinden biri de güven duygusudur. Örgütün verimli ve etkin bir şekilde çalışmaya devam edebilmesi için çalışanlarına güvenmesi gerekir. Çalışanlar da örgüte karşı sergiledikleri performans çerçevesinde ödüllendirileceğine devam edilmesi durumunda karşılıklı güven ilişkileri oluşacaktır. Ayrıca örgütsel desteğin örgütün

çalışanların kişisel gelişimine yardımcı olmak için kaynaklar sağlayacağına dair istekli olduğu fikrinin asılanması çalışanın örgüte duyduğu güveni artırabileceğini ifade etmektedir.

- **Çalışanı etkileyen politika, kural ve faaliyetlerin gönüllü olması:** Örgütsel destek örgütün uyguladığı politika, kural ve faaliyetlere atfedilen bir algı olduğu için, gönüllülük, örgütsel desteğin oluşmasını sağlayan önemli faktörlerden biridir. Örgütün isteyerek yaptığı ve çalışanlarının yararına olan olumlu faaliyetler onlarda örgütün çalışanın önemsendiği inancını oluşturmakta ve örgütün verdiği ödül olarak kabul edilmektedir. Böylelikle çalışanlar örgütsel desteği örgütün kendi isteği ile ortaya koyduğu faaliyetlerin sonucu olarak ortaya çıkan potansiyel maddi ve manevi yarar olarak değerlendirebilmektedir.
- **Anlık olaylara göre değişmemesi:** Örgütsel destek anlık uygulamalara göre değişen bir duygu değildir. Örgütte çalışanı iyi veya kötü yönde etkileyebilecek olan tavır ve uygulamalar örgüt hakkındaki diğer kararlar ile birleştirilmekte ve zaman içinde örgütsel destek düzeyi değişebilmektedir.

Çalışanlarının mutluluğunu ve esenliğini dikkate alan çalışanlarını destekleyici bir örgütte veya yönetimde bulunması gerekli özellikleri Özdevecioğlu (2003: 117-18) şu şekilde sıralamıştır;

- **Çalışanların yaratıcı fikirlerini, önerilerini ve eleştirilerini dikkate almak ve bu önerileri uygulamaya aktarmak:** Çalışanlar kendi fikirlerinin önemsendiğini, eleştirilerinin dikkate alındığını ve bu eleştiriler çerçevesinde işletmede değişiklikler yapıldığını bilirlerse, bu onlar açısından destek olarak algılanacaktır.
- **Çalışanlara nispeten bir iş güvenliği sağlamak ve başarılı oldukları takdirde işyerinde devamlı çalışacaklarına ilişkin güvence vermek:** Çalışanların beklentilerinden biri de iş güvenliğidir. Hataların hoşgörüsü ile karşılanacağı, başarılı olduğu takdirde işyerinde çalışmaya devam edileceği, her an işletme dışı kalmayacağı duygusu çalışanlarda destek olarak algılanacaktır.
- **Örgüt içindeki insan ilişkilerinin pozitif olmasını sağlamak, örgüt içi iletişimi ve örgüt içi halkla ilişkiler çalışmalarını yüksek seviyelerde tutmak:** Örgüt ikliminin yani örgüt içi ast-üst ilişkilerinin, ast-ast ilişkilerinin ve üst-üst ilişkilerinin yüksek düzeyde ve pozitif olması hem çalışanları motive edecektir hem de destek olarak algılanacaktır.
- **Örgüt içinde, adam kayırmacılık yapmamak, herkese adaletli davranmak, hak yememek:** Çalışanlar açısından hak ettiği zaman bunun karşılığını almak önemlidir.

İşletme içinde yönetime yakın kişilerin kayırılması, yöneticilerin haksız taraf tutmaları, destek açısından olumsuz algılanacaktır.

- **Çalışanları önemsemek ve onlara rağmen bazı kararları almamak:** Çalışanlar işletme içinde birer sosyal varlıktır. Kendilerinin önemsenmesini, başarıları ile övünülmesini, takdir edilmesini beklerler. Böyle davranan yöneticiler, çalışanların gözünde destekleyici yönetici olarak algılanacaklardır.

2.3. Örgütsel Destek Kavramının Önemi

Örgütlerin kuruluş amaçları farklılıklar gösterse de temel amaç gereksinimlerin karşılanmasına dayanmaktadır. Yaşamın kolaylaştırılması, iyileştirilmesi ve dolayısıyla yaşam kalitesinin sağlanması bireysel faaliyetlerin olduğu gibi örgütsel faaliyetlerin de esasını oluşturmaktadır. Bir diğer deyişle, bireysel olarak sağlanmasında güçlük ya da olanaksızlıklar yaşanan gereksinimler, kurulan örgütler aracılığı ile giderilmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla, örgütlerin kuruluş hedefleri doğrultusunda gerçekleştirmek istedikleri bir dizi amaçları bulunmaktadır. Bu nedenle örgütsel süreçte amaçlara ulaşılma temel bir gerekliliktir. Kuruluş amaç ve hedeflerine ulaşamayan bir örgütün sürekliliğini düşünmek olası değildir. Ancak, yönetim ve organizasyon yazınındaki teorik ve görgül çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, örgütsel amaçlara ulaşmanın pek kolay olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ise, örgütsel amaçların gerçekleşmesinin birçok değişken ve parametreye bağlı bulunmasıdır. Örgütsel destek algısı da örgütsel amaçlara ulaşmada sonuçları bakımından önemli bulunan değişkenlerden biridir (Yüksel, 2006: 10).

Örgütsel destek, günümüz çalışanlarının en önemli haklarından biri haline gelmektedir. Toplam kalite yönetimi, mükemmellik yaklaşımı, personel güçlendirme gibi yeni yönetim model ve araçları, örgüt içindeki bireylerin önemsenmesini gerekli kılmaktadır. Personelin fikirlerinin önemsenmesi ve kendisine işle ilgili veya iş dışı her konuda destek olunması onların performanslarını artıracaktır. Çalışanların öneri ve şikâyetlerinin dinlenmemesi, dikkate alınmaması, bireylerin kabul görmediklerini hissetmelerine, iş etkileşiminden doğan psikolojik anlamın yokluğuna neden olabilir (Çakır, 2001: 154).

Örgütsel destek, işgörenlerin emek ve zamanlarını harcadıkları örgüt tarafından kendilerine gösterilen saygı, destek ve yardımları ifade eder. Örgütsel destek teorisine göre, algılanan örgütsel destek düzeyinin artması, işgörenlerin “örgütlere insan benzeri özellikler atfetmeleri” eğiliminden kaynaklanır. “Karşılıklılık ilkesine” göre güçlü bir “örgütsel destek algısı”, işgörenlerde örgütün refahının önemsenmesi ve örgütün hedeflerine ulaşması için yardım etme zorunluluğu yaratır. İkinci olarak, “örgütsel destek algısının” vurgulanmasıyla ortaya çıkan onaylama ve saygı, işgörenlerin örgüt üyeliğine götüren duygusal ihtiyaçlarının tatmin edilmesini sağlar. Son olarak, “algılanan örgütsel destek”, işgörenlerin örgütçe

benimsedikleri ve performanslarının ödüllendirileceği inançlarını kuvvetlendirir. Bu süreç, işgören için artan iş doyumunu ve olumlu ruh hali; örgüt için ise, artan duygusal bağlılık, performans ve düşük işgücü devri gibi durumlara yol açabilir (Sığrı ve Basım, 2006: 136).

2.4. Örgütsel Desteğin Belirleyicileri

Örgütsel desteğin algılanması üzerine yapılan araştırmalar da örgüt yöneticilerin çalışanlarının örgüte karşı görevlerini gözlemlemesiyle başlamıştır. Yöneticiler, çalışanlarının örgüt içindeki görevlerine odaklandırmaya çalışmaktadırlar. Böylelikle örgütün etkin ve verimli bir şekilde varlığının sürmesini sağlayacaklardır. Çalışanlara örgüt tarafından yapılan pozitif değerlendirmeler, çalışanların artan performanslarının fark edilmesi ve ödüllendirilmesi çalışanların örgüt içinde daha aktif bir şekilde çalışmasını sağlayacaktır (Eisenberger ve diğ., 1986: 500-501).

Rhoades ve Eisenberger'a göre (2002: 698-701) örgütsel desteğin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlayan birtakım belirleyiciler söz konusudur ki bunlar bireysel faktörler, amir desteği, insan kaynakları uygulamaları ve örgütsel adalet olarak sınıflandırılmaktadır.

Örgütsel destek ile ilgili literatür araştırmasında anlaşılacağı üzere örgüt çalışanları tarafından örgütsel destek algısının ortaya çıkışında etkili olan bazı belirleyiciler bulunmaktadır. Her bir belirleyicinin örgütsel destek üzerinde önemle bir güce sahip olduğunu belirtilmektedir.

Bu araştırmada ise sözkonusu kavram üzerinde yapılan çalışmalar çerçevesinde olduğu gibi örgütsel desteği etkileyen faktörleri üç başlık altında sınıflandırabiliriz;

- Bireysel Faktörler
- Örgütsel Faktörler
- İşin Niteliği

2.4.1. Örgütsel ve Yönetimsel Faktörler

Örgütün çalışanlara karşı tutum ve davranışları ya da örgütün sahip olduğu nitelikleri, uygulamaları çalışanları etkileyecektir. Örgütsel destek algı düzeyini etkileyen örgütsel faktörler içerisinde ödülleri, amir desteğini, kişiler arası güveni sıralayabiliriz (Köse ve Gönüllüoğlu, 2010: 88).

Örgütsel adalet: Örgütsel adalet, adaleti üç temel başlık altında incelemektedir. Bu yazına göre, çalışanlar örgütte üç farklı adalet algısı geliştirirler (Karagonlar, 2012: 48).

İşlemsel adaleti, ödül dağıtımına ilişkin kararları almada kullanılan yöntemlerin (sürecin) hakkaniyetini açıklar (Beugre, 2002: 1095). Dağıtımsal adalet, üretim sürecinde elde

edilen çıktılarından sağlanan getirinin paylaşımı ile ilgilidir. Dağıtımsal adalet, çalışanların işe yaptıkları sosyal veya finansal katkı karşılığında hak ettiklerini alabilmeleridir (Demirel, 2009: 121). Etkileşimsel adalet, alınan kararların çalışanlara nasıl veya hangi tarzda söylendiği/söyleneceği ile ilgili adalet algılamasıdır. Çalışanlar söz konusu kararları algılamada, yöneticilerin, diğerleriyle olduğu şekilde, kendileri ile iletişim kurmasını beklerler. Kurulan bu iletişimde de adalet ararlar (Özdevecioğlu 2003b: 79).

Örgütsel desteği en fazla etkileyen faktör örgütsel adalettir. Örgütsel adalet, çalışanların adalet algılarına dayanmaktadır. Eğer çalışanlar örgüt içerisinde adaletsizliklerle karşılaştıklarına inanırlarsa örgütün amaçlarına ulaşmasını zorlaştıran davranışlarda bulunurlar, eğer çalışanlar adil davranışlarla karşılaştıklarına inanırlarsa olumlu tutumlar sergilerler (Beugre, 2002: 1091). Bu doğrultuda çalışanların örgütteki uygulamaların adil olduğuna duydukları inanç çalışanların çalışma arkadaşlarıyla, yöneticileriyle uyumlu ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmelerini sağlamaktadır.

Moorman, Blakely ve Niehoff'un (1998) araştırmasında işlemsel adaletin, algılanan örgütsel desteğin bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Naumann, Bennett, Bies ve Martin (1998) ise algılanan örgütsel destek ile etkileşimsel adalet algıları arasında pozitif bir ilişki göstermişlerdir. Bu çalışmada ayrıca algılanan örgütsel desteğin etkileşimsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık arasındaki düzenleyici rolü de bulunmuştur (Akt: Önderoğlu, 2010: 26).

Ödüller: Örgütün çalışanlara sunduğu maddi ve manevi ödüller çalışanların örgütsel destek algılarını etkilemektedir. Çalışan ile örgüt arasında bir değişim ilişkisi görülmektedir. Bireyler, örgütten alacakları ücret, takdir, terfi gibi ödüller karşılığında örgüte girerler. Örgüt de çalışana katkılarından, performansından dolayı çeşitli ödüller sunar. Bu değişim ilişkisi sürdüğü müddetçe çalışan da örgütsel destek algısı güçlenir ve örgüte bağlılık gösterir. İşinden ayrılmayı düşünmez (İnce ve Gül, 2005: 79).

Richardson 2003 yılındaki çalışmasında örgüt tarafından verilen her ödülün örgütsel desteği olumlu yönde etkilemediğini savunmuştur. Gerekçe olarak da ödüllerin, örgütsel desteği olumlu etkileyebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerden ilki, ödüllerin çalışanların ihtiyaçlarına ve örgütün kültürüne uygun olmalıdır. Özellikle çalışan kişiye yönelik verilen ödüller daha değerli kabul edilmektedir. İkinci olarak, ödüller maddi ödüllerden çok manevi ödüller niteliğinde olmalıdır. Çünkü çalışanlar maddi ödüllerden ziyade manevi ödüllere daha çok değer vermektedirler (Selçuk, 2003: 12-13).

Amir Desteği: Çalışanların örgütü değerlendirdikleri gibi, amirlerin kendilerine gösterdiği önem ve katkılarına verdiği değer ile ilgili de değerlendirme yaparlar. Örgütte amir pozisyonundaki yetkililer örgütün vekili konumundadır. Diğer bir deyişle, örgütün bu kişilerin

yaptıkları iş ve işlemlerden yasal olarak sorumludur (Levinson, 1965; Akt: Karagonlar, 2012: 49). Bu doğrultuda çalışanlar amirlerinin sergiledikleri davranışları belli bir oranda örgüte yüklerler. Yani çalışanın amirinden gördüğü pozitif davranışlar onun örgütsel desteğini olumlu bir şekilde etkileyebilir. Çalışanın amirinden aldığı desteğin çalışanın örgütsel bütünleşmesi ve işiyle özdeşleşmesi arasında önemli bir role sahip olacağı da düşünülmektedir (Ötken ve Erben, 2010: 95).

Personelin örgütsel destek algılamaları açısından, yönetici-personel iletişimi üzerinde titizlikle durulması gerekir. Bu yüzden yöneticiler tutarlı bir şekilde, ifadelerinde, politikalarında ve uygulamalarında, açık veya örtülü, örgütsel destekle ilgili mesajlarının bilincinde olmalıdır. Bu mesajlar algılanan örgütsel destek üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Personel, tepe yönetiminden çeşitli kanallarla sürekli olarak değerli olduğuna yönelik mesajlar, övgü ve onay alıyorsa daha yüksek örgütsel destek hisseder (Akın, 2008: 142).

Shannock ve Eisenberger (2006) yaptıkları çalışmada amirlerin örgütsel destek algısının algılanan amir desteği aracılığı ile arttırdığını ve bunun da çalışan performansını olumlu etkilediği göstermektedir. Bun göre örgütten destek algılayan amir, algılamayanlara nazaran daha fazla kaynak ve ayrıcalığa ulaşabilmekte; örgüte karşı hissettiği yükümlülük nedeniyle bu kaynakları astlarına destek amaçlı kullanmakta ve astlar da amirlerinde gördükleri bu desteği(amirin örgütteki statüsüne bağlı olarak) örgüte atfetmekte; sonuçta örgütsel destek algıları artmakta ve bu da performans artışına yol açmaktadır.

Güven: Güven, güvenilen tarafa güvenme isteğiyle ilgili beklenti ve bu beklentiye ilişkin psikolojik bir hassasiyet gösterme olarak tanımlanabilir. Ayrıca güven kavramı, kişiler için samimi bir ilgiyi temsil eden duygusal bir bağlılığı da kapsamaktadır (Arslan, 2009: 275). Örgütün hedeflerini gerçekleştirerek büyüme ve gelişme sağlayabilmesi için, yeniliğe ve değişime açık olması, rekabet avantajını yakalayabilmesi, işgörenleri örgüte bağlı kılması, etkin ve etkili bir biçimde faaliyetlerini yürütmesi gerekmektedir. Tüm bunların gerçekleşmesi için bir örgütün verimli olması, performansını sürekli artırması ve örgüt amaçlarına inanan ve amaçları benimseyen nitelikli çalışanlara sahip olması gerekir. Örgütsel verimliliğin ve örgütsel bağlılığın oluşmasındaki en önemli unsur güvendir (Halis, Gökgör ve Yaşar, 2007: 187).

Örgütsel destek, çalışanın çalışma isteğini artıran bir faktördür. Örgüt tarafından çalışanın örgüte yaptığı katkılarının takdir edilmesi ve çalışana değer verildiğinin hissettirilmesi çalışanın örgütlerine karşı güven duygusu geliştirmesini sağlayacaktır. Güven ortamında bulunan çalışan, örgüt içinde yaptıkları ise daha çok önem verecek ve daha çok çaba sarfedecektir. Bu süreç içerisinde çalışanın başarılı olma olasılığı daha da artacaktır sonuç olarak çalışanın başarılı olması örgütün başarılı olmasını sağlayacaktır (Köse, 2008: 67).

2.4.2. Bireysel Faktörler

Örgüt çalışanları aynı iş ortamında bulunsa dahi örgüte karşı farklı algılara sahip olabilir. Çünkü çalışanların zihinsel, fizyolojik ve ruhsal özellikleri birbirinden farklıdır. (örneğin; ihtiyaçlar, inançlar, değer yargıları vs.) bu bireysel farklılıklar her çalışanın farklı örgütsel destek düzeylerine sahip olmasına neden olmaktadır. Örgütsel destek algılarını etkileyen bireysel faktörler içerisinde kişisel özelliklerin (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet süresi s) çalışanların örgütsel destek algılarını belirlediği sonucuna ulaşılmıştır (Köse ve Gönüllüoğlu, 2010: 88).

Yaş: Yapılan araştırmalarda, algılanan örgütsel destek ile yaşın ilişkisi kesin bir şekilde belirtilmemiştir. Bazı araştırmalar yaş ilerledikçe örgütsel desteği arttığını; bazıları ise örgütsel destek düzeyinin azatlığını ifade etmişlerdir.

Tansky ve Cohen (2001: 293) yaptıkları araştırmalarında, hastanede çalışan 262 üst düzey ve orta düzey yöneticilerin algıladıkları örgütsel destek, işgören gelişimi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre; algılanan örgütsel destek ile yaş arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Yoshimura (2003: 63) ise araştırmasında, yaşlı işgörenlerin genç işgörelere göre algıladıkları örgütsel destek düzeyinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle işgörenlerin yaşları artıkça algılanan örgütsel destek düzeyleri azalmaktadır.

Cinsiyet: Cinsiyet ile algılanan örgütsel destek arasında ilişki bulunmakla birlikte bu konuda yapılan çalışmalar çok azdır.

Kadınların daha çok ilişki, erkeklerin se başarı odaklı olması nedeniyle iş hayatından farklı beklentileri olmakta; dolayısıyla da iş koşullarıyla ilgili değerlendirmeleri de farklı olmaktadır. Birçok araştırmacı cinsiyetin örgütsel destek algılarında farklılığa neden olduğunu ileri sürmektedir. Yani; genelde kadın çalışanlar amir ve çalışma arkadaşları ile olan ilişkilerini, erkeklerse kişisel gelişim olanakları ve ödülleri daha destekleyici bulmaktadır (Parasuraman ve diğ., 1992, s.340)

Eğitim Düzeyi: Bu konuda da çeşitli sonuçlar bulunmaktadır. Yoon ve Lim'e göre (1999) eğitim düzeyindeki artış algılanan örgütsel desteği olumlu yönde etkilemektedir. Fakat Rhoades ve Eisenberger (2002: 705) de algılanan örgütsel destek ile eğitim düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Selçuk (2003: 62), yaptığı araştırmada işgörenlerin kişisel gelişim destek algılarının eğitim düzeyi değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedenini, örgütün üniversite mezunu işgörelere üst düzey pozisyonlara terfi etmek için daha çok öncelik, fırsat ve kişisel gelişim desteği vermesi ile açıklamıştır.

Akalın (2006: 86-105) ise yaptığı çalışmada belirtilen çalışmalardan farklı olarak lise mezunu olan işgörenlerin, üniversite mezunu olanlara göre algıladıkları örgütsel destek düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bunu, eğitim düzeyi yükseldikçe beklentilerin de artacağı biçiminde yorumlamıştır. Bunun nedenini de, eğitim düzeyinin bireyin hayat görüşünü, algılarını, öz-değerlerini etkileyen bir özellik olarak nitelendirmiştir.

Hizmet Süresi (Kıdem): Hizmet süresi, örgütsel destek ile pozitif yönde ilişkilidir (Yoon ve Thye, 2000). Çalışanın uzun zamandır örgütte olması örgütsel destek algı düzeyini yükseltmektedir. Çünkü örgüt için daha uzun süre çalışmış bireyler ile örgüt arasında sosyal bağlar kurulması beklenmektedir (Gavino, 2005: 21).

Hizmet süreleri fazla olan işgörenlerin algılanan örgütsel destek düzeyleri, hizmet süreleri daha düşük olan işgörelere göre daha yüksektir. Bunun nedeni, işgörenlerin örgütlerinden memnun olmaları ve dolayısıyla işlerinden ayrılmak istememeleri şeklinde belirtilmiştir (Rhoades ve Eisenberger, 2002: 707-708).

Bazı araştırmalarda, hizmet süresi ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkinin negatif olduğu belirtilmiştir. İlişkinin negatif olması başlangıçta, örgütün de işgörenlerin de birbirlerine karşı daha destekçi, hoşgörülü ve iyi niyetli iken; zamanla toplumsal düzende olduğu gibi karşılıklı çatışmaların ve memnuniyetsizliklerin araya girmesiyle ilişkilendirilmiştir (Akalin, 2006:106).

2.4.3. İşin Yapısıyla İlgili Faktörler

Çalışanların örgüt içinde yaptıkları işin yapısı örgütsel desteği etkilemektedir. Çalışanların yaptıkları işi anlamlı bulması yani çalışanlar yaptıkları işleri kendilerini geliştirici, yararlı, ödüllendirici olarak değerlendirdiklerinde işlerini anlamlı bulurlar. (Bir nevi çalışanın yaptığı işi anlamlı bulması için işinin kendisinin de çıkarına olduğunu bilmesidir.) Sonuç olarak örgüt çalışanların işlerini anlamlı bulması durumunda örgütün katkılarına daha çok değer vereceğine inanırlar ve böylelikle örgütsel destek algısı artar (Selçuk, 2003: 18).

Çalışanlar işleriyle ilgili faktörlerin örgütün iradesi dışında bir takım başka faktörler nedeniyle mümkün olduğunu düşünürlerse (örneğin yasal zorunluluklar vb.) bu faktörlerin varlığının örgütün desteğine atfedilme olasılığı düşmektedir (Karagonlar, 2012: 50).

Harvard üniversitesinden Elton Mayo ve meslektaşları çalışanların işlerinden memnun oldukları takdirde daha iyi çalıştıklarını ortaya koyan bir araştırma geliştirmişlerdir (Özen Kutanis, 2003: 72).

2.5. Örgütsel Destek Kavramının Sonuçları

Algılanan örgütsel destek, önemli birtakım örgütsel sonuçları büyük ölçüde etkileme yeteneğine sahip olması açısından, örgütler için çaba harcamaya değer bir konudur. Bunun için, işgörenlere olumlu tutum ve davranışlar sergilenmesi, üst yönetimin desteğinin etkili bir şekilde işgörene iletilmesi, amir desteğinin sağlanması ve prosedürlerin adil biçimde uygulanmasının denetlenmesi gerekmektedir. Olumlu uygulamaları örgütün içerisinden geldiği hissini uyandırmak için, olumlu birtakım durumları örgütün kontrolü altında, olumsuz bazı muamelelerin ise örgütün kontrolü dışında olduğunu vurgulamak ve yanlış bilgilendirmeden kaçınmak çok önemlidir. Üst düzey yöneticiler, işgörenlerle ilgili olumlu değerlendirmelerini dile getirmeli, işgörenin refahını önemsediklerini açık davranışlarıyla göstermelidirler. Amirlerin astlarına ne kadar olumlu davrandığına dair açık değerlendirmelerin desteklendiği bir örgüt kültürü de, algılanan örgütsel desteğin artmasında etkili olacaktır. İşgörenlerin ödeme zamları, terfiler ve yasal hakları gibi prosedüre konularda eğitilmesi de, örgütün ne derece adil olduğunu doğru bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olacaktır (Akalin, 2006: 10).

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde örgütsel destek ile örgütsel bağlılık, iş doyumunu, işten ayrılma niyeti, iş stresi ve performans arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya belirtilmiştir.

2.5.1. Örgütsel Destek – Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık; çalışanların gönüllülükle örgütün bir parçası olarak kalmak istemeleri, örgütün amaç ve faaliyetlerini gerçekleştirmek arzusu duyacak şekilde örgütle kimikleşmesidir (Dick and Metcalfe, 2001: 112).

Örgütsel destek örgütlerin çalışanlarına olan bağlılığı şekilde olup, çalışanlar açısından önemli sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Örgütün kendisine bağlı olduğunu ve kendisini önemseydiğini gören çalışanın, bunu karşılıksız bırakmayarak örgütüne daha fazla bağlanacağı savunulmaktadır (Eser, 2011: 366).

Genel olarak örgütsel destek algısı yüksek olan çalışanların kendilerine örgütün yeteri kadar destek vermediğini hissedenden çalışanlara oranla, örgütsel bağlılığı da daha yüksek olmakla ve bu çalışanlar büyük olasılıkla daha fazla sorumluluk alma veya örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme eğiliminde olmaktadır. Buna ilave olarak bazı çalışmalar örgütsel destek algısının örgüte olduğu gibi bireye de fayda sağladığını göstermiştir (Ceylan ve Şenyüz, 2003, s.58).

Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda; algılanan örgütsel destek ile duygusal ve normatif bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılrken, buna karşın devam bağlılığı ile negatif yönlü ilişki olduğunu belirten araştırmalara da rastlanmaktadır (Kaplan ve Ögüt, 2012: 390).

Özdevecioğlu (2003), algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla, Kayseri ilinde mobilya sektöründe çeşitli kademelerde çalışan personel ve işçiler üzerinde yaptığı araştırmada: algılanan örgütsel destek ile normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koymuştur.

Buchanan 1974 yılında yaptığı bir araştırmada duygusal bağlılık ile örgütün çalışanları desteklemeleri arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Benzer bir araştırma, Meyer, Allen ve Gellatly tarafından da yapılmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir (Akt: Özdevecioğlu, 2003:116-117).

Kaplan ve Öğüt (2012), Nevşehir ilinde bulunan 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin örgütsel destek algılamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi irdelemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda; algılanan örgütsel destek ile duygusal ve normatif bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki izlenirken, algılanan örgütsel destek ile devam bağlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

2.5.2. Örgütsel Destek- İş Doyumu

İş doyumu; en genel anlamıyla “birinin işini veya iş tecrübelerini değerlendirmesi sonucu oluşan hoşça giden (zevk veren) veya olumlu duygusal bir durum” olarak tanımlanmaktadır (Brough ve Frame, 2004: 8).

Algılanan örgütsel destek personelin iş doyumu yükselmekte ve olumlu bir ruh hali kazanmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda çalışan işletmeye daha fazla katkı sağlama konusunda isteklilik artırmaktadır (Burke, 2003:132).

İş doyumu, işgörenlerin işlerine ilişkin davranışların hepsini oluşturmaktadır. İşe ilişkin duygular, iş doyumu ve olumlu ruh hali olmak üzere iki farklı başlıkta ele alınmaktadır. Algılanan örgütsel destek işgörenlerin, sosyo-duygusal ihtiyaçlarını karşılamakta; böylece, ödül-performans beklentilerini artırarak iş doyumuna katkıda bulunmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, algılanan örgütsel destek ile iş doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu gözlenmiştir (Eisenberger ve diğ., 1997:817).

2.5.3. Örgütsel Destek- İşten Ayrılma Niyeti

İşten ayrılma, çalışanların bir örgütte istihdam edilirken herhangi bir nedenle kendi istekleri ile ayrılmalarını veya örgüt tarafından uzaklaştırılmalarını belirtmektedir (Eren, 2000: 259).

Çalışanların işten ayrılma niyetinin oluşmasında temel etkenlerden bir tanesinin de algılanan örgütsel destek olduğu düşünülmektedir (Turunç ve Çelik, 2010b: 215). Zorlu rekabet koşullarında başarılı olmak isteyen işletmelerin, yoğun devamsızlığa ve yüksek işgücü devir

hızına maruz kalmaması gerekir. Bu sorunların aşılmasında örgütsel desteğin önemli katkılarının olduğu bilinmektedir (Eisenberger ve Aselage, 2003:494).

Örgüt ile birey, psikolojik bir kontratla birbirlerine bağlıdır. Psikolojik kontrat çerçevesinde birey, üzerine düşümler yaptığında örgüt, örgüt üzerine düşümleri yaptığında da bireyler hak ettiklerini almak isterler. Eğer birey örgütü terk etmek istemişse veya örgüt bireyle çalışmak istememişse psikolojik kontrat bozulmuş ve taraflar birlikte çalışamayacaklarını anlamışlar demektir. Örgüt ve onun yöneticileri, uyum sağlayacağına inandıkları birini ya da birilerini işe alarak çalışmalarını aksatmadan yürütmeye çalışırlar, örgütten ayrılan birey de kendisine uygun yeni bir organizasyonda çalışmaya başlayabilir. İşletmelerin verimli ve etkin çalışmaları gerektiği dikkate alındığında, bireylerin örgütten ayrılmaları işletmeyi daha verimli hale getirebileceği gibi işletmede verimsizliğe de neden olabilir. Önemli olan, örgüte uyum sağlamış çalışanlarla örgütsel hedeflere ulaşabilmektir (Özdevecioğlu, 2004: 97-98).

Yapılan araştırmalarda örgütsel destek ile işten ayrılma niyeti arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Rhoades ve Eisenberger (2002) yaptıkları meta analiz çalışmasında algılanan örgütsel desteğin hem işten ayrılma niyeti hem de işten ayrılma davranışıyla negatif olarak ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Stinglhamber ve Vandenberghe (2003) ve Wayne, Shore ve Liden (1997) yaptıkları araştırmalarında algılanan örgütsel destek ile işten ayrılma niyeti arasındaki negatif ilişkiyi göstermişlerdir (Akt: Önderoğlu, 2010: 17).

Hui ve diğerleri (2007) çalışanların algıladıkları örgütsel desteğin işten ayrılma niyeti üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi olduğunu belirlemiştir.

2.5.4. Örgütsel Destek- İş Stresi

İş stresi ya da çalışma stresi kavramı ise literatürde, bireyi normal fonksiyonlarından (örn. zihin – vücut) saptıran psikolojik ve/veya fiziksel davranışlarını değiştiren (dağıtan veya arttıran) işle ilgili etmenlerin sonucunda oluşan psikolojik bir durum olarak yer almaktadır. Başka bir tanıma göre ise, işyeri stresi işin gerekleri ile işçinin yetenekleri, kaynakları ya da gereksinimleri arasında uyumsuzluk olduğunda ortaya çıkan, zararlı fiziksel ve duygusal (emosyonel) cevaplar olarak izah edilmektedir (Kaya, Güzel ve Çubukçu, 2011: 54).

Çalışanlara örgütsel destek sağlanması stresle başa çıkmaları konusunda ona yardım olmaktadır. Örgütsel desteğin yüksek olduğu bir iş yerinde çalışan personel iş yerini daha hoş ve stresi olmayan bir yer olarak görür. Örgütsel destek yükseldikçe personelin stres düzeyinin azalacağına ilişkin olarak araştırmacıların görüş birliği bulunmaktadır (Grandey,1997: 162-165).

Stresli durumlarda algılanan örgütsel destek, duygusal varlık ve somut destek göstererek psikolojik gerilimi azaltabilir. Algılanan örgütsel desteğin ayrıca çalışanların stres vericilere

karşı düşük ve yüksek düzeydeki gerilimi azaltması da mümkündür. Algılanan örgütsel destek ile yorgunluk, tükenmişlik, endişe ve baş ağrısı arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır (Eisenberger ve diğerleri, 2004: s.213).

2.5.5. Örgütsel Destek- Performans

Performans, bir kişinin sahip olduğu potansiyeli veya bilgi ve becerisini hedeflerine veya beklentilerine ulaşabilmek için ne ölçüde kullanabildiğini tanımlayan bir kavramdır (Yıldız ve diğerleri, 2008:239).

Algılanan örgütsel destek standart iş aktivitelerinde performansı yükseltmekte ve belirlenen standartların üzerine çıkılmasında etkili olmaktadır (Turunç ve Çelik, 2010: 189).

Eisenberger ve diğerleri (2001: 42), algılanan örgütsel desteğin belirleyicilerinden olan yükümlülük duygusunun performansı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Yaptıkları araştırma ile yükümlülük duygusunun algılanan örgütsel destek ve ekstra görev performansı arasındaki pozitif ilişkiye aracılık ettiğini keşfetmişlerdir.

Armeli ve diğerleri (1998) polis memurları ile yaptıkları bir çalışmada örgütsel destek algısı ve iş performansı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bulgular sosyo-duygusal ihtiyacı yüksek olan polis memurlarının örgütsel destek algısı ile iş performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu oysa; sosyo-duygusal ihtiyacı düşük olanlarda böyle bir ilişki olmadığını göstermiştir. Dolayısıyla araştırmacılar sosyo-duygusal ihtiyacın örgütsel destek algısı üzerinde önemli bir etken olduğunu ileri sürmüştür.

3. EĞİTİM DENETMENLİĞİ

Toplumların küresel gelişmelere ayak uydurabilmeleri, öncelikle bireylerinin bu gelişmelere uyum sağlamları ile gerçekleşir. Çocukların ve gençlerin geçen zamana uyumunu sağlamada eğitim kurumlarının rolü büyüktür. Çünkü bu kurumlardan beklenen, gençleri çağın ihtiyaçlarına uygun biçimde eğitmeleridir. Ancak eğitim kurumlarının kendilerinden bekleneni gerçekleştirebilmeleri için öncelikle kendilerini çağın gereklerine göre yenilemeleri gerekir. Bu da öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki yenilikleri takip etmeleri ve kendilerini bu yönde yenilemeleri ile gerçekleşir. Her aile çocuğunun başarılı bir okulda eğitim görmesini ister. Özellikle ilköğretim çağındaki çocukların en başarılı öğretmen tarafından okutulması için çaba harcanır. Tüm bu çabalar geleceği daha iyi yetiştirmiş bir nesle bırakma gayretidir. Eğitimin amacı, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler öğrencileri en iyi biçimde eğitirken, okul yöneticileri de öğretmenlere görevlerini yerine getirmeleri için en uygun ortamı sunar. Toplumun okuldan, dolayısıyla öğretmen ve okul yöneticilerinden beklediği de budur. Diğer yandan, öğretmenler ve okul yöneticileri, eğitim sürecinin içinde yer aldıklarından, bu süreçte ortaya çıkan yanlışları veya eksiklikleri tam olarak fark edemeyebilirler. Bu nedenle, eğitim sürecinde ortaya çıkan yanlışları veya eksiklikleri belirleyerek ortaya koyacak deneticilere ihtiyaç vardır. Zira denetim, önemli bir yönetim sürecidir. Bir işin yerine getirilmesi kadar, ortaya çıkan işin niteliğinin de iyi olması gerekir. Bu bağlamda denetim, işin istenen şekilde ve sürede yapılmasını, o işten yararlananların da memnun olmalarını sağlamak için gereken bir süreçtir. Denetim sayesinde, ortaya çıkan üründe meydana gelebilecek eksiklikler veya yanlışlıklar kontrol edilir. Bilimsel yönetim anlayışı, bir işin doğru ve verimli yapılabilmesi için, işi yapanın denetlenmesi gereğini vurgular. Eğitim bir hizmettir ve eğiticiler tarafından belirli kurumlarda gerçekleştirilir. Bilimsel yönetim anlayışına göre, eğitimde iş görenler olan öğretmenler ve okul yöneticileri, verdikleri hizmet ile ilgili olarak yakından denetlenmelidir (Toker Gökçe, 2009: 75).

3.1. Eğitim Denetmenliği Tanımı

Bir toplumun varlığını sürdürmesi ve gelişmesi için en önemli kaynağı amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır. Eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun, toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığa aile, ülke ve daha ötesi insanlık için kayıptır (Venn, 1969: 105; Akt: Taymaz, 2003: 3).

Her insan sahip olduğu birçok yetenek ve ihtiyaçlarıyla birlikte dünyaya gelmektedir. İhtiyaçları karşılanması ile yeteneklerin kullanılması ve geliştirilebilmesi için insanlar hayatları boyunca bir yetişme ve yetiştirilme süreci içerisine girmektedirler. En geniş anlamıyla, eğitim bu yetişme ve yetiştirilme sürecinin tamamını kapsayan bir kavramdır (Ergun ve diğ., 1999: 1).

Eğitim alt sisteminin, devlet sisteminin varlığının sŸrdŸrŸlmesinde stratejik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Eğitimin alt sistemleri ise, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayan, birer araç konumundadır. Bu nedenle eğitim alt sistemleri, kendi amaçlarının gerçekleşmesi ynŸnde eylemlerde bulunarak eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunurlar.

Denetim, eğitim yönteminin bir alt sistemi olarak, denetimin işlevlerini, görevlerini gerçekleştirmek suretiyle eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olur. Sistem zellikleri açısından, sistemin girdi, işlem ve çıktılarından bilgi alınması, alınan bilgilerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre rgŸt amaçlarının dŸzeltilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir (Gökçe, 1994: 73).

Herhangi bir rgŸtŸn amacına iyi bir şekilde ulaşabilmesi bu rgŸtŸn elindeki kaynakların en iyi şekilde kullanma olanağı sağlayan bir biçimde çalışması ile kabil olabilir. Bu nedenle rgŸtŸn çalışmalarının devamlı olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların yerinde kullanılıp kullanılmadığının saptanması ve daha da önemlisi rgŸtŸn verimliliğinin devamlı olarak artmasını sağlayacak tedbirlerin alınması zorunludur. Bu açıdan bakıldığından denetim faaliyeti hayati bir önem taşımaktadır (Köksal, 1974: 51).

Denetim bir rgŸtte, planlara, yönergelere ve kurallara uygunluğu sağlamak amacıyla tespitler yapılması, zayıf ve hatalı ynlerin dŸzeltilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Genç, 2007: 176).

Denetim, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmesini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanına sahiptir. Ayrıca, meydana gelen disiplin ve yasa dışı olayların soruşturma ve incelemelerini yaparak sonucun Ÿst ve ilgili kademelere bildirilmesini de kapsar (Taymaz, 2005: 2).

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı denetimi; genel olarak kamuda, özel ve tŸzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal ereve ile belirlenen amaç, ngrŸlen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, dŸzenliliđini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli ve gŸvenilir lŸtlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksikler için rehberlikte bulunma, değerim ve gelişim için öneriler getirme sŸrecidir (Sezgin ve Olgun, 2011: 8).

Eğitim denetimi, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla, okulun işleyişini, öğretme sŸrecini doğrudan etkileyecek biçimde dŸzenlemektir. Bunun için eğitim denetimi, bŸyŸk

ölçüde öğretimle ilgilidir. Öğretimin denetimi ise, okulun öğretme-öğrenme süreçlerini sürdürmeyi ve geliştirmeyi amaçlar (Aydın, 1986; Akt: Sarpkaya, 2004: 115).

3.1.1. Eğitim Denetimin Amacı ve Önemi

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de etkililiğin sağlanması ancak planlanan ve ulaşılan durum arasındaki farkın saptanması, bunun sonucunda da eğitim-öğretim çalışmalarının geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir. “Örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığı, kaynaklarını ne derecede etkili kullanabildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirilebileceği” gibi soruların yanıtlanabilmesi için eğitim-öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle denetim, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir süreci olagelmıştır (Demirkasımoğlu, 2011: 24).

Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir, hataların yinelenmesi engellenmeye çalışılır. İşlevsel bir yapıya ve sağlıklı bir işleyişe sahip olan bir denetim sisteminin, ölçütlerden sapma eğilimlerini, daha sapmalar meydana gelmeden ve örgütte büyük kayıplara yol açmadan saptaması ve düzeltmeler yapması beklenir. Bu güçte olan bir denetim sistemine sağlıklı bir sistem denilebilir (Aydın, 1986; Akt: Dağlı, 2006: 1).

Denetimin amacı, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini sağlamaktır. Denetleme görevi öncelikle örgütün alt sistem yöneticilerine, daha sonra da en üst yönetime aittir. Örgütlerde en üst yönetim, bir denetleme alt sistemi kurarak denetimi gerçekleştirir. Denetleyen alt sistemdir, ancak karar en üst yönetime aittir. Denetim sürecinde, denetimi yapan müfettişe, denetleyebileceği kadar çalışan veya iş alanı verilmesi gerekir. Denetim sürecinde iş görenler önceden belirlenmiş iş ölçütlerine göre denetlenir. Böylece çalışanlar, hangi konularda denetleneceklerini bilir ve içten güdülenirler. Denetim sürecinde her görev için ölçütler geliştirilir. Her görev, belirlenen bu ölçütlere uygun olarak ölçülür ve sonuçta ortaya çıkan kusurlar düzeltilir. Böylece denetim aracılığı ile çalışanlarda özdenetim geliştirilir (Başaran, 2000, 283-287).

Başka bir açıdan ise, denetimin amacı, öğrenme sürecinin iyileştirilmesi, öğretim programının, öğrenme ve öğretme materyallerinin geliştirilmesidir. Hizmet-içi eğitimin yerleşmesine ön ayak olmak; öğretmenlere ihtiyaç duydukları her türlü yardımı vermek; öğretmenlere, kendilerinin ve eğitim hizmeti yapanların rollerini tanımlamalarında yardım etmek; uzmanlar arasındaki eşgüdümü işler hale getirmek de denetimin amaçları arasındadır (Turner, 1970; Akt: Gökçe, 1994: 75).

Cengiz (1992: 14-15) eğitim denetimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır;

- Türk Milli Eğitim Sistemini oluşturan her düzeydeki merkez, taşra ve yurtdışı kurum ve kuruluşlarının, objektif hukuk düzenine göre, yönetim sürecinin her boyutunda görev alarak kaynaklık ve danışmanlık hizmetinde bulunmak.
- Önceden tespit edilmiş amaçlarını gerçekleştirmek, bu amaçları gerçekleştirme doğrultusunda planlanan ve yürütülen etkinliklerinin kontrol etmek ve değerlendirmek.
- Öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için gerekli önlemlerin alınmasını ve düzenlemelerin yapılmasını sağlayıcı etkinliklerde bulunmak.
- Eğitim-öğretim sürecini geliştirmek.
- Eğitim-öğretim uygulamaları belirlenirken, en uygun olan faaliyetin saptanmasında fikir birliği sağlamak.
- Devletin sürekliliğini sağlamak için eğitimi etkili hale getirmek.
- Öğretmenlerin yeterliliğini arttırırken eğitimin ortamının iyileşmesini sağlayıcı uygulamaları gerçekleştirmek.
- Teşvik edici ödülün, caydırıcı cezanın uygulanmasında güçlü bir şekilde rol almak.
- Eğitim sisteminin iletişim, etkileşim, iletişim ve koordinasyonunda etkili olmak.
- Verimin arttırılmasında, niteliğin yükseltmesinde, programların geliştirilmesinde sürekli ve düzenli değişimin sağlanmasında lider yapmak.
- Öğretmenin yetiştirilmesi, bu sırada olumlu tutum ve davranış kazandırılarak öğretimin geliştirmesi için çaba harcamak.
- Görevini yürütürken personelin üst düzey bir göreve hazırlanmasında ve göreve getirilmesinde seçici rol alarak yönetimi güçlendirmektir.

Günümüzde eğitim sistemlerinin başarısının, etkililiği ve verimliliği ile ölçülmesi eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliğinin değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu ise yönetimin denetim aracılığıyla elde ettiği bilgilerle sağlanmaktadır. Bu nedenle denetim, yönetimin vazgeçilmez bir sürecidir ve her örgüt için zorunludur (Yalçınkaya, 2003: 351).

Her kurumun amacına ulaşabilmesi için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi bir şekilde kullanması gerekir (Taymaz, 2005: 5). Örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bu nedenle, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması zorunludur. Bundan da önemlisi, ürün ve verimliliğin

yakından izlenmesi ve sürekli olarak ürün artışı sağlayacak önlemlerin alınması gerekliliğidir. Çıktının istenilen nitelikte olup olmadığının belirlenmesi ancak değerlendirme yoluyla öğrenilebilir. Değerlendirmenin çeşitli yollarından biri de denetimdir (Memişoğlu ve Ekinci, 2013: 207).

Teftiş, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, bu çalışmaların daha verimli hale getirilmesini sağlamak için önerilerde bulunmak, kurumdaki personele çalışmalarında ve mesleki boyutta gelişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmaktır. Eğitimde çağdaş ve bilimsel denetim anlayışına göre ise denetim sadece kontrol amaçlı değil aynı zamanda sistemi ve öğretim sürecini geliştirmek amacıyla yapılır. Bu nedenle daha objektif ve sağlıklı bir denetim için sistemin bütün girdilerini dikkate almak gerekir. Okullardaki eğitim öğretim etkinliklerinin denetiminin amacı, karara varmak için bir niteliğe ait ölçmeler yapılması ve bu niteliğin nicilikle ifade edilmesinin sağlanmasıdır (Şahin, 2005: 114- 115).

3.1.2. Eğitim Denetiminin İlkeleri

İlkeler, eylemi kontrol altına aldıkları gibi, amaç gerçekleştirmede davranışları belirleyen bir işleve de sahiptirler. İlkeler, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde uyulması ve uyulmaması gereken davranış kalıplarını tanımlayarak, kural olarak da görev yaparlar. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde bir araç konumunda olan ilkeler, aynı zamanda eğitimin verimliliği ve etkililiğine katkı sağlayan bir işleve sahiptirler. Eğitim denetimi, özel bir çevre olarak hazırlanmış olan okul ortamında eğitimin gerçekleştirilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesine yardım eder. Denetim amaçlarının gerçekleşmesi ise belli denetim ilkelerine uymakla olur (Gökçe, 1994: 76-77).

Denetim ilkeleri, İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde ise, "Rehberlik ve Teftiş İlkeleri" adı altında aşağıdaki şekilde belirtilmektedir; Buna göre rehberlik ve teftiş (Tebliğler Dergisi 1991:526; Akt: Gökçe, 1994: 77):

- Belli bir amaç için yapılır.
- Demokratik liderliği gerektirir.
- Mevcut şartları dikkate alır.
- Eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin hepsi ile ilgilidir.
- Müşterek planlama, karar verme ve problemleri çözmeye çalışmalarını koordine eder.
- Sorumlulukların paylaşılmasına ve birlikte çalışmaya önem verir.
- Yönetici, öğretmen ve diğer personelin meslekteki yeterliliğini geliştirmesine yardım eder.

- Rehberlik ve teftište bütünlük, devamlılık, değerlendirme ve geliştirme esastır.
- Ferdi farkları gözönüne alır.
- Her şeyden önce iyi bir insanlık ilişkisini şart koşar.
- Milli eğitim hizmetlerini geliştirir.
- Sadece problemleri tesbitle yetinmez, alınması gerekli tedbir ve çözüm yollarını da ortaya koyar.
- Eğitim ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesini sağlayacak inceleme ve araştırmalara önem verir.
- Teftiş faaliyetlerini değerlendirir ve teftiş tekniklerini de geliştirir.
- Daima bilimsel ve objektif esaslara dayanır.
- Kurumların ve öğretmenlerin her öğretim yılında rehberlik ve teftiş amacıyla en az bir defa görülmesini esas alır.

3.1.3. Denetimin Fonksiyonları

Denetimin, amaçlarına ulaşmak için bazı fonksiyonlara sahiptir ve bu fonksiyonlar eğitimde verimlilik ve başarıyı sağlamak için teftişin hareket alanlarının sınırlarını çizer (Adams ve Dickey, 1953: Akt: Gökalp, 2010: 30) denetimin fonksiyonları;

- Öğretmenlerin problemlerini çözmelerine yardım etme,
- Öğretmenlerin gelişimini destekleme,
- Problemlere farklı çözüm yolları üretme,
- Demokratik özellikler gösterme,
- Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanları belirleme ve bu alanlara mesleki yardımda bulunma,
- Öğretmenlere güven verme ve problemleri çözmek için onların yeteneklerine güvenmelerini sağlama,
- Öğretmenlerin problemlerini çözmeye yardım kaynaklarını öğrenme,
- Öğretmenlerin mantıklı eğitim politikaları geliştirmelerine yardım etme, şeklinde açıklamıştır.

Öz (2003) teftiş alt sisteminin eğitim sistemi içerisindeki en önemli fonksiyonlarını şöyle sıralamaktadır:

- Eğitim ve öğretimi geliştirme. Öğretmen-öğrenci alt sistemini değerlendirme.
- Öğretmen-öğrenci sistemini değerlendirme yoluyla amaçları organize etme.
- Öğretmen-öğrenci alt sistemi ile ilgili iç ve dış sistemleri (liderlik, problem çözme, iletişim, karar verme, işbirliği, yaratıcılık) değerlendirme ve geliştirme.
- Öğretmen-öğrenci alt sistemini koordine ederek daha kapsamlı amaçlara yöneltme.

Teftişin işlevlerine bakıldığında problem çözme, öğretmenin gelişimini destekleme, öğretmenlere güven verme ve değerlendirme işlevlerinin ortak işlevler olduğu görülmektedir.

3.2. Türkiye’de Eğitim Denetimi

Günümüzde ise denetim, değerlendirmede olduğu gibi kontrole dayalı bir hata arama mekanizması olarak değil genel anlamda eğitim sürecini dolayısıyla öğretmeni zaman içinde kişisel ve mesleksi anlamda şekillendiren ve geliştiren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin öğretiminin geliştirilmesinin amaçlandığı bu süreçte öğretmen ve denetmen arasındaki güven ve işbirliği üzerinde durulan noktalardır (Rizzo, 2004: 14).

3.2.1. Türkiye’de Eğitim Denetiminin Tarihçesi

Anayasanın 42. maddesine göre eğitim ve öğretim devletin gözetimi ve denetimi altında, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş esaslara göre gerçekleştirilir. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 56. maddesine göre eğitim-öğretim hizmetinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur (Taymaz, 2005: 13).

Cumhuriyetle birlikte; 1923 yılında müfettişlik kurumunun, kuruluş, görev ve yetkileri ile denetimin esasları oluşturulmuştur. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi Yasası) ile tüm okul ve medreseler Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış ve 1925 yılında müfettiş ve müfettiş yardımcılarının atanmasına ilişkin yasal düzenlemeler yapılmıştır. 1933 yılında Bakanlık Teftiş Kurulu oluşturulmuş, görev, yetki ve sorumlulukları yeniden tanımlanmıştır. 1961 yılında Türk Eğitim Sisteminde bugün geçerli olan ikili denetim yapısının temelleri atılmıştır. 1993’te yapılan düzenlemelerle denetim yapısı son şeklini kazanmıştır (Balci ve diğ., 2007: 156).

1946 yılında bir kararla Bakanlık Müfettişleri bölgelere dağıtılmış ve kısa bir süre sonra uygulamadan vazgeçilmiştir. 1950 yılında bakanlık müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerine toplanmıştır. 1954 yılında Milli Eğitim Bakanlığı kuruluş ve görevleri hakkındaki 2287 sayılı kanunla ilgili 4337, 4926 ve 5021 sayılı yasalarda değişiklik yapılmasını sağlayan 6389 sayılı kanun çıkartılmıştır. Bu kanun birinci maddesi ile bakanlık ve yabancı ülkelerdeki öğrenci müfettişlerinin atanmasına ilişkin hükümler getirmiştir (Taymaz, 2005: 20).

1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 23. maddesi ile ilköğretim müfettişlerinin görev ve sorumlulukları belirlenmiş; ayrıca müfettiş olacaklarda aranan nitelikler açıklanmıştır. Bu kanundan sonra 1962 yılında yürürlüğe giren “İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği”nde ilköğretim müfettişlerinin görevleri bölümünde öğretmen, eğitimci ve yöneticilerin işbaşında yetiştirilmeleri, mesleğe yönlendirilmeleri ve kendilerine rehberlik edilmesi gibi konulara yer verilmiştir. 1966 yılından sonra kurulan müfettiş yetiştirme uygulamasına son verilmiştir (Bilir, 1991: 54).

1969 yılında yeni bir yönetmelik hazırlanmıştır. Bu yönetmelikte daha önceki yönetmeliklerde yer alan konuların yanı sıra bazı yenilikler de eklenmiştir. “İlköğretim Müfettişleri Kurulu” kavramı bu yönetmelikte belirtilmiştir. Müfettişin görevleri; teftiş ve denetleme, mesleki yardım ve iş başında yetiştirme, inceleme ve soruşturma olmak üzere dört grupta açıklanmıştır (Aydın, 2005:145-146).

Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ve 222 sayılı kanunda yapılan değişikliklerle 1983 yılından sonra Türk eğitim sisteminde denetim hizmetleri, bakanlık ve ilköğretim müfettişliği olmak üzere ikili biçimde örgütlenmiştir. Bakanlık müfettişleri önceden belirtildiği üzere Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu’nda ve doğrudan bakana bağlı olarak, ilköğretim müfettişleri ise taşra teşkilatında ve valilik (il millî eğitim müdürlüğü) emrinde görev yapmaktadırlar (Gümüş ve Karabıyık, 1997: 13; Akt: Süngü, 2005).

27.10.1990 tarih ve 20678 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği” kendisinden öncekilerden daha ayrıntılı hazırlanmıştır. Daha sonra 28.10.1991 tarih ve 2346 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi” teftiş anlayışına önemli yenilikler getirmiştir.

03.10.1993 tarih ve 21717 sayılı Resmi gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 27.1.2005 tarih ve 25709sayılı Resmi Gazetede yayınlanan son değişiklikleri ile günümüzde uygulanan yönetmeliktir. 13.8.1999 tarih ve 23785 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” 8.8.2006 tarih ve 26253 sayılı Resmi gazetede yayınlanan son değişiklikleri ile günümüzde uygulanmaktadır (Uyanık, 2007: 22-23).

3.2.2. Türkiye’de Eğitim Denetiminin Yapısı ve İşleyişi

Türk eğitim sisteminde teftiş ve değerlendirme alanına göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Kurum teftişi, teftişin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir.

Ders teftişi ise, bir eğitim kurumunda öğretici olarak görev alan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerdeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz, 2005: 28).

1993 yılında çıkarılan ve 1998’de değişiklik yapılan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü, yine 1993 yılında yayımlanan ve en son 2005 yılında üzerinde değişiklikler yapılan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile bakanlık müfettişlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, atanmaları, yetkileri ve çalışma esasları belirlenmiştir. İlköğretim kurumlarının denetimi ile ilgili olarak da 1999’da yayımlanan ve 2005 yılında bazı maddeleri değiştirilen İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ve 2001 tarihli İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi ile de ilköğretim müfettişlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, atanmaları, yetkileri ve çalışma esasları belirlenmiştir (Balcı ve diğ., 2007: 161).

Türk Eğitim Sisteminde denetim, üç farklı denetim birimi tarafından yapılmaktadır. Bu birimler, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile değiştirilen merkezde Bakanlık düzeyinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı (Teftiş Kurulu Başkanlığı), illerde Milli Eğitim Müdürlüklerinde Eğitim Denetmenleri Başkanlığı (Eğitim Müfettişleri Başkanlığı) ve İç Denetim Birimi Başkanlığı’dır (Coşkun, b.t.). Aşağıda bu denetim organlarının yapı ve işleyişi açıklanmıştır

3.2.2.1. Bakanlık Teftiş Kurulu

Bu birim doğrudan Bakana bağlı olup, Bakan adına merkez örgütü birimlerinin, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ve ortaöğretim kurumlarının denetimini yapar. Burada görev yapan müfettişlere “bakanlık müfettişleri” denir. Bakanlık müfettişleri, ilköğretim ve okul öncesi düzeyindeki kurumların dışında kalan, bakanlığa bağlı tüm kurumların denetimini yaparlar. Bu görevlilerin çalışma büroları, ağırlıklı olarak Ankara’da bakanlık merkez örgütündeki Başkanlık Kurulu’ndadır. İstanbul ve İzmir il merkezlerinde de sınırlı sayıda bakanlık müfettişinin bulunduğu koordinatörlük büroları mevcuttur. Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı’nda bir başkan, beş başkan yardımcısı, başmüfettişler, müfettişler ve müfettiş yardımcıları görev yapmaktadır (Balcı ve diğ., 2007: 161).

3.2.2.2. İç Denetim Birimi

İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkındaki Yönetmelikte iç denetim; Bakanlığın faaliyet ve çalışmalarına değer katmak ve geliştirmek için kaynakların ekonomiklik, etkililik ve verimlilik esaslarına göre yönetilip yönetilmediğini değerlendirmek amacıyla yapılan bağımsız, tarafsız bir güvence sağlama ve danışmanlık faaliyetidir. İç denetim birimi

başkanlığı, risk yönetimi, iç kontrol ve yönetim süreçlerinin etkinliği ve yeterliliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi suretiyle Bakanlığın amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olmak şeklinde tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı Yönergesi, 2008: md.4/1).

İç denetim faaliyeti; Bakanlık faaliyetlerinin amaç ve politikalara, kalkınma planına, programlara, stratejik planlara, performans programlarına ve mevzuata uygun olarak planlanmasını ve yürütülmesini; kaynakların etkili, ekonomik ve verimli kullanılmasını; bilgilerin güvenilirliğini, bütünlüğünü ve zamanında elde edilebilirliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı Yönergesi, md.4/2).

Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı Yönergesinde iç denetimin kapsamı; bakanlığın merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı dahil tüm birimlerinin faaliyet ve işlemleri olarak belirlenerek, “iç denetim, faaliyet veya birimlerin risk düzeyi esas alınarak sistematik, sürekli ve disiplinli bir yaklaşımla iç denetim standartlarına uygun olarak yapılır” denilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı Yönergesi, 2008: md.5/1-2). İç denetçilerin eğitim kurumlarında öğretmen ve ders teftişi görevleri bulunmamaktadır.

3.2.2.3. İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları

İlköğretim müfettişleri, İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yaparlar. İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nda bir başkan, başkan yardımcıları, ilköğretim müfettişleri ve müfettiş yardımcıları bulunur. İlköğretim müfettişleri, il ve ilçelerde başta ilköğretim okulları olmak üzere, okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki tüm kamu ve özel kurumların denetimini yaparlar (Balcı ve diğ., 2007: 161).

3.2.3. Türkiye’de Eğitim Denetiminin Yasal Dayanakları

Bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'nde tüm kurum ve kuruluşlar, yasal çerçeve içinde kendine tanınan hak ve yükümlülöklere göre, işlevlerini yürütmeye çalışmaktadırlar. Eğitim sisteminin en önemli ve vazgeçilmez alt sistemlerinden olan denetim alt sistemi de, anayasa, yasa, tüzük, yönetmelik ve yönergelere dayalı olarak işlevini sürdürmektedir. Türkiye’de yapılan eğitim denetiminin yasal dayanaklarını aşağıdaki düzenlemeler oluşturmaktadır.

T.C Anayasasının 42. Maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz”.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Madde 1’de “Türkiye dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaleti’ne merbuttur (Türkiye’deki bütün eğitim ve bilim kurumları Eğitim Bakanlığı’na bağlıdır”).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Madde 17: “Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetimine tabidir. Kanunun ayrıca 56. ve 58. maddeleri de eğitim ve öğretim kurumlarının tüm faaliyetlerinin denetiminden ve gözetiminden Milli Eğitim Bakanlığı’nı yetkili ve sorumlu tutmaktadır”

3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun 2. maddesi “her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak görevini Milli Eğitim Bakanlığı’na vermektedir. Buna bağlı olarak 27 maddede Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın görevleri belirtilmektedir. Bu temel görevler, bakanlık teşkilatı ile bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmektir”.

Kanun, bakanlığa taşra teşkilatı kurma yetkisi vermektedir (53. madde). Buna dayanarak her il ve ilçede birer Milli Eğitim Müdürlüğü kurulmuştur. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri İl Milli Eğitim Müdürlüklerine karşı da sorumludur. İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı oluşturulmuştur. İlköğretim müfettişleri en az dört yıl süreli yüksek öğrenimli öğretmenler arasından yarışma sınavı ile yardımcı olarak mesleğe alınırlar. Bu görevde üç yıllık yetiştirme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavını başaranlar ilköğretim müfettişi kadrolarına atanırlar.

625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanun’unun 43, 44., 45. ve 46. maddeleri, bu kurumların seviyeleri göz önünde tutularak, özel yönetmeliğe göre denetime tabi tutulacağını belirtmektedir.

3797 sayılı MEB’in Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun’un 27. maddesi, teftiş kurulunun görevleri ile ilgilidir.

21717 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü, teftiş kurulunun, denetmenlerin görevleri, çalışma usul ve esaslarını belirlemiştir.

Bu kanunların dışında 1702, 4357 sayılı kanunlar ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’nda eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda görevli personelin denetiminin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütüleceğini hükme bağlayan maddeler yer almaktadır.

Ayrıca MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ve MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Teftiş ve Rehberlik Yönergesi’nde de ilköğretim kurumlarının

denetim esasları ve ilköğretim müfettişlerinin seçilme, atama ve çalışma usulleri ayrıntılı olarak düzenlenmiştir (Balcı ve diğ., 2007: 158-159). Denetim ve rehberlik ilkeleri bu yönergenin 6. maddesinde, şu şekilde yer almıştır (MEB, 2001)

- a) Rehberlik ve teftiş; kontrol, düzeltme ve geliştirme amaçlı yapılır.
- b) Rehberlik ve teftiş demokratik bir süreçtir.
- c) Yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı içerir.
- d) Eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin bütünü ile ilgilidir.
- e) Sorunları paylaşma, belirleme ve çözümlenmede birlikte karar verme, plânlama, uygulama, değerlendirmeyi ve gerekirse bir gelişim plâni yapmayı gerektirir.
- f) Sorumlulukların paylaşılmasına ve insanî ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunur.
- g) Yönetici, öğretmen ve diğer personelin meslekteki yeterliliğini geliştirmesine yardım eder.
- h) Bütünlük ve devamlılığı gerektirir.
- i) 1) Bireysel farklılıkları ve çevre koşullarını dikkate alır.
- j) Millî eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine hizmet eder.
- k) Eğitim öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesini sağlayacak inceleme ve araştırmalara önem verir.
- l) Öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesini esas alır.
- m) Bilimsel ve objektif esaslara dayanır.
- n) Teftiş etkinliklerini değerlendirir ve teftiş sistemlerinin gelişmesini sağlar.
- o) Açıklık ve güvenilirliği gerektirir, müfettiş öğretmenin gereksinim duyduğu konuları birlikte belirler, teftiş sonrası görüşlerini öğretmenle paylaşır.
- p) Ekonomiklik ve verimliliği gerektirir.
- q) Sistemi amaçlarına uygun olarak yaşatmayı, madde ve insan kaynaklarının en verimli bir biçimde kullanılmasını esas alır.

3.2.4. Türkiye’de Denetim Sisteminin Sorunları

Kuşkusuz, eğitim sürecinde öğretmenlere yapılan yardım, öğrencilere yardım yerine geçmektedir. Eğitim sisteminde, öğretmene gerekli yardımı yapabileceklerin başında da denetmenlerin gelmesi beklenir. Ancak, şüphesiz, denetmenler de eğitim sürecinde rol oynarken gerek eğitim, gerekse yaşam ile ilgili kendilerini en çok zorlayan çeşitli sorunlarla karşı karşıya gelmektedirler (Dağlı, 2006: 3).

Deneticilerin seçimi, yetiştirilmesi, niteliği, çalışma koşulları, yetki ve sorumlulukları ile özlük hakları yoğun olarak tartışılmaktadır. Bu tartışmalar devam ederken eğitim yönetiminin bir süreci olan denetim etkinliklerini gerçekleştiren denetçilerin incelenmesi var olan durumun belirlenmesi açısından önemlidir. Eğitim sistemlerinde denetimin amaçlarına

ulaşabilmesi büyük ölçüde denetçilerin eğitimi, seçimi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesine bağlıdır (Aypay, 2010:594)

Aydın'a (1986) göre, Türk Millî Eğitim Sistemindeki denetim uygulaması büyük ölçüde var olan yapıyı koruyucu, kurallara uygunluğu sağlayıcı-denetim-yönetim karışımı bir nitelik taşımaktadır. Hâlbuki katı kurallar, denetim görevini yürütenlere girişim özgürlüğü veya liderlik imkânı tanımamaktadır. Teftiş sistemindeki bu tür uygulamalar hem müfettişlerin kendilerini geliştirmelerine engel oluşturmakta hem de müfettişlerin meslekî yardım ve işbaşında yetiştirme görevlerini engelleyerek öğretmenlerin kendi problemlerini çözmelerinde yalnız kalmalarına neden oluşturmaktadır (Korkmaz ve Özdoğan, 2005: 431).

Denetimin amacına ulaşmasını güçleştiren, engelleyen veya durduran her faktör bir sorunu oluşturur. Denetimde karşılaşılan sorunlar araştırma bulgularından yararlanılarak, ayrıca Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü ve diğer kurumlarda müfettişler için düzenlenen seminerlerde uygulanan sorun saptama tekniği ile saptanmıştır. Bu sorunların bir kısmı denetime ilk defa başlandığı günden beri varlığını devam ettirmekte olmasına karşın hiçbiri çözümsüz değildir (Taymaz, 2005: 65).

3.2.4.1. Yapısal Örgütlenme

Eğitim denetimi alt sistemi ikili biçimde örgütlenmiştir ve bu denetimi yürüten iki birim arasında organik bir bütünlük bulunmamaktadır. Bu durum bazen sorunlara yol açabilmektedir. Her iki birim farklı kurumları denetleseler de yaptıkları görevler ve oynadıkları roller aynıdır. Her iki birimdeki müfettişler de farklı eğitim kademelerinde inceleme, araştırma, denetim, rehberlik ve soruşturma görevlerini üstlenmiştir. Bu görevlere bağlı olarak müfettişler, yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu yargıçlığı rollerini oynarlar. Bu da bir hizmetin yürütülmesi için emek, zaman ve para israfına yol açmakta, bazen de görev çatışması, sorumluluk binişmesine neden olabilmektedir. Ayrıca bu ikili yapı, eğitim denetimini yürüten birimler arasında eşgüdümün sağlanmasını da zorlaştırmakta ve görev çatışması, sorumluluk binişmesine neden olabilmektedir (Balcı ve diğ., 2007: 173).

Millî Eğitim Bakanlığı'nda üç ayrı denetim biriminin olması bir sorundur. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ilde millî eğitim müdürü dışındaki bütün birimlerin ve kurumların denetim, inceleme ve soruşturma açısından, il eğitim denetmenlerinin görev alanına verilmiştir. Zorunlu eğitim gelişmiş ülkelerde on iki yıldır. Yani anaokulundan lise bitimine kadar olan süre zorunlu eğitim kapsamındadır. Ülkemizde de zorunlu eğitimin on iki yıla çıkarılması Millî Eğitim Bakanlığı'nın hedefleri arasındadır. Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında hem İç Denetim Birimi Başkanlığı'nın bulunması ile Bakanlık Denetçiliği ve İl Eğitim Denetmenliği'nin ayrılmış olması insan kaynaklarının israf edilmesidir. Liselerin denetiminin de il eğitim denetmenlerine verilmesi

nedeni ile müfettişliğin bakanlıkta tek çatı altında birleştirilmesi bakanlıktaki yeni yapılanmanın kaçınılmaz bir sonucudur (Coşkun, b.t.).

3.2.4.2. Rehberlik Yerine Biçimsel Ağırlıklı ve Kontrol Odaklı Denetim

Türkiye’de eğitim denetimi, hâlen kontrol odaklı ve değerlendirmeye sınırlı olarak yapılmakta, öğretmenlere yeterli ölçüde mesleki yardımda bulunulamamakta ve rehberlik edilememektedir. Denetimlerde kimi zaman plan, evrak, dosya, defter gibi biçimsel konulara ağırlık verilmekte; rehberlik, öğretmenlere öğretim sürecini geliştirmeye yönelik mesleki yardım gibi asıl hususlar ikinci planda kalabilmektedir. Yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticilerin, son dönemlerde bu anlayışın kısmen değişmesiyle birlikte denetimde daha çok evrak denetiminin yapıldığı, öğretmenlerin sınıf içi öğretim eksikliklerinin belirlenip giderilmesine ve mesleki gelişimlerine pek odaklanılmadığı görüşünde oldukları saptanmıştır (Memduhoğlu, 2009; Akt: Memduhoğlu ve Zengin, 2012: 137).

Öğretmenler, denetmenlerin daha çok inceleme, soruşturma ve denetim ağırlıklı çalıştıklarını, rehberliğin yeterince yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler kadar yüksek olmasa da bu yargı denetmenlerce de paylaşılmıştır. Öğretmenler su nedenleri sıralamaktadırlar: Denetmenlerin yönetmelikleri ve teoriyi esas almaları, sayılarının az olması, her bir öğretmene gerektiğinde zaman ayıramamaları. Öğretmenlerin çoğu denetmenle kolay diyalog kurduklarını, her geçen gün ilişkilerin daha olumlu ve işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü denetmenle ilişkilerde kaygı sorununu yaşadıklarını söylemişlerdir. Denetmenlerin çoğu bunu kabul etmemekte, kaygının öğretilerde daha önce oluşmuş denetmen imajından kaynaklandığını belirtmektedirler.

Öğretmenler etkili rehberlik için; karşılıklı güven veren ilişkileri, denetmenlerin denetim konusunda branşlaşmasını, mesleksel ve insan ilişkileri alanlarında yetişmelerini ve yeterli sayıda denetmen görevlendirilmesini istemektedirler. Öğretmenin geçmişi ve tüm yönlerinin tanınması, karşılıklı güven ve inanç, denetmenlerin eğitim düzeylerinin artırılması ve ideolojik yaklaşımların olmaması temel öğretmen beklentilerini oluşturmaktadır (Can, 2004).

Burgaz (1995), denetmenin değerlendirme ve rehberlik rollerinde olduğu gibi öğreticilik rolüne ilişkin olarak birtakım yetersizliklerinin de olduğunu belirtmektedir. Denetimde öğretimsel yardımdan çok, öğretmenlerin hataları ve eksikleri üzerinde durulduğu, öğretmenlerin eğitim programlarında ortaya çıkan sorunların tek kaynağı olarak görüldüğü belirtmektedir. Denetimde, öğretilere ilişkin üstünlüklerini görmeleri, hata ve eksikliklerini gidermeleri için öğretmenlere çözüm üretmek yerine genel olarak durumun raporlanması ile yetinilmektedir. (Akt: Memduhoğlu ve Zengin, 2012: 137).

Eğitimde denetim süreci, uzun yıllar boyunca kontrol etme ve değerlendirme boyutuyla ele alınmıştır. Değerlendirmeye yönelik denetim, denetleneni savunmaya, eksik ve yanlışlarını gizlemeye yönelir. Bu da gelişmeyi ve düzelmeyi önler. Sistemdeki en yetkin kişi olması gereken müfettişin, sistemdeki eksik ve yanlışları raporlayıp bırakması, bunların düzeltilip geliştirilmesine yönelmemesi, çağdaş denetimin geliştirici işleviyle ne derecede bağdaşır? Bu uygulama onun liderlik, eğiticilik, rehberlik ve yardım rollerine de uygun değildir. Artık günümüzde çağdaş denetim ve yönetim, öğretimin üstünde ya da dışında değil, birlikte ve iç içe süreci geliştirmeye yönelik olarak yürümektedir (Balcı ve diğ., 2007: 173).

Öğretmen denetimlerinde daha çok onların “neleri yaptıkları” değerlendirilmekte, geliştirmeye yönelik olarak “neleri yapabilecekleri” ihmal edilmektedir. Oysa bir sonraki denetime kadar öğretmenin aynı şeyleri yapıp yapmayacağı bilinemez. Ayrıca bu şekildeki değerlendirme aile, okul ve çevre değişkenlerinin yaratacağı farklılıkları da içermeyeceğinden ve öğretmenden kaynaklanmayan sonuçlar değerlendirmeyi etkileyeceğinden adil bir değerlendirme de olmayacaktır. Bunun yanı sıra okulların ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde öğrenci, veli, meslektaş gibi eğitimin diğer paydaşlarının görüş ve değerlendirmelerinin dikkate alınmaması da bir başka eksik olarak sayılabilir (Balcı ve diğ., 2007: 173-174).

3.2.4.3. Birbiriyle Çelişen Denetçi Roller

Rehberlik ve soruşturma gibi birbirinden çok farklı ve çelişkili rollerin müfettişlere verilmesi, onlardan beklenen geliştirme işlevini gereği gibi yerine getirmelerini zorlaştırmaktadır. Rehberliğin ve mesleki yardımın özünde gönüllülük yatar. Hem yardım edenin hem de yardım alanın buna hazır olması ve birbirine güven duyması gerekir. Kurala aykırı bir davranış sergilemesi durumunda müfettiş tarafından soruşturmaya tabi tutulacağını ve cezalandırılması yönünde müfettişin öneride bulunabileceğini bilen bir öğretmenin, aynı müfettişten rehberlik ve yardım almaya istekli ve hazır olmasını ve bunu alırken serbest/rahat davranmasını beklemek gerçekçi olmaz. Bu durum müfettişlerin rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme konularındaki etkilerini azaltmakta, onların çok farklı ve çelişkili rolleri oynayabilecek şekilde yetişmelerini zorlaştırmaktadır (Balcı ve diğ., 2007: 173).

Bursalıoğlu (1994), yapılan denetimin denetmenin görünüşe göre şekillenmemesini; eğitimin amaçlarına göre yapılması, müfettişin bir sorgu yargıcı ve muhasip uzmanı rolünden çıkıp bir yol gösterici ve rehber konumuna gelmesi, yönetimin müfettişi ceza veren ve korkulan adam rolünden kurtarması, müfettişin hizmet öncesi ve iş başında sürekli yetiştirilmesini gerektiğini ifade etmektedir. Aksi takdirde rehberlik ve soruşturmanın aynı kişi tarafından yapılması rol çatışmalarının yaşanmasına neden olmaktadır.

Rehberlik ve mesleki yardım, doğası gereği, sürece gönüllü katılımı ve açıklığı gerektirir. Oysa Türkiye'deki eğitim denetimi uygulamalarında bir eksikliğin belirlenmesi durumunda, olumsuz değerlendirmeye tabi tutulacağını, hakkında soruşturma açılabileceğini bilen bir öğretmenin denetim sürecine gönüllü ve çok açık şekilde katılımı beklenemez. Soruşturma görevinin verilmesi, teftişte gönüllülüğü ve öğretmenlerin güvenini azaltmaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012: 138).

3.2.4.4. Denetçilerin İşyükü ve Denetime Ayrılan Sürenin Yetersizliği

Bakanlık müfettişlerinin denetlemekle yükümlü oldukları kurum ve personel sayısının çok fazla olmasına karşın, bu denetimi yapacak sadece 230 müfettişin bulunmasından dolayı ortaöğretimde denetimsel süreklilik sağlanamamaktadır. Ortaöğretim kurumlarının denetimi en erken üç yılda bir olmaktadır. Çıkılan turnelerde de daha çok kurumsal denetime ağırlık verilerek, kurumun kayıt, evrak ve hesap işleri denetlenmekte, öğretmenlere rehberlik ve mesleki yardım hizmeti yeterince sunulamamaktadır. Ayrıca bakanlığın merkez örgütü de çoğu kez denetim dışı kalmaktadır. İlköğretim müfettişlerinin de bakanlık müfettişlerinde olduğu gibi denetlemekle yükümlü oldukları kurum ve öğretmen sayısı oldukça fazladır. Buna bir de inceleme ve soruşturmalar eklenince iş yükleri daha da artmaktadır. Müfettişler zamanlarının çoğunu soruşturmalara ayırdıklarından, kimi zaman düzeltme-geliştirme çabalarını geçiştirmek zorunda kalmaktadırlar. Oysaki soruşturma belirli rutin süreçleri olan bir iştir ve başkalarınca da yapılabilir. Müfettişler sahip oldukları zaman, birikim ve çabalarını bürokratik işlemler yerine, öğretmenlerin geliştirilmesine ayırabilmelidirler (Balcı ve diğ., 2007: 174).

Türkiye'de uygulanan denetim, gereksinim odaklı olmaktan çok, standart değerlendirme odaklıdır. Performansı yeterli olsun olmasın bütün kurum ve kişiler, aynı süre ve biçimde, aynı formlara göre değerlendirilmektedir. Oysa denetmenler, yardım ve katkılarına daha fazla gereksinim duyan kurum ve kişilere daha fazla zaman ayırabilecek iken, zaten belirli bir yeterliğin üstündeki kurum ve kişileri de denetlemek için zaman ve kaynak harcamaktadırlar. Denetim için ayrılan sürenin öğretmenleri çeşitli yönleri ile tanıyıp değerlendirmeye bile yetmediği, öğretimsel yardım yoluyla öğretim sürecinin geliştirilmesine fırsatın dahi kalmadığı belirtilmektedir. Yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticiler, öğretmen denetimlerinin bir-iki saatle sınırlı olduğunu, öğretmenleri ve öğretim sürecini geliştirmeye yönelik desteğin bu süre zarfında verilemeyeceğini belirtmişlerdir (Memduhoğlu, 2009; Akt: Memduhoğlu ve Zengin, 2012: 138).

3.2.4.5. Standart Değerlendirme Formları

Türk eğitim sisteminde denetim ve değerlendirme söz konusu olduğunda genellikle ilk akla gelen öğretmen ve yöneticilerin değerlendirilmesidir. Öğretmen ve yönetici değerlendirme çoğu defa öğretmen ve yöneticinin yeterliliğini ölçme, mesleki gelişme ve büyümeyi teşvik

etmek gibi iki kapsamlı amaca hizmet eder. Oysa şu anda eğitim sisteminde kullanılan öğretmen denetim formunun bu iki amacı gerçekleştirmedeki yeterliliği konusunda çeşitli problemlerle karşılaşılmaktadır. Genel olarak denetim formunun hem yapısı hem de öğretmenlerin gerçek performanslarını değerlendirebilmesi yeterliliği çok tatminkar değildir. Denetim formunda bulunan davranışların bazıları hem branş hem de sınıf öğretmenleri için uygun değildir. Bazı davranışlarında gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği kısa süreli gözlemlerle anlaşılabilir düzeyde değildir. Oysa bu davranışlar kısa süreli gözlem ve değerlendirmelerle yapılmaktadır. Bu da gerçek anlamda denetimin amacını engellemektedir (Şahin, 2005: 115).

Türkiye’de sınıf ve branş öğretmenlerinin denetiminde “Öğretmen Teftiş Formu” denilen yasal olarak geliştirilmiş standart gözlem formu kullanılmaktadır. Ders gözleminde kullanılan standart değerlendirme formları, öğretmenlerin sadece belirli ölçütler açısından değerlendirilebilmesine olanak vermektedir. Bu yüzden, denetmenlerin bu ölçütler dışında değerlendirilebilecek noktalarla ilgili görüşlerini yazabilecekleri ve değerlendirme yapabilecekleri esneklik mevcut değildir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012: 138).

Değerlendirme formlarına dayalı bir ölçümün öğretmenlerin hem yetiştirilmesi hem de geliştirilmesi üzerinde olumlu bir yanı bulunmamaktadır. Bunun nedenin öğretmenlerin ders denetimlerinde değerlendirmenin hangi kıstasa göre yapıldığını, formlarda ne tür soruların yer aldığını bilmemeleridir. Değerlendirme sürecinde açıklık ilkesi ihlal edildiğinden öğretmenler değerlendirme formlarına bakarak üstün yönlerini ve eksiklik yanlarını görememektedirler (Taymaz, 2005).

3.2.4.6. Denetçilerin Mesleki Yetersizlikleri ve Olumsuz Yaklaşımları

Denetmenlerin seçimi ve yetiştirilmelerinden kaynaklanan sorunlar, kendilerinden beklenen, süreci geliştirmeye yönelik katkılarını sınırlandırmaktadır. Bazı denetmenlerin denetime klasik kontrol ve hata arama anlayışıyla yaklaşması, bir başka sorun kaynağı olarak değerlendirilebilir. Yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenler, denetmenlerin genel tutum ve davranışlarından hoşnut olmadıklarını, denetmenlerin ön yargılı, eleştirici, sabit fikirli, kuralcı ve resmi olduklarını, güvenmeyen ve katı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Son dönemlerde denetmenlerin daha sıcakkanlı, paylaşımcı ve daha ılımlı olmalarına, rehberlik yönü ağır basan yaklaşımlar sergilemelerine karşın eski klasik anlayışın tamamen ortadan kalkmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Ayrıca bazı denetmenlerin ders denetimi sırasında öğrencileri karşısında öğretmene yersiz söz ve harekette buldukları, ders anlatımı esnasında öğretmenin otoritesini sarsıcı mahiyette derse müdahale ettikleri belirtilmektedir (Memduhoğlu, 2009; Akt: Memduhoğlu ve Zengin, 2012: 139).

Denetimin (teftişin) bir bilim olduğu ve bu alanda görev yapacak kişinin özel bir eğitimden geçmesi gerektiği, bugün herkesçe kabul edilmektedir. Bu nedenle, Türk Eğitim

Sisteminin çağın gereklerini yerine getirebilmesi ve uluslararası alanda geçerli olabilmesi için, denetim görevi yapacak olan kişilerin, özel olarak yetiştirilmesi bir gereklilik değil zorunluluktur. Denetimin etkiliği denetleyenin niteliğine bağlıdır. Nasıl ki yapıların stoku varsa, yönetici ve müfettişin de stoku vardır. Bu stok müfettişin aldığı eğitim ve bu eğitimi destekleyen hizmetiçi eğitimlerdir. Denetleyen kişi denetlenenden daha fazla eğitime, bilgiye ve deneyime sahip olduğu takdirde, denetim faaliyeti amacına daha kolay ulaşmaktadır. Bu nedendir ki, müfettişlerin denetleyecekleri öğretmen ve yöneticiden daha üst düzeyde eğitim görmelerini sağlayacak bir düzenlemeye gidilmelidir. Bunun için Türkiye’de eğitim müfettişlerinin ve bakanlık müfettişlerinin seçiminde ve yetiştirilmesinde bilimsel yöntemler tercih edilmelidir. Milli Eğitim Akademisi ya da üniversiteler müfettişleri doktora düzeyinde tam bir eğitim lideri olarak yetiştirmelidir. Müfettişlerin bu günün öğretmenlerine liderlik ve mentorluk yapabilmesinin yolu bu uygulamadan geçmektedir. Müfettişlerin özel olarak yetiştirilmesinde önemli noktalardan birisi de “Ulusal Müfettişlik Yeterlikleri” ve “Ulusal Teftiş Kriterleri”nin belirlenmesidir (Coşkun, b.t.).

Kayseri ilindeki yapılan bir araştırmada 46 ilköğretim müfettişinin yalnızca 2’si yüksek lisans, diğerleri ise lisans eğitimini almıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin tamamı denetmenlerin öğretmenlerden daha yüksek eğitim düzeyine sahip olmalarını beklemektedir. Denetmenler de aldıkları eğitimin yetersizliğini, daha ileri düzeyde eğitim taleplerini belirtmişlerdir. Denetmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması gereği öğretmenlerce daha yüksek düzeyde paylaşılmaktadır. Denetmenlerin yarısı lisansüstü eğitimi gerekli görmekte, diğerleri denetim alanlarında gelişmeleri takip için hizmet içi eğitimin gerekliliğini ve sürekliliğini vurgulamaktadırlar. Denetmenlerin denetim yapacakları alan ve düzeylere göre uzmanlaşmaları gerekmektedir (Can, 2004).

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.1. Örgütsel Destek İle İlgili Araştırmalar

Çobanoğlu (2006), “Öğretmenlerin Örgütsel Değişmeyi Destekleyici Yönetici Davranışlarının Sıklığına İlişkin Algıları”, adlı araştırmasında; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin örgütsel değişmeyi destekleyici davranışları gösterme sıklığı belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Denizli İli Merkez ilçedeki ilköğretim okullarda görev yapan 354 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada sonucunda; okul yöneticileri örgütsel değişim sürecini destekleyici davranışları çoğunu sıklıkla göstermektedir. Örgütsel değişmeyi olumsuz etkileyecek davranışları ise en az sıklıkta göstermektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin örgütsel değişmeyi destekleyici davranışların sıklığına ilişkin algıları ile aldıkları eğitimleri, hizmet-içi eğitim alıp almama durumları, alanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş; kıdem, mezun oldukları okul, cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Taşdan (2008), “Türkiye’deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi” adlı araştırmasında; Türkiye’deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre; öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyini ortaya koyarak, bu uyum düzeyiyle öğretmenlerin iş doyumu ve algıladıkları sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket, Türkiye’deki yedi coğrafi bölgede 28 il merkezinde bulunan 596 kamu ilköğretim okulu öğretmenine, 577 özel ilköğretim okulu öğretmenini üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda; kamu ve özel ilköğretim okullarında öğretmen ve okul arasındaki değer uyum düzeyi ile öğretmenlerin iş doyum düzeyi orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içerisindedir. Kamu ve özel ilköğretim okullarında değer uyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, iş doyum düzeyleri de yüksektir. Kamu ve özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin bireysel değerleri ve okulun örgütsel değerlerinin uyum düzeyi ile öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek düzeyi arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Kamu ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler ve okul arasındaki değer uyum düzeyinin anlamlı yordayıcılarının iş doyumu, cinsiyet ve branş olduğu görülmektedir.

Polat ve Aktop (2010), “Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Örgütsel Destek Algılarının Girişimcilik Davranışlarına Etkisi” adlı araştırmasının amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin duygusal zeka ve örgütsel destek algılarının, girişimcilik davranışlarına etkisini saptamaktır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket, Kocaeli İli Kartepe ve Başiskele İlçelerindeki ortaöğretim okullarında çalışan 388 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel destek algısını, girişimcilik davranışlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekanın alt boyutlarından sadece başkalarının duygularını tanıma ve duyguları kullanma alt boyutlarının öğretmenlerin girişimcilik davranışını anlamlı bir şekilde açıkladığı bulunmuştur.

Özdemir (2010a), “İlköğretim Okullarında Algılanan Örgütsel Desteğin Öğretmenlerin Kişiler Arası Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisinin İncelenmesi”, adlı araştırmasının amacı, ilköğretim okullarında algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançlarıyla ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 2008-2009 eğitim-öğretim yılında random tekniği ile seçilen Ankara’da devlete bağlı sekiz ilköğretim okulunda görevli 247 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin kişiler arası öz yeterlik inancı ile algılanan örgütsel destek arasında anlamlı bir ilişki olduğunu sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2010b), “Örgütsel Özdeşleşmenin Algılanan Örgütsel Destek, Cinsiyet ve Kıdem Değişkenlerine Göre İncelenmesi”, adlı araştırmasının amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme düzeylerini algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2008-2009 eğitim-öğretim yılında random tekniği ile seçilen Ankara’da devlete bağlı sekiz resmî ilköğretim okulunda görevli 247 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; örgütsel özdeşleşme ile algılanan örgütsel destek arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde, diğerlerine göre örgütsel özdeşleşmenin en yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Taştan ve Yalçın (2010), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Sosyal Destek İle Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyi”, adlı araştırmasının temel amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ve örgütsel güven düzeyini belirlemek, ikinci temel amacı ise öğretmenlerin algıladıkları destek düzeyi ile güven düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Kars il merkezinde yer alan 10 ilköğretim okulundan çalışmaya katılmaya gönüllü 151 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okullarında öğretmenlerin, algıladıkları sosyal destek düzeyi ile güven düzeyi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Yine öğretmenlerin algıladıkları yönetsel destek düzeyi ile okul müdürüne duydukları güven düzeyi ve algıladıkları meslektaş desteği düzeyi ile meslektaşlarına güven düzeyi arasında da orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gül (2010), “Lise Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Destek: Ankara İli Örneği” adlı araştırmasının amacı, liselerde örgütsel desteğin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının ve devlet lisesi ve özel lise türlerindeki örgütsel destek algısının farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir. Ayrıca, bu algının devlet lisesi ve özel liselerde öğretmenlerin cinsiyetine, okullarındaki hizmet sürelerine ve okul türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara ilindeki Çankaya, Altındağ, Keçiören, Yenimahalle ve Gölbaşı ilçelerinde genel devlet lisesi ve özel lisende görev yapan 462 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; özel liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel destek algısı devlet liselerindeki öğretmenlerden daha yüksek iken; örgütsel destek algısının lise türü ve hizmet süresi ile anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Sadece devlet liselerinde erkek öğretmenlerin örgütsel destek algısı kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Nayır (2011), “İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi,” adlı araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşlerini, Türkiye’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel destek algısını ve bu algılarının örgütsel bağlılık düzeyi ile ilişkisini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket kamu okullarında çalışan 433 öğretmen, 383 yönetici ve özel ilköğretim okullarında çalışan 454 öğretmen ve 295 yönetici olmak üzere toplam 1565 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel destek algılarının okul büyüklüğü ve okul türü değişkenine göre örgütsel adalet, yönetim desteği ve örgütsel ödüller ve iş koşulları boyutlarında farklılaştığı belirlenmiştir. Yöneticilerin, öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri örgütsel adalet, yönetim desteği, örgütsel ödüller ve iş koşulları boyutlarında kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, branş, medeni durum, bölge ve okulun büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermezken, kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla uyum

bağlılığı göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın özdeşleme boyutuna ilişkin görüşleri okul türü, bölge ve okulun büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, bölge ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutları olan uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılıkları, örgütsel adalet, yönetim desteği ve örgütsel ödüller ve iş koşullarının bir yordayıcısıdır. Okul büyüklüğü, cinsiyet ve kıdem örgütsel adaletin; okul büyüklüğü ve okul türü yönetim desteğinin; okul büyüklüğü, okul türü, cinsiyet ve kıdem örgütsel ödüller ve iş koşullarının bir yordayıcısıdır.

Derinbay (2011), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyleri” adlı çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışma doğrultusunda, Denizli Merkez ilçede beş farklı bölgede bulunan 17 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 494 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler örgütsel desteği en yüksek düzeyde öğretimsel destek boyutunda, en düşük düzeyde ise yönetsel destek boyutunda algılamaktadır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek cinsiyet, branş, eğitim durumu ve mesleki başarıdan dolayı alınan ödül değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre destek algıları adalet boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken, öğretimsel destek ve yönetsel destek boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Algılanan örgütsel destek örgüt büyüklüğü değişkenine göre yönetsel destek boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken, öğretimsel destek ve adalet boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4.2. Eğitim Denetmenliği İle İlgili Araştırmalar

Keskinkılıç (1997), “İlköğretim Müfettişlerinin Denetimdeki Kişilik Özelliklerine Uygun Davranışları ve Öğretmenlerin Onlardan Bekledikleri Davranış”, adlı çalışmasının amacı, ilköğretim müfettişlerinin denetim süreci içinde gösterdikleri davranış biçimlerinin neler olduğunun öğretmenlerce tesbit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Konya ili Meram ilçesi merkezinde bulunan ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenler ilköğretim müfettişlerinden denetim sürecinde sırayla: Önyargılı, eleştirici, sabit fikirli, kuralcı, resmi, güvenmeyen, kibirli, aksi ve katı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenleri açısından ayrı ayrı

değerlendirilmesi yapıldığında her iki grubun da hemen hemen birbirine yakın oranda bu davranışları gözlediklerini belirtmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin kadın ve erkek olmaları belirlenen davranışların tercih sırasını ve derecesini etkilememiştir. Yapılan bu araştırmayla, İlköğretim müfettişlerinden denetim sürecinde davranış biçimlerinden hangilerini görmek istediklerinin öğretmenlerce belirlenmesi istenmiştir. Öğretmenler ilköğretim müfettişlerinden sırasıyla adil, anlayışlı, saygılı, gerçekçi, doğal, güven verici, açık sözlü, dürüst, hoş görülü ve geliştirici davranışlar görmek istediklerini belirtmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenleri açısından ayrı ayrı değerlendirilmesi yapıldığında, her iki grubunda hemen hemen birbirine yakın olarak bu davranışları görmek istediklerini belirttikleri görülmüştür. Sınıf ve branş öğretmenlerinin kadın ve erkek olmaları görülmesi istenen davranışların tercih sırası ve derecesini etkilememiştir.

Büyükaslan (1998), “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İlköğretim Denetmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı araştırmasının amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim denetmenlerinin ders denetimi etkinliklerine ilişkin algı ve beklentileri, bu algı ve beklentilerin branşa, cinsiyete, kıdeme ve eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Mardin Belediyesi sınırları içinde kalan 7 ilköğretim okulunda görev yapan 114 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin %70.17’si ders denetim etkinliklerine ilişkin algıları “az” ve “orta” derecede olurken, beklenti düzeyinde ise %91.20’ si “çok” ve “pek çok” derecede olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin branş, kıdem ve eğitim düzeylerine göre, algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin beklentilerinde cinsiyet, branş, kıdem ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Memişoğlu (2001) “Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasının amacı, denetim uygulamalarında ilköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derece uyduklarına ilişkin müfettişlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini belirleyerek denetim uygulamalarının daha yararlı bir duruma getirilmesi ve geliştirilmesi için ilgilileri bilgilendirmek ve önerilerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2000-2001 eğitim ve öğretim yılında Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan 177 ilköğretim müfettişi ile Ankara Büyük Şehir Belediyesi sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanı sonucunda; denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derece uyulduğuna ilişkin müfettiş, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Bu durum denetim uygulamalarına ilişkin müfettiş, öğretmen ve yönetici gruplarının görüşleri arasında henüz beklenen düzeyde görüş birliğinin oluşturulamadığı biçiminde değerlendirilebilir.

Soylu (2003), “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmen Denetimlerinde Denetim İlkelerini Uygulamaya İlişkin Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri (Gaziantep İli Örneği)” başlıklı araştırmasında; ilköğretim müfettişlerinin, öğretmen denetiminde Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Denetim Yönergesi'nde belirtilen denetim ilkelerini, uygulama düzeyine ilişkin, öğretmen ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2002-2003 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan, 44 ilköğretim müfettişi ve Gaziantep ili, Büyükşehir sınırları içerisinde bulunan, Şahinbey ve Şehitkamil ilçesindeki, 118 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 520 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin öğretmen denetimlerinde, denetim ilkelerini genel olarak uygulayamadıkları görüşünde olduklarını, müfettişlerin ise; kendilerinin, denetim ilkelerini genel olarak uyguladıkları, görüşünde olduklarını ortaya koymuştur, ilköğretim müfettişlerinin, öğretmen denetimlerinde denetim ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin, öğretmen görüşlerinin; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuş, Mesleki kıdeme göre; öğretmen denetiminin “Amaçlılık-Demokratiklik-Planlılık” boyutunu oluşturan denetim ilkelerinin, uygulama düzeyine ilişkin, öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, “Bütünlük-Süreklilik, Nesnellik-Açıklık-Durumsallık” boyutunu oluşturan denetim ilkelerinin uygulama düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Branşa göre; öğretmen denetiminin “Amaçlılık-Demokratiklik-Planlılık, Nesnellik-Açıklık- Durumsallık” boyutlarını oluşturan denetim ilkelerinin uygulama düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, “Bütünlük- Süreklilik” boyutunu oluşturan denetim ilkelerinin uygulama düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ise, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yıldırım (2007), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri(Denizli İli Örneği)” adlı araştırmasının amacı; Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2006-2007 öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan 112 Sosyal Bilgiler Öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1) Sosyal Bilgiler Öğretmenleri gerekli ders denetiminin uygulanması etkinliklerinin “kısmen” düzeyinde gerçekleştiği görüşüne sahiptirler. Öğretmenlerin bu görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve geçirilen denetim sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (2) Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ders denetimlerinde olması gereken rehberlik ve mesleki yardım etkinliklerinin “kısmen” gerçekleştiği görüşüne sahiptirler. Öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve geçirilen denetim sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (3) Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ders denetimlerinde denetçilerin göstermeleri gereken denetçi davranışlarının “kısmen” gerçekleştiği yönünde bir görüşe sahiptirler. Öğretmenlerin bu görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve geçirilen denetim sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (4) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin olması gereken ders denetiminin uygulanması etkinlikleri, rehberlik ve mesleki yardım etkinlikleri ile denetçilerin davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İnal (2009), “İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında; ilköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesini belirlemeyi ve gerekli önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket İstanbul ili Avrupa yakası sınırları içindeki ilköğretim okullarından random(tesadüfi örneklem) yöntemiyle seçilmiş branş ve sınıf öğretmenlerinden 222 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim müfettişlerinin denetimlerde göstermesi gereken tutum ve davranışları nadiren gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, ilköğretim müfettişlerinin; hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesi gerekmektedir.

Işık (2009), “Geleneksel ve Çağdaş Denetim Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmenlerinin Gelişimine Ve Okul Başarısına Etkilerinin Algılanma Düzeyi”, adlı araştırmasının amacı; ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin geleneksel denetim modelinin başarı ve performanslarına etkisini algılama düzeylerinin-geleneksel denetim modelini nasıl algıladıklarının ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket İstanbul ili Kartal ilçesinde 450 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda Kartal ilçesi resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin geleneksel denetim modelini benimsemedikleri, bu denetim modelini kendi performanslarına katkı sunmaz bir yapı olarak algıladıkları ve değişmesi gerektiği

düşüncesini benimsedikleri ortaya konmuştur. Geleneksel denetim modelini algılama özelliklerinin, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre bir değişiklik göstermediği ortaya çıkarılmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem, gelir düzeyi, mezuniyet gibi kişisel özelliklerle algılama düzeyleri ve özellikleri arasında anlamlı bir korelasyon saptanmıştır.

Oktar (2010), “Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi” başlığında yaptığı araştırmanın amacı, eğitim denetimi alanında yapılan araştırmaların topluca incelenmesi ve Milli Eğitim Bakanlığı denetim hizmetlerinin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi, uygulayıcılara ve araştırmacılara kolaylık sağlamaktır. Araştırmada, alan tarama yöntemi kullanılmış. Araştırmanın evrenini: Türkiye’de Eğitim denetimi alanında yapılan araştırmalar ve yasal dayanaklar olarak ilgili yasa ve yönetmelikler oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Milli Eğitim Bakanlığı Denetim hizmetleri çağdaş anlayışı yansıtmamaktadır.
- Denetim sisteminin yapısından, denetmenlerin sayısal ve niteliksel yetersizliklerinden kaynaklanan önemli sorunlar vardır.
- Denetmenler, mesleki gelişme konusunda öğretmenlere rehberlik yapamamaktadırlar.
- Denetmen yeterlilikleri konusunda, öğretmen, yönetici ve denetmenler arasında önemli algı farklılıkları bulunmaktadır.

Memişoğlu ve Zengin’in (2013), “İlköğretim Okullarının Kurum Denetimi Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Denetmen ve Yönetici Görüşleri”, adlı araştırmalarının amacı, ilköğretim okullarının kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin eğitim denetmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda tarama modeli 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Mardin İli Merkez İlçede görev yapan yönetici ve eğitim denetmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre kurum denetimi sırasında okul müdürleri, müdür yardımcıları ve eğitim denetmenlerinin karşılaştıkları sorunlar “orta” düzeydedir. Kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Kıdem ve eğitim değişkeni açısından da denek görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2009,s.77).

Araştırmada algılanan örgütsel desteğin eğitim denetmenlerine yönelik tutum üzerine etkisini belirlemeye yönelik araştırma modeli oluşturulmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenini eğitim denetmenlerine yönelik tutum, bağımsız değişkenini algılanan örgütsel destek oluşturmaktadır.

5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul Ataşehir ilçesinde ilk ve orta öğretimde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Söz konusu ana kitleyi temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q \text{ (Salant ve Dillman, 1994: 55);}$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n : Örnekleme alınacak birey sayısı

p : İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q : İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d : Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen \pm örnekleme hatasıdır.

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında, \pm % 10 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 465$ olarak hesaplanmıştır.

5.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Kullanılan anket kişisel bilgileri içeren tanımlayıcı özellikler ile birlikte eğitim denetmenlerinden algılanan örgütsel destek algısını içeren 20 madde, öğretmenlerin müfettişlere karşı tutumlarını içeren 15 maddeden oluşmaktadır.

Çalışanların örgütsel destek algıları Eisenberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Selçuk (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilerek kullanılan "algılanan örgütsel destek ölçeği" ile ölçülmüştür. Selçuk ölçeğin güvenilirliğini 0,866 olarak bulmuştur. Ölçek için yapısı ve kişisel gelişim olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Sümbül ve İnandı (2005) tarafından geliştirilen "İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinin, İlköğretim ve Bakanlık Müfettişlerine İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek" kullanılmıştır. Sümbül ve İnandı ölçeğin genel güvenilirliğini 0,930 olarak bulmuşlardır. Yaptıkları faktör analizi sonucunda ölçeği üç alt boyutta incelemişlerdir.

Rehberlik alt boyutuna ait maddeler şu şekildedir;

- Müfettişlerin bana yaptığı eleştirileri yapıcı buluyorum.
- Müfettişleri, deneyimli eğitimciler olarak görüyorum.
- Müfettişlerin uyarılarını yararlı buluyorum.
- Müfettişlerin eleştirilerini haklı buluyorum.
- Müfettişleri çağdaş insanlar olarak görüyorum.
- Müfettişleri bilgi kaynağı olarak görüyorum.
- Müfettişleri rehber olarak görüyorum.
- Müfettişler eğitim sisteminde kesinlikle bulunmalıdır.
- Müfettişler sayesinde birçok şey öğrendim.

Bu boyutta yer alan maddeler eğitim denetmenlerinin rehberlik yapmasına ilişkin tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

Olumlu duyguları içeren tutum alt boyutuna ait maddeler şu şekildedir;

- Müfettişleri seviyorum.
- Müfettişleri değerli insanlar olarak görüyorum.
- Müfettişlerle beraber vakit geçirmekten hoşlanırım.
- Müfettişleri, saygın kişiler olarak görüyorum.
- Müfettişleri kendime yakın hissediyorum.

Bu boyut, müfettişlere karşı oluşturulabilecek olan olumlu duyguları içeren tutum cümlelerinden oluşmuştur.

Teftiş ile ilgili tutum alt boyutuna ait maddeler şu şekildedir;

- Müfettişlerden yeterince saygı görmüyorum. (ters puanlama).
- Müfettişlerin kullandığı dilden hoşlanmıyorum. (ters puanlama).

- Müfettişler, bana çok yardımcı oluyorlar.
- Müfettişler eğitim, öğretimden çok; evraklarla ilgilenirler. (ters puanlama).
- Müfettişler, hak ettiğim sicil notunu verirler.
- Müfettişler beni objektif olarak değerlendiriyorlar

Bu boyut müfettişlerin yaptığı teftiş ile ilgili tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda müfettişlere karşı tutum ölçeğinin genel güvenilirliği 0,949 olarak, algılanan örgütsel destek ölçeğinin genel güvenilirliği 0,815 olarak yüksek bulunmuştur.

Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirliktedir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçeklere ve alt boyutlara ait önermelerin iç tutarlılıklarının sağlandığı ve yüksek düzeyde güvenilir oldukları görülmektedir.

Araştırmada kullanılan likert ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzaya kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) tümüyle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tümüyle Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

5.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116);

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

6. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

6.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	318	68,4
	Erkek	147	31,6
	Toplam	465	100,0
Çalıştığı Kurum	Anaokul	100	21,5
	İlkokul	192	41,3
	Ortaokul	173	37,2
	Toplam	465	100,0
Yaş	20-29 Yaş	150	32,3
	30-39 Yaş	193	41,5
	40-49 Yaş	74	15,9
	50-59 Yaş	48	10,3
	Toplam	465	100,0
Medeni Durumu	Evli	283	60,9
	Bekar	182	39,1
	Toplam	465	100,0
Mezun Olduğu Branş	Sınıf Öğretmenliği	145	31,2
	İngilizce	37	8,0
	Türkçe	39	8,4
	Okul Öncesi	50	10,8
	Diğer	194	41,7
	Toplam	465	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	412	88,6
	Diğer	53	11,4
	Toplam	465	100,0
Öğretmenlikte Hizmet Süresi	1-5 Yıl	125	26,9
	6-10 Yıl	144	31,0
	11-15 Yıl	74	15,9
	16-20 Yıl	85	18,3
	21 Yıl Ve üstü	37	8,0
	Toplam	465	100,0
Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 Yıl	343	73,8
	6-10 Yıl	85	18,3
	11 Yıl Ve üstü	37	8,0
	Toplam	465	100,0
Almış Olduğu Hizmetiçi Eğitim Sayısı	1-5 Kez	270	58,1
	6-10 Kez	150	32,3
	11-15 Kez	45	9,7
	Toplam	465	100,0

Öğretmenler cinsiyete göre 318'i (%68,4) kadın, 147'si (%31,6) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler çalıştığı kuruma göre 100'ü (%21,5) anaokul, 192'si (%41,3) ilkokul, 173'ü (%37,2) ortaokul olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler yaşa göre 150'si (%32,3) 20-29 yaş, 193'ü (%41,5) 30-39 yaş, 74'ü (%15,9) 40-49 yaş, 48'i (%10,3) 50-59 yaş olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler medeni durumuna göre 283'ü (%60,9) evli, 182'si (%39,1) bekar olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler mezun olduğu branşa göre 145'i (%31,2) Sınıf öğretmenliği, 37'si (%8,0) İngilizce, 39'u (%8,4) Türkçe, 50'si (%10,8) Okul öncesi, 194'ü (%41,7) Diğer olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler eğitim düzeyine göre 412'si (%88,6) Lisans, 53'ü (%11,4) Diğer olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler öğretmenlikte hizmet süresine göre 125'i (%26,9) 1-5 yıl, 144'ü (%31,0) 6-10 yıl, 74'ü (%15,9) 11-15 yıl, 85'i (%18,3) 16-20 yıl, 37'si (%8,0) 21 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler okuldaki çalışma süresine göre 343'ü (%73,8) 1-5 yıl, 85'i (%18,3) 6-10 yıl, 37'si (%8,0) 11 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısına göre 270'i (%58,1) 1-5 kez, 150'si (%32,3) 6-10 kez, 45'i (%9,7) 11-15 kez olarak dağılmaktadır.

6.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum ve Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Ortalamaları

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Rehberlik	465	2,924	0,859	1,000	5,000
Olumlu Duygular	465	2,905	0,857	1,000	5,000
Teftiş	465	2,758	0,726	1,000	4,670
Tutum Genel Puanı	465	2,870	0,762	1,000	4,900

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfettişlere karşı tutum düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “rehberlik” düzeyinin orta ($2,924 \pm 0,859$); “olumlu duygular” düzeyinin orta ($2,905 \pm 0,857$); “teftiş” düzeyinin orta ($2,758 \pm 0,726$); “tutum genel puanı” düzeyinin orta ($2,870 \pm 0,762$) düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Kişisel Gelişim	465	3,031	0,861	1,000	5,000
İşin Yapısı	465	3,015	0,860	1,000	4,750
Algılanan Örgütsel Destek	465	3,021	0,516	1,000	4,150

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “kişisel gelişim” düzeyinin orta ($3,031 \pm 0,861$); “işin yapısı” düzeyinin orta ($3,015 \pm 0,860$); “algılanan örgütsel destek” düzeyinin orta ($3,021 \pm 0,516$) düzeyde olduğu görülmektedir.

6.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Rehberlik	Kadın	318	2,981	0,829	2,107	0,043
	Erkek	147	2,801	0,913		
Olumlu Duygular	Kadın	318	2,975	0,838	2,602	0,011
	Erkek	147	2,754	0,881		
Teftiş	Kadın	318	2,765	0,687	0,311	0,769
	Erkek	147	2,743	0,806		
Tutum Genel Puanı	Kadın	318	2,915	0,733	1,886	0,071
	Erkek	147	2,772	0,817		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmuştur($t=2.107$; $p=0.043<0,05$). Kadın öğretmenlerin rehberlik puanları ($x=2,981$), erkek öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($x=2,801$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.602$; $p=0.011<0,05$). Kadın öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($x=2,975$), erkek öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($x=2,754$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş ve tutum genel puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Çalıştığı Kuruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Rehberlik	Anaokul	100	3,339	0,689	15,823	0,000	1 > 2 1 > 3
	İlkokul	192	2,799	0,943			
	Ortaokul	173	2,824	0,777			
Olumlu Duygular	Anaokul	100	3,006	0,806	0,888	0,412	
	İlkokul	192	2,874	0,969			
	Ortaokul	173	2,881	0,746			
Teftiş	Anaokul	100	2,922	0,502	7,889	0,000	1 > 2 3 > 2
	İlkokul	192	2,606	0,828			
	Ortaokul	173	2,832	0,684			
Tutum Genel Puanı	Anaokul	100	3,131	0,585	8,224	0,000	1 > 2 1 > 3
	İlkokul	192	2,760	0,876			
	Ortaokul	173	2,841	0,682			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik puanları ortalamalarının çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel

açından anlamlı bulunmuştur($F=15,823$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı kurum anaokul olan öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,339 \pm 0,689$), çalıştığı kurum ilkokul olan öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($2,799 \pm 0,943$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı kurum anaokul olan öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,339 \pm 0,689$), çalıştığı kurum ortaokul olan öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($2,824 \pm 0,777$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş puanları ortalamalarının çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=7,889$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı kurum anaokul olan öğretmenlerin teftiş puanları ($2,922 \pm 0,502$), çalıştığı kurum ilkokul olan öğretmenlerin teftiş puanlarından ($2,606 \pm 0,828$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı kurum ortaokul olan öğretmenlerin teftiş puanları ($2,832 \pm 0,684$), çalıştığı kurum ilkokul olan öğretmenlerin teftiş puanlarından ($2,606 \pm 0,828$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum genel puanı ortalamalarının çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=8,224$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı kurum anaokul olan öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,131 \pm 0,585$), çalıştığı kurum ilkokul olan öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,760 \pm 0,876$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı kurum anaokul olan öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,131 \pm 0,585$), çalıştığı kurum ortaokul olan öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,841 \pm 0,682$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ortalamalarının çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Rehberlik	20-29 Yaş	150	3,075	0,835	6,429	0,000	1 > 2 3 > 2
	30-39 Yaş	193	2,748	0,924			
	40-49 Yaş	74	3,150	0,746			
	50-59 Yaş	48	2,815	0,657			
Olumlu Duygular	20-29 Yaş	150	3,003	0,817	7,422	0,000	1 > 2 3 > 2 4 > 2
	30-39 Yaş	193	2,693	0,922			
	40-49 Yaş	74	3,122	0,810			
	50-59 Yaş	48	3,117	0,556			
Teftiş	20-29 Yaş	150	2,884	0,677	3,938	0,009	1 > 2
	30-39 Yaş	193	2,643	0,785			
	40-49 Yaş	74	2,860	0,756			
	50-59 Yaş	48	2,667	0,466			
Tutum Genel Puanı	20-29 Yaş	150	3,000	0,741	6,227	0,000	1 > 2 3 > 2
	30-39 Yaş	193	2,703	0,810			
	40-49 Yaş	74	3,056	0,746			
	50-59 Yaş	48	2,846	0,477			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,429$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,075 \pm 0,835$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($2,748 \pm 0,924$) yüksek bulunmuştur. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,150 \pm 0,746$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($2,748 \pm 0,924$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=7,422$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,003 \pm 0,817$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,693 \pm 0,922$) yüksek bulunmuştur. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,122 \pm 0,810$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,693 \pm 0,922$) yüksek bulunmuştur. 50-59 yaş aralığındaki öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,117 \pm 0,556$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,693 \pm 0,922$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,938$; $p=0,009<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin teftiş puanları ($2,884 \pm 0,677$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin teftiş puanlarından ($2,643 \pm 0,785$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum genel puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,227$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,000 \pm 0,741$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,703 \pm 0,810$) yüksek bulunmuştur. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,056 \pm 0,746$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,703 \pm 0,810$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Rehberlik	Evli	283	3,029	0,808	3,302	0,001
	Bekar	182	2,762	0,912		
Olumlu Duygular	Evli	283	2,903	0,851	-0,077	0,938
	Bekar	182	2,909	0,870		
Teftiş	Evli	283	2,825	0,668	2,474	0,018
	Bekar	182	2,655	0,799		
Tutum Genel Puanı	Evli	283	2,936	0,724	2,350	0,022
	Bekar	182	2,767	0,810		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.302$; $p=0.001<0,05$). Evli öğretmenlerin rehberlik puanları ($x=3,029$), bekar öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($x=2,762$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.474$; $p=0.018<0,05$). Evli öğretmenlerin teftiş puanları ($x=2,825$), bekar öğretmenlerin teftiş puanlarından ($x=2,655$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum genel puanı ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.350$; $p=0.022<0,05$). Evli öğretmenlerin tutum genel puanı ($x=2,936$), bekar öğretmenlerin tutum genel puanından ($x=2,767$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Mezun Olduğu Branş Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Rehberlik	Sınıf Öğretmenliği	145	2,778	0,858	11,177	0,000	3 > 1
	İngilizce	37	2,571	0,839			4 > 1
	Türkçe	39	3,211	0,631			3 > 2
	Okul Öncesi	50	3,542	0,876			4 > 2
	Diğer	194	2,884	0,815			4 > 5
Olumlu Duygular	Sınıf Öğretmenliği	145	2,836	0,814	8,837	0,000	3 > 1
	İngilizce	37	2,600	0,804			4 > 1
	Türkçe	39	3,400	0,525			3 > 2
	Okul Öncesi	50	3,324	1,005			4 > 2
	Diğer	194	2,807	0,845			3 > 5
Teftiş	Sınıf Öğretmenliği	145	2,639	0,765	10,223	0,000	4 > 5
	İngilizce	37	2,342	0,769			3 > 2
	Türkçe	39	3,274	0,368			4 > 2
	Okul Öncesi	50	2,900	0,457			5 > 2
	Diğer	194	2,786	0,733			3 > 5
Tutum Genel Puanı	Sınıf Öğretmenliği	145	2,751	0,771	10,513	0,000	3 > 1
	İngilizce	37	2,510	0,796			4 > 1
	Türkçe	39	3,277	0,504			3 > 2
	Okul Öncesi	50	3,295	0,733			4 > 2
	Diğer	194	2,836	0,730			3 > 5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik puanları ortalamalarının mezun olduğu branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=11,177$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,211 \pm 0,631$), mezun olduğu branş Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($2,778 \pm 0,858$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş okul öncesi olan öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,542 \pm 0,876$), mezun olduğu branş Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($2,778 \pm 0,858$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,211 \pm 0,631$), mezun olduğu branş İngilizce olan öğretmenlerin

rehberlik puanlarından ($2,571 \pm 0,839$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Okul öncesi olan öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,542 \pm 0,876$), mezun olduğu branş İngilizce olan öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($2,571 \pm 0,839$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Okul öncesi olan öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,542 \pm 0,876$), mezun olduğu branş Diğer olan öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($2,884 \pm 0,815$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ortalamalarının mezun olduğu branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=8,837$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,400 \pm 0,525$), mezun olduğu branş sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,836 \pm 0,814$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Okul öncesi olan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,324 \pm 1,005$), mezun olduğu branş Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,836 \pm 0,814$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,400 \pm 0,525$), mezun olduğu branş İngilizce olan öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,600 \pm 0,804$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Okul öncesi olan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,324 \pm 1,005$), mezun olduğu branş İngilizce olan öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,600 \pm 0,804$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,400 \pm 0,525$), mezun olduğu branş Diğer olan öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,807 \pm 0,845$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Okul öncesi olan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,324 \pm 1,005$), mezun olduğu branş Diğer olan öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,807 \pm 0,845$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş puanları ortalamalarının mezun olduğu branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,223$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin teftiş puanları ($3,274 \pm 0,368$), mezun olduğu branş Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin teftiş puanlarından ($2,639 \pm 0,765$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin teftiş puanları ($3,274 \pm 0,368$), mezun olduğu branş İngilizce olan öğretmenlerin teftiş puanlarından ($2,342 \pm 0,769$) yüksek

bulunmuştur. Mezun olduğu branş Okul öncesi olan öğretmenlerin teftiş puanları ($2,900 \pm 0,457$), mezun olduğu branş İngilizce olan öğretmenlerin teftiş puanlarından ($2,342 \pm 0,769$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Diğer olan öğretmenlerin teftiş puanları ($2,786 \pm 0,733$), mezun olduğu branş İngilizce olan öğretmenlerin teftiş puanlarından ($2,342 \pm 0,769$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin teftiş puanları ($3,274 \pm 0,368$), mezun olduğu branş Diğer olan öğretmenlerin teftiş puanlarından ($2,786 \pm 0,733$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum genel puanı ortalamalarının mezun olduğu branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,513$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,277 \pm 0,504$), mezun olduğu branş sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,751 \pm 0,771$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Okul öncesi olan öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,295 \pm 0,733$), mezun olduğu branş Sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,751 \pm 0,771$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,277 \pm 0,504$), mezun olduğu branş İngilizce olan öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,510 \pm 0,796$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Okul öncesi olan öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,295 \pm 0,733$), mezun olduğu branş İngilizce olan öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,510 \pm 0,796$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,277 \pm 0,504$), mezun olduğu branş Diğer olan öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,836 \pm 0,730$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Okul öncesi olan öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,295 \pm 0,733$), mezun olduğu branş Diğer olan öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,836 \pm 0,730$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Rehberlik	Lisans	412	2,927	0,861	0,205	0,838
	Diğer	53	2,902	0,852		
Olumlu Duygular	Lisans	412	2,913	0,880	0,572	0,478
	Diğer	53	2,842	0,659		
Teftiş	Lisans	412	2,775	0,724	1,377	0,169
	Diğer	53	2,629	0,732		

Tutum Genel Puanı	Lisans	412	2,878	0,769	0,657	0,511
	Diğer	53	2,805	0,711		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik, olumlu duygular, teftiş, tutum genel puanı ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Öğretmenlikte Hizmet Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Rehberlik	1-5 Yıl	125	3,164	0,868	4,784	0,001	1 > 2 1 > 3
	6-10 Yıl	144	2,787	0,800			
	11-15 Yıl	74	2,709	0,956			
	16-20 Yıl	85	2,953	0,836			
	21 Yıl Ve üstü	37	3,015	0,718			
Olumlu Duygular	1-5 Yıl	125	3,080	0,904	9,017	0,000	1 > 2 5 > 2 5 > 3 5 > 4
	6-10 Yıl	144	2,633	0,739			
	11-15 Yıl	74	2,887	0,957			
	16-20 Yıl	85	2,894	0,872			
	21 Yıl Ve üstü	37	3,432	0,410			
Teftiş	1-5 Yıl	125	2,833	0,771	2,148	0,074	
	6-10 Yıl	144	2,831	0,666			
	11-15 Yıl	74	2,579	0,753			
	16-20 Yıl	85	2,673	0,792			
	21 Yıl Ve üstü	37	2,775	0,494			
Tutum Genel Puanı	1-5 Yıl	125	3,044	0,816	3,712	0,005	1 > 2 1 > 3
	6-10 Yıl	144	2,762	0,659			
	11-15 Yıl	74	2,714	0,855			
	16-20 Yıl	85	2,854	0,804			
	21 Yıl Ve üstü	37	3,047	0,498			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik puanları ortalamalarının öğretmenlikte hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki

fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=4,784$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğretmenlikte hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,164 \pm 0,868$), öğretmenlikte hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($2,787 \pm 0,800$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikte hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin rehberlik puanları ($3,164 \pm 0,868$), öğretmenlikte hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin rehberlik puanlarından ($2,709 \pm 0,956$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ortalamalarının öğretmenlikte hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=9,017$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğretmenlikte hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,080 \pm 0,904$), öğretmenlikte hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,633 \pm 0,739$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikte hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,432 \pm 0,410$), öğretmenlikte hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,633 \pm 0,739$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikte hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,432 \pm 0,410$), öğretmenlikte hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,887 \pm 0,957$) yüksek bulunmuştur. öğretmenlikte hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin olumlu duygular puanları ($3,432 \pm 0,410$), öğretmenlikte hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin olumlu duygular puanlarından ($2,894 \pm 0,872$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum genel puanı ortalamalarının öğretmenlikte hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=3,712$; $p=0,005<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğretmenlikte hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,044 \pm 0,816$), öğretmenlikte hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,762 \pm 0,659$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikte hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin tutum genel puanı ($3,044 \pm 0,816$), öğretmenlikte hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin tutum genel puanından ($2,714 \pm 0,855$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş puanları ortalamalarının öğretmenlikte hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).



Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Rehberlik	1-5 Yıl	343	2,967	0,874	1,768	0,172
	6-10 Yıl	85	2,829	0,769		
	11 Yıl Ve üstü	37	2,745	0,896		
Olumlu Duygular	1-5 Yıl	343	2,889	0,852	0,277	0,758
	6-10 Yıl	85	2,932	0,848		
	11 Yıl Ve üstü	37	2,989	0,943		
Teftiş	1-5 Yıl	343	2,754	0,762	0,025	0,975
	6-10 Yıl	85	2,769	0,521		
	11 Yıl Ve üstü	37	2,775	0,798		
Tutum Genel Puanı	1-5 Yıl	343	2,884	0,784	0,233	0,792
	6-10 Yıl	85	2,837	0,632		
	11 Yıl Ve üstü	37	2,815	0,848		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik, olumlu duygular, teftiş, tutum genel puanı ortalamalarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerinin Almış Olduğu Hizmetçi Eğitim Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Rehberlik	1-5 Kez	270	2,925	0,890	2,951	0,053	
	6-10 Kez	150	3,005	0,800			
	11-15 Kez	45	2,652	0,824			
Olumlu Duygular	1-5 Kez	270	2,857	0,876	1,197	0,303	
	6-10 Kez	150	2,992	0,866			
	11-15 Kez	45	2,902	0,695			
Teftiş	1-5 Kez	270	2,780	0,746	4,952	0,007	1 > 3 2 > 3
	6-10 Kez	150	2,814	0,704			
	11-15 Kez	45	2,441	0,602			
Tutum Genel Puanı	1-5 Kez	270	2,864	0,789	2,599	0,075	
	6-10 Kez	150	2,945	0,733			
	11-15 Kez	45	2,651	0,659			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş puanları ortalamalarının almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,952$; $p=0,007<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 1-5 kez olan öğretmenlerin teftiş puanları ($2,780 \pm 0,746$), almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 11-15 kez olan öğretmenlerin teftiş puanlarından ($2,441 \pm 0,602$) yüksek bulunmuştur. Almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 6-10 kez olan öğretmenlerin teftiş puanları ($2,814 \pm 0,704$), almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 11-15 kez olan öğretmenlerin teftiş puanlarından ($2,441 \pm 0,602$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik, olumlu duygular, tutum genel puanı ortalamalarının almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

6.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kişisel Gelişim	Kadın	318	3,047	0,885	0,596	0,551
	Erkek	147	2,996	0,809		
İşin Yapısı	Kadın	318	3,032	0,869	0,623	0,534
	Erkek	147	2,979	0,843		
Algılanan Örgütsel Destek	Kadın	318	3,038	0,465	1,023	0,307
	Erkek	147	2,985	0,611		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim, işin yapısı, algılanan örgütsel destek puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Çalıştığı Kuruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Kişisel Gelişim	Anaokul	100	3,402	0,952	15,747	0,000	1 > 2 3 > 2 1 > 3
	İlkokul	192	2,825	0,823			
	Ortaokul	173	3,045	0,773			
İşin Yapısı	Anaokul	100	2,674	0,863	17,241	0,000	2 > 1 3 > 1 2 > 3
	İlkokul	192	3,258	0,848			
	Ortaokul	173	2,944	0,793			
Algılanan Örgütsel Destek	Anaokul	100	2,954	0,440	3,141	0,044	
	İlkokul	192	3,091	0,584			
	Ortaokul	173	2,983	0,467			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ortalamalarının çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=15,747$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı kurum anaokul olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,402 \pm 0,952$), çalıştığı kurum ilkokul olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($2,825 \pm 0,823$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı kurum ortaokul olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,045 \pm 0,773$), çalıştığı kurum ilkokul olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($2,825 \pm 0,823$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı kurum anaokul olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,402 \pm 0,952$), çalıştığı kurum ortaokul olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($3,045 \pm 0,773$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işin yapısı puanları ortalamalarının çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=17,241$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı kurum ilkokul olan öğretmenlerin işin yapısı puanları ($3,258 \pm 0,848$), çalıştığı kurum anaokul olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,674 \pm 0,863$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı kurum ortaokul olan öğretmenlerin işin yapısı puanları ($2,944 \pm 0,793$), çalıştığı kurum anaokul olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,674 \pm 0,863$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı kurum ilkokul olan öğretmenlerin işin yapısı puanları ($3,258 \pm 0,848$), çalıştığı kurum ortaokul olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,944 \pm 0,793$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ortalamalarının çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,141$; $p=0,044<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Kişisel Gelişim	20-29 Yaş	150	3,207	0,789	5,829	0,001	1 > 2 1 > 3 4 > 3
	30-39 Yaş	193	2,947	0,924			
	40-49 Yaş	74	2,773	0,858			
	50-59 Yaş	48	3,217	0,668			
İşin Yapısı	20-29 Yaş	150	3,048	0,783	8,009	0,000	3 > 2
	30-39 Yaş	193	2,822	0,908			
	40-49 Yaş	74	3,355	0,580			
	50-59 Yaş	48	3,167	1,055			
Algılanan Örgütsel Destek	20-29 Yaş	150	3,109	0,356	10,320	0,000	1 > 2 3 > 2 4 > 2
	30-39 Yaş	193	2,870	0,579			
	40-49 Yaş	74	3,131	0,464			
	50-59 Yaş	48	3,186	0,596			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,829$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,207 \pm 0,789$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($2,947 \pm 0,924$) yüksek bulunmuştur. 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,207 \pm 0,789$), 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($2,773 \pm 0,858$) yüksek bulunmuştur. 50-59 yaş aralığındaki öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,217 \pm 0,668$), 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($2,773 \pm 0,858$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işin yapısı puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=8,009$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin işin yapısı puanları ($3,355 \pm 0,580$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,822 \pm 0,908$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,320$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ($3,109 \pm 0,356$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanlarından ($2,870 \pm 0,579$) yüksek bulunmuştur. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ($3,131 \pm 0,464$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanlarından ($2,870 \pm 0,579$) yüksek bulunmuştur. 50-59 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ($3,186 \pm 0,596$), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanlarından ($2,870 \pm 0,579$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kişisel Gelişim	Evli	283	3,082	0,826	1,596	0,111
	Bekar	182	2,952	0,909		
İşin Yapısı	Evli	283	3,026	0,770	0,335	0,751

	Bekar	182	2,999	0,986		
Algılanan Örgütsel Destek	Evli	283	3,048	0,399	1,369	0,217
	Bekar	182	2,981	0,656		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim, işin yapısı, algılanan örgütsel destek puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Mezun Olduğu Branşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Kişisel Gelişim	Sınıf Öğretmenliği	145	2,982	0,772	6,369	0,000	4 > 1 4 > 3 4 > 5
	İngilizce	37	3,081	0,687			
	Türkçe	39	3,056	0,765			
	Okul Öncesi	50	3,576	0,863			
	Diğer	194	2,912	0,923			
İşin Yapısı	Sınıf Öğretmenliği	145	3,039	0,871	6,753	0,000	1 > 4 2 > 4 3 > 4 5 > 4
	İngilizce	37	3,216	0,622			
	Türkçe	39	3,067	0,797			
	Okul Öncesi	50	2,448	1,237			
	Diğer	194	3,095	0,727			
Algılanan Örgütsel Destek	Sınıf Öğretmenliği	145	3,017	0,543	1,709	0,147	
	İngilizce	37	3,164	0,306			
	Türkçe	39	3,063	0,551			
	Okul Öncesi	50	2,882	0,664			
	Diğer	194	3,025	0,470			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ortalamalarının mezun olduğu branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,369$; $p=0,000 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mezun olduğu branş okul öncesi olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,576 \pm 0,863$), mezun olduğu branş sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($2,982 \pm 0,772$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş okul öncesi olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,576 \pm 0,863$), mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($3,056 \pm 0,765$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş okul öncesi olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,576 \pm 0,863$), mezun olduğu branş diğer olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($2,912 \pm 0,923$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işin yapısı puanları ortalamalarının mezun olduğu branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,753$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mezun olduğu branş sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin işin yapısı puanları ($3,039 \pm 0,871$), mezun olduğu branş okul öncesi olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,448 \pm 1,237$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş İngilizce olan öğretmenlerin işin yapısı puanları ($3,216 \pm 0,622$), mezun olduğu branş Okul öncesi olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,448 \pm 1,237$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş Türkçe olan öğretmenlerin işin yapısı puanları ($3,067 \pm 0,797$), mezun olduğu branş okul öncesi olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,448 \pm 1,237$) yüksek bulunmuştur. Mezun olduğu branş diğer olan öğretmenlerin işin yapısı puanları ($3,095 \pm 0,727$), mezun olduğu branş okul öncesi olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,448 \pm 1,237$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ortalamalarının mezun olduğu branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kişisel Gelişim	Lisans	412	3,104	0,850	5,235	0,000
	Diğer	53	2,464	0,734		
İşin Yapısı	Lisans	412	2,981	0,881	-	0,002
	Diğer	53	3,281	0,621		
Algılanan Örgütsel Destek	Lisans	412	3,028	0,532	0,820	0,412
	Diğer	53	2,967	0,363		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5.235$; $p=0.000<0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($x=3,104$), diğer eğitim düzeyindeki öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($x=2,464$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işin yapısı puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.398$; $p=0.002<0,05$). Diğer eğitim düzeyindeki öğretmenlerin işin yapısı puanları ($\bar{x}=3,281$), lisans mezunu öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($\bar{x}=2,981$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Öğretmenlikte Hizmet Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Kişisel Gelişim	1-5 Yıl	125	3,261	0,926	6,063	0,000	1 > 2 5 > 2 1 > 4 5 > 4
	6-10 Yıl	144	2,890	0,792			
	11-15 Yıl	74	3,003	0,860			
	16-20 Yıl	85	2,817	0,836			
	21 Yıl Ve üstü	37	3,351	0,705			
İşin Yapısı	1-5 Yıl	125	2,824	0,882	3,622	0,006	4 > 1
	6-10 Yıl	144	3,017	0,825			
	11-15 Yıl	74	3,076	0,884			
	16-20 Yıl	85	3,269	0,665			
	21 Yıl Ve üstü	37	2,949	1,115			
Algılanan Örgütsel Destek	1-5 Yıl	125	2,992	0,539	1,202	0,309	
	6-10 Yıl	144	2,969	0,466			
	11-15 Yıl	74	3,048	0,527			
	16-20 Yıl	85	3,095	0,481			
	21 Yıl Ve üstü	37	3,104	0,654			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ortalamalarının öğretmenlikte hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,063$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğretmenlikte hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,261 \pm 0,926$), öğretmenlikte hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından

(2,890 ± 0,792) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikte hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları (3,351 ± 0,705), öğretmenlikte hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından (2,890 ± 0,792) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikte hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları (3,261 ± 0,926), öğretmenlikte hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından (2,817 ± 0,836) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikte hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları (3,351 ± 0,705), öğretmenlikte hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından (2,817 ± 0,836) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işin yapısı puanları ortalamalarının öğretmenlikte hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,622; p=0,006<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğretmenlikte hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin işin yapısı puanları (3,269 ± 0,665), öğretmenlikte hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından (2,824 ± 0,882) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ortalamalarının öğretmenlikte hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Kişisel Gelişim	1-5 Yıl	343	3,082	0,849	3,162	0,043	1 > 2
	6-10 Yıl	85	2,821	0,907			
	11 Yıl Ve üstü	37	3,038	0,811			
İşin Yapısı	1-5 Yıl	343	2,946	0,814	5,264	0,005	3 > 1
	6-10 Yıl	85	3,143	1,064			
	11 Yıl Ve üstü	37	3,368	0,621			
Algılanan Örgütsel Destek	1-5 Yıl	343	2,998	0,448	3,752	0,024	3 > 1
	6-10 Yıl	85	3,019	0,768			
	11 Yıl Ve üstü	37	3,241	0,307			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ortalamalarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,162$; $p=0,043<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,082 \pm 0,849$), okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($2,821 \pm 0,907$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işin yapısı puanları ortalamalarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,264$; $p=0,005<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin işin yapısı puanları ($3,368 \pm 0,621$), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,946 \pm 0,814$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ortalamalarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,752$; $p=0,024<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ($3,241 \pm 0,307$), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanlarından ($2,998 \pm 0,448$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Almış Olduğu Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Kişisel Gelişim	1-5 Kez	270	3,031	0,850	5,218	0,006	3 > 1 3 > 2
	6-10 Kez	150	2,923	0,882			
	11-15 Kez	45	3,391	0,771			
İşin Yapısı	1-5 Kez	270	3,079	0,774	12,303	0,000	1 > 3 2 > 3
	6-10 Kez	150	3,078	0,892			
	11-15 Kez	45	2,425	1,025			
Algılanan Örgütsel Destek	1-5 Kez	270	3,060	0,486	5,142	0,006	1 > 3 2 > 3
	6-10 Kez	150	3,019	0,532			
	11-15 Kez	45	2,797	0,582			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ortalamalarının almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,218$; $p=0,006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 11-15 kez olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,391 \pm 0,771$), almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 1-5 kez olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($3,031 \pm 0,850$) yüksek bulunmuştur. Almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 11-15 kez olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanları ($3,391 \pm 0,771$), almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 6-10 kez olan öğretmenlerin kişisel gelişim puanlarından ($2,923 \pm 0,882$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işin yapısı puanları ortalamalarının almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=12,303$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 1-5 kez olan öğretmenlerin işin yapısı puanları ($3,079 \pm 0,774$), almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 11-15 kez olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,425 \pm 1,025$) yüksek bulunmuştur. Almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 6-10 kez olan öğretmenlerin işin yapısı puanları ($3,078 \pm 0,892$), almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 11-15 kez olan öğretmenlerin işin yapısı puanlarından ($2,425 \pm 1,025$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ortalamalarının almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,142$; $p=0,006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 1-5 kez olan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ($3,060 \pm 0,486$), almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 11-15 kez olan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanlarından ($2,797 \pm 0,582$) yüksek bulunmuştur. Almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 6-10 kez olan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanları ($3,019 \pm 0,532$), almış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı 11-15 kez olan öğretmenlerin algılanan örgütsel destek puanlarından ($2,797 \pm 0,582$) yüksek bulunmuştur.

6.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum ve Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Müfettişlere Karşı Tutum ve Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Kişisel Gelişim	İşin Yapısı	Algılanan Örgütsel Destek	Rehberlik	Olumlu Duygular	Teftiş	Tutum Genel Puanı
Kişisel Gelişim	r	1,000						
	p	0,000						
İşin Yapısı	r	0,354**	1,000					
	p	0,000	0,000					
Algılanan Örgütsel Destek	r	0,279**	0,800**	1,000				
	p	0,000	0,000	0,000				
Rehberlik	r	0,368**	0,192**	0,039	1,000			
	p	0,000	0,000	0,403	0,000			
Olumlu Duygular	r	0,377**	0,248**	0,012	0,832**	1,000		
	p	0,000	0,000	0,789	0,000	0,000		
Teftiş	r	0,291**	0,227**	-0,046	0,779**	0,743**	1,000	
	p	0,000	0,000	0,320	0,000	0,000	0,000	
Tutum Genel Puanı	r	0,375**	0,232**	0,003	0,964**	0,915**	0,890**	1,000
	p	0,000	0,000	0,948	0,000	0,000	0,000	0,000

Rehberlik ile kişisel gelişim arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.368$; $p=0,000<0.05$). Buna göre rehberlik arttıkça kişisel gelişim artmaktadır.

Rehberlik ile işin yapısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.192$; $p=0,000<0.05$). Buna göre rehberlik arttıkça işin yapısı artmaktadır.

Rehberlik ile algılanan örgütsel destek arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Olumlu duygular ile kişisel gelişim arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.377$; $p=0,000<0.05$). Buna göre olumlu duygular arttıkça kişisel gelişim artmaktadır.

Olumlu duygular ile işin yapısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.248$; $p=0,000<0.05$). Buna göre olumlu duygular arttıkça işin yapısı artmaktadır.

Olumlu duygular ile algılanan örgütsel destek arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Teftiş ile kişisel gelişim arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.291$; $p=0,000<0.05$). Buna göre teftiş arttıkça kişisel gelişim artmaktadır.

Teftiş ile işin yapısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.227$; $p=0,000<0.05$). Buna göre teftiş arttıkça işin yapısı artmaktadır.

Teftiş ile algılanan örgütsel destek arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Tutum genel puanı ile kişisel gelişim arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.375$; $p=0,000<0.05$). Buna göre tutum genel puanı arttıkça kişisel gelişim artmaktadır.

Tutum genel puanı ile işin yapısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.232$; $p=0,000<0.05$). Buna göre tutum genel puanı arttıkça işin yapısı azalmaktadır.

Tutum genel puanı ile algılanan örgütsel destek arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

6.6. Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Müfettişlere Karşı Tutum Düzeylerine Olan Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 23. Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Rehberlik Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Rehberlik	Sabit	2,102	9,055	0,000	37,451	0,000	0,136
	Kişisel Gelişim	0,342	7,423	0,000			
	İşin Yapısı	0,071	1,538	0,125			

Kişisel gelişim, işin yapısı ile rehberlik arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=37,451$; $p=0,000<0,05$). Rehberlik düzeyinin belirleyicisi olarak kişisel gelişim, işin yapısı değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,136$). Öğretmenlerin kişisel gelişim düzeyi rehberlik düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,342$). Öğretmenlerin işin yapısı düzeyi rehberlik düzeyini etkilememektedir ($p=0,125>0,05$).

Tablo 24. Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Olumlu Duygular Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Olumlu Duygular	Sabit	2,301	10,040	0,000	42,985	0,000	0,153
	Kişisel Gelişim	0,329	7,235	0,000			
	İşin Yapısı	0,130	2,866	0,004			

Kişisel gelişim, işin yapısı ile olumlu duygular arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=42,985$; $p=0,000<0,05$). Olumlu duygular düzeyinin belirleyicisi olarak kişisel gelişim, işin yapısı değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,153$). Öğretmenlerin kişisel gelişim düzeyi olumlu duygular düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,329$). Öğretmenlerin işin yapısı düzeyi olumlu duygular düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,130$).

Tablo 25. Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerinin Teftiş Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Teftiş	Sabit	2,504	12,499	0,000	26,254	0,000	0,098
	Kişisel Gelişim	0,203	5,102	0,000			
	İşin Yapısı	0,120	3,009	0,003			

Kişisel gelişim, işin yapısı ile teftiş arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=26,254$; $p=0,000<0.05$). Teftiş düzeyinin belirleyicisi olarak kişisel gelişim, işin yapısı değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,098$). Öğretmenlerin kişisel gelişim düzeyi teftiş düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,203$). Öğretmenlerin işin yapısı düzeyi teftiş düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,120$).

7. SONUÇ

Öğretmenlerin örgütsel destek algısı ile eğitim denetmenlerine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri belirlemek, algılanan destek ile eğitim denetmenlerine yönelik tutumun, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada öğretmenlerin müfettişlere karşı tutumları “Rehberlik”, “Olumlu Duygular”, “Teftiş” ve bu üç boyuta ilişkin toplam tutumlarını ifade eden “Tutum Genel Puanı” boyutları altında incelenmiştir. 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre öğretmenlerin müfettişlere yönelik “Rehberlik” tutumunun ortalaması 2,924, “Olumlu duygular” tutumunun ortalaması 2,905, “Teftiş” tutumunun ortalaması 2,758 ve genel tutum puanlarının ortalamasının 2,870 olduğu belirlenmiştir. Buradan öğretmenlerin müfettişlere karşı ne olumlu ne olumsuz orta düzeyde tutumlarının olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel destek algıları “Kişisel Gelişim” ve “İşin Yapısı” ile bunların toplamını ifade eden algılanan toplam örgütsel destek boyutlarında incelenmiştir. 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre öğretmenlerin kişisel gelişime ilişkin örgütsel destek algılarının ortalaması 3,031, işin yapısı ile ilgili örgütsel destek algılarının ortalaması 3,015 ve toplam algıladıkları örgütsel desteğin ortalaması 3,021’dir. Buradan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin müfettişlere karşı tutumları, demografik özellikleri açısından da incelenmiştir. Araştırmada ele alınan ilk değişken olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre olumlu duygular boyutu dışında kalan boyutlara ilişkin müfettişlere karşı tutumlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre müfettişlere yönelik daha olumlu tutumlar içerisinde oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre olumlu duygular dışında kalan boyutlarda müfettişlere ilişkin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin rehberlik, teftiş ve genel müfettişlere ilişkin tutumlarının anaokul ve ortaokul öğretmenlerinden daha olumsuz olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre müfettişlere karşı tutumlarının farklılaştığı belirlenmiştir. 30-39 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin müfettişlere karşı tutumlarının diğer yaşlarda bulunan öğretmenlerden daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre olumlu duygular boyutu dışında kalan boyutlara ilişkin müfettişlere karşı tutumlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı

belirlenmiştir. Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre müfettişlere yönelik daha olumlu tutumlar içerisinde oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları branşlara göre müfettişlere yönelik tutumlarının farklılaştığı belirlenmiştir. İngilizce ve sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin, diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerden daha olumsuz tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre müfettişlere karşı tutumlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buradan farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin müfettişlere karşı benzer tutumlar içerisinde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş boyutu dışında kalan müfettişlere karşı tutumlarının öğretmenlikte hizmet sürelerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlikte 1-5 yıl ve 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin müfettişlere karşı diğer hizmet süreleri bulunan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre müfettişlere karşı tutumlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buradan farklı okullarda farklı çalışma süresine sahip öğretmenlerin müfettişlere karşı benzer tutumlar içerisinde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin almış oldukları hizmetiçi eğitim seviyesine göre teftiş boyutu dışında kalan boyutlara ilişkin müfettişlere karşı tutumlarının farklılaşmadığı, 6-10 kez hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin teftiş boyutunda müfettişlere karşı daha az sayıda hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerden daha olumsuz tutumlar içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algıladıkları destek düzeyleri, demografik özellikler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda ele alınan ilk değişken olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıladıkları destek düzeyinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buradan kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel destek algılarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre, kişisel gelişim ve işin yapısı ile ilgili algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Anaokul öğretmenlerinin kişisel gelişim ile ilgili, ilkökul öğretmenlerinin de işin yapısı ile ilgili algıladıkları destek yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel destek algılarında farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. 20-29 yaş ve 50-59 yaş aralığındaki öğretmenlerin kişisel gelişim ve genel örgütsel destek algıları, 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin işin yapısı ile ilgili örgütsel destek algıları diğer yaşlardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre algıladıkları destek düzeyinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buradan evli ve bekar öğretmenlerin örgütsel destek algılarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları branşlara göre kişisel gelişim ve işin yapısı ile ilgili algıladıkları örgütsel destek düzeylerinde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi mezunu öğretmenlerin kişisel gelişim ile ilgili algıladıkları destek diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerden yüksek, işin yapısı ile ilgili algıladıkları destek düzeyleri ise düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre kişisel gelişim ve işin yapısı ile ilgili algıladıkları örgütsel destek düzeylerinde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin kişisel gelişim ile ilgili algıladıkları diğer eğitim düzeyindekilerden yüksek, işin yapısı ile ilgili algıladıkları destek düzeyleri ise düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre kişisel gelişim ve işin yapısı ile ilgili algıladıkları örgütsel destek düzeylerinde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin kişisel gelişim ile ilgili algıladıkları örgütsel destek düzeyleri, diğer hizmet süresine sahip öğretmenlerden yüksek, 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin işin yapısı ile ilgili algıladığı destek düzeyleri, diğer hizmet süresine sahip öğretmenlerden düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki çalışma sürelerine göre örgütsel destek algılarında farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl aynı okulda çalışma süresi olan öğretmenlerin işin yapısı ve genel örgütsel destek algıları daha fazla çalışma süresine sahip olanlardan düşük, 6-10 yıl çalışma süresine sahip olanların da kişisel gelişime ilgili örgütsel destek algıları diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenlerden düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin almış oldukları hizmetiçi eğitim sürelerine göre örgütsel destek algılarında farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. 11-15 yıl arası hizmetiçi eğitim almış öğretmenlerin kişisel gelişimle ilgili örgütsel destek algıları daha az sayıda hizmet içi eğitim almış öğretmenlerden yüksek, işin yapısı ve genel örgütsel destek algıları ise düşüktür.

Araştırmada öğretmenlerin müfettişlere karşı tutum düzeyleri ile algıladıkları örgütsel destek arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin müfettişlere karşı tutumları ile algıladıkları örgütsel destek arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkinin öğretmenlerin müfettişlere karşı tutum düzeylerini etkileyip etkilemediğine dair regrasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin kişisel gelişimle ilgili algıladıkları destek düzeyinin rehberlikle ve işin yapısıyla ilgili müfettiş tutumlarını artırdığı, işin yapısı ile ilgili algıladıkları destek düzeyinin ise rehberliğe ilişkin

müfettiş tutumunu etkilemediği, olumlu duygular ve teftişe ilişkin müfettiş tutumlarını ise artırdığı sonucuna varılmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel destek algıları sonucundan yola çıkarak, özellikle okul yönetimlerince öğretmenlere verilen desteğin artırılması önerilmektedir. Öğretmenlerin artan örgütsel destek algılarının performanslarına olumlu yansıtacağı düşünülmektedir.
- Araştırmada öğretmenlerin müfettişlere karşı orta düzeyde tutumlarının olduğu saptanmıştır. Bu tutumların olumluya çevrilmesi için gerekli uygulamalar yapılmalıdır. Böylelikle teftişlerin olumlu etkileri artırılabilir.
- Araştırmanın benzerleri, daha fazla sayıda örneklem grupları için uygulanabilir. Böylelikle sonuçlardan genellemeye gidilme olanağı sağlanacaktır.
- Araştırmanın benzerlerinin eğitimin diğer kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilebilir.

EKLER

Sayın Katılımcılar,

Bu çalışma; “Öğretmenlerde algılanan örgütsel destek ile eğitim denetmenlerine yönelik tutum arasındaki ilişki” konulu tez çalışmasının uygulama kısmı ile ilgilidir. Yapılan araştırma tamamıyla akademik nitelikli olup çalışmadan elde edilecek bilgiler bilimsel amaca yönelik olarak kullanılacak ve alınan cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

Çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

S. Nüket SÜZERLER

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I.

Bu bölümde bireysel özelliklerinizi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

1. Cinsiyet [] Kadın [] Erkek
2. Çalıştığınız Kurum [] Anasınıfı [] İlk okul [] Orta okul
3. Yaşınız?
4. Medeni Durumunuz?.....
5. Mezun olduğunuz branşınız?.....
6. Eğitim durumunuz?.....
7. Bu yıl dahil olmak üzere öğretmenlikte hizmet yılınız? ...
8. Bu yıl dahil olmak üzere okulunuzdaki çalışma yılınız?.....
9. Eğitim alanında ve branşınızla ilgili almış olduğunuz seminer/hizmetiçi eğitim sayısı?.....
10. En son sahip olduğunuz eğitim derecesi.....

BÖLÜM II

Bu bölümde denetimler sırasında eğitim denetmenlerine karşı tutumunuza yönelik sorular bulunmaktadır. Size uygun olanı işaretleyiniz.

		Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Eğitim denetmenlerinin bana yaptığı eleştirileri yapıcı buluyorum.	()	()	()	()	()
2.	Eğitim denetmenlerini deneyimli eğitimciler olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
3.	Eğitim denetmenlerinin uyarılarını yapıcı buluyorum.	()	()	()	()	()
4.	Eğitim denetmenlerinin eleştirilerini haklı buluyorum.	()	()	()	()	()
5.	Eğitim denetmenlerini çağdaş insanlar olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
6.	Eğitim denetmenlerini bilgi kaynağı olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
7.	Eğitim denetmenlerini seviyorum.	()	()	()	()	()
8.	Eğitim denetmenlerini rehber olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
9.	Eğitim denetmenlerinden yeterince saygı görmüyorum.	()	()	()	()	()
10.	Eğitim denetmenleri eğitim sisteminde kesinlikle bulunmalıdır.	()	()	()	()	()
11.	Eğitim denetmenlerinin kullandığı dilden hoşlanmıyorum.	()	()	()	()	()
12.	Eğitim denetmenleri bana çok yardımcı oluyor.	()	()	()	()	()
13.	Eğitim denetmenleri eğitim, öğretimden çok;evrak işleriyle ilgileniyor.	()	()	()	()	()
14.	Eğitim denetmenleri sayesinde çok şey öğrendim.	()	()	()	()	()
15.	Eğitim denetmenleri hakettiğim sicil notunu verirler.	()	()	()	()	()

16.	Eğitim denetmenlerini değerli insan olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
17.	Eğitim denetmenleriyle beraber vakit geçirmekten hoşlanırım.	()	()	()	()	()
18.	Eğitim denetmenlerini saygın kişiler olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
19.	Eğitim denetmenleri beni objektif olarak değerlendiriyorlar.	()	()	()	()	()
20.	Eğitim denetmenlerini kendime yakın hissediyorum.	()	()	()	()	()

BÖLÜM III

Bu bölümde örgütsel destek ifadeleri yer almaktadır. Lütfen aşağıda verilen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra kendinize yakın bulduğunuz ifadenin karşısındaki parantezin içine (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz.

	KATILMA (KABUL ETME) DERECEŐİ				
	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1) Daha fazla başarı için bana şans tanır.	()	()	()	()	()
2) Sağlanan zlk hakları beni tatmin eder.	()	()	()	()	()
3) Benim dzeyimdeki personelin gelişimi için daha çok çaba gösterilir	()	()	()	()	()
4) Yaptığım çalışmalara ve sağladığım katkıya değer verilir.	()	()	()	()	()
5) Mesleğim ile ilgili isteklerim desteklenir	()	()	()	()	()
6) Verimli ya da başarılı personelin çabaları, genellikle yeterince dllendirilmez	()	()	()	()	()
7) Performansım ya da başarım nemszenmez.	()	()	()	()	()
8) Mesleğim (görevimi daha iyi nasıl yapmanı gerektiği ve/ veya performansım) hakkında	()	()	()	()	()
9) Kurumda bizlerin iş güvenliği ile ilgilenilmez.	()	()	()	()	()

10) Bizlerin gelişimine yönelik iyi bir politika veya strateji yoktur.	()	()	()	()	()
11) Benim düzeyimdeki çalışanlar ile az ilgilenilir.	()	()	()	()	()
12) Bizlere yerine getirmekle zorlandığımız, yeterince açık olmayan planlar ve görevler	()	()	()	()	()
13) Bizlere genellikle gereksiz görevler verilir	()	()	()	()	()
14) Görevim için gerekli araç - gereçlerin sağlanabilmesi için uzun süre beklemem	()	()	()	()	()
15) Bana genellikle çok fazla görev verilir.	()	()	()	()	()



KAYNAKÇA

Adams, H.P., Dickey, F.G. (1953). *Basic principles of supervision*. New York: American Book Company.

Akalın, Ç. (2006). *Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde çalışanların algıladığı örgütsel destek ve ara bir değişken olarak örgüt temeli öz-saygı*. Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akın, M. (2008). Örgütsel destek, sosyal destek ve /aile çatışmalarının yaşam tatmini üzerindeki etkileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 141-170.

Armeli, S., Eisenberger, P.F. & Lynech, P. (1998). Perceived organizational support of police performance: The moderating influence of sociemotional needs. *Journal of Applied Psychology*, (83), 288-297.

Arslan, M.M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 274- 288.

Aydın, İ. (2005). Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınları.

Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: İm Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

Aypay, A. (2010). Denetici profiline ilişkin sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 593-622.

Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B., Apaydın, Ç. (2007). Bölüm VI: Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: mevcut durum ve yeni perspektifler. (Ed: Servet Özdemir, Hasan Bacanlı, Murat Sözer), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Türk Eğitim Derneği, Nisan 2007, ss. 126-185.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. 3. Baskı. Ankara: Feryal Matbaası.

Beugre, C.D. (2002). Understanding organizational justice and its impact on managing employees: an african perspective. *Journal of Human Ressource Management*, 13 (7), 1091-1104.

Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Brough, P. & Frame, R. (2004). Predicting police job satisfaction and turnover intentions: the role of social support and police organisational variables. *New Zealand Journal of Psychology*, 33 (1), 8 -16.

Burke, R. (2003). Nursing staff attitudes following restructuring: the role of perceived organizational support, restructuring processes and stressors. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(8-9), 129-157.

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Büyükaslan, M.A. (1998). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin ilköğretim denetmenlerinin ders denetimine ilişkin algı ve beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, (161).

Ceylan, A., Şenyüz, B. (2003). Örgütsel destek algısı ve dahil olma- dışlanmama algısının örgütsel bağlılığa etkisi- sigorta sektöründe bir araştırma. *Yönetim*, (44), 57-62.

Coşkun, C. (b.t.) Türkiye’de Teftiş Sisteminin Sorunları ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Durum, <http://www.mufettisler.net/makaleler/cemil-coskun/11-tuerkiye-de-teftis-sisteminin-sorunlari-ve-avrupa-birligi-uelkelerinde-durum.html>

Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Çobanoğlu, Ü. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel değişmeyi destekleyici yönetici davranışlarının sıklığına ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Dağlı, A. (2006). İlköğretim denetmenlerinin eğitim ve yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 1-8.

Demircan Çakar, N. ve Yıldız, S. (2009). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisi: “algılanan örgütsel destek” bir ara değişken mi?. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), 68-90.

Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), 115-132.

Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (23), 23-48.

Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Dick, G. and Metcalfe, B. (2001). Managerial factors and organisational commitment: a comparative study of police officers and civilian staff. *The International Journal of Public Sector Management*, 14 (2), 111-128.

Eisenberger, R. et al. (2001). Reciprocation of perceived organizational support, *Journal of Applied Psychology*, 86, 42- 51

Eisenberger, R., Huntington, R., Huntington, S., Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 500-501.

Eisenberger, R. et al. (2004). Perceived organizational support, the employment relationship: examining psychological and contextual perspectives (Ed. J. Coyle-Shapiro, L. Shore, and S. Taylor, & L. Tetrick), Oxford University Press, 206-225.

Eisenberger, R., Aselage, J. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: a theoretical integration. *Journal of Organizational Behaviour*, 24, 491-509.

Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S. & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 82 (5), 812-820.

Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın.

Ergun, M., Ergezen, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.

Eser, G. (2011). Güven eğilimin algılanan örgütsel destek üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi*, 30 (1), 365-376.

Gavino, M. (2005). *Understanding the impact of hr practices on employee attitudinal and behavioral outcomes: the role of pos, university of illinois at chicago*, The Doctor of Philosophy in Business Administration Chicago, Illinois.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. (Genişletilmiş 3. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Gökalp, S. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarının incelenmesi (Mersin Merkez Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73-78.

Grandey, J. (1997). The relationship of organizational politics and support to work behaviors, attitudes, and stres. *Journal of Organizational Behavior*, 18 (2), 159-180.

Gül, A.L. (2010). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek: Ankara ili örneği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Halis, M., Gökgöz, G.S., Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 187-205.

Hersey, P., Blanchard, K.H. (1993). *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. USA: Prentice Hall.

Hui, C., Wong A. ve Tjosvold D. (2007). Turnover intention and performance in china: the role of positive affectivity, chinese values, perceived organizational support and constructive controversy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (80), 735-751.

Işık, I. (2009). *Geleneksel ve çağdaş denetim yöntemlerinin ilköğretim öğretmenlerinin gelişimine ve okul başarısına etkilerinin algılanma düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnal, A. (2009). *İlköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnce, M., Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık*. Ankara: Çizgi Yayınevi.

Kalaycı, Şeref (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri,116

Kaplan, M. ve Ögüt, A. (2012). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin analizi: otel işletmelerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 387-401.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Karagonlar, G. (2012). Örgüt-çalışan ilişkilerinin örgütsel destek kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İzmir SMMM Danışma Dergisi*, (117), 45-53.

Kaya, M.D., Güzel, D. ve Çubukçu, B. (2011). Ilıca şeker fabrikası çalışanlarının iş memnuniyeti, ergonomik çalışma koşulları ve iş stresi yönünden incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (2), 51-60.

Keskinkılıç, K. (1997). *İlköğretim müfettişlerinin denetimdeki kişilik özelliklerine uygun davranışları ve öğretmenlerin onlardan bekledikleri davranışlar*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Koçoğlu, M. (2013). Çalışanların örgütlerine yönelik girişimcilik yönelimi algıları, örgüt desteği, kariyer tatminleri ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: otomotiv sektöründe bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*, (35), 1-20.

Korkmaz, M. ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 431-443.

Köksal, E. (1974). Türkiye'de merkezi hükümetin taşra örgütünün denetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 7 (1), 51-61.

Köse, S. (2008). *Örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: bir gıda işletmesinde uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Köse, S. ve Gönüllüoğlu, S. (2010). Örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 85-94.

Levinson, H. (1965). Reciprocation: The relationship between man and organization. *Administrative Science Quarterly*, 9,370-390.

Martin, R. (1995). The roles of organizational support and justice during a layoff. *Academy of Management Journal*. 89-93.

MEB (2001). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, Şubat 2001/2521.

Memduhoğlu, H. B. (2009). *Paydaşların gözüyle Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (1), 131-142.

Memişoğlu, S.P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Memişoğlu, S.P. ve Ekinci, Z. (2013). İlköğretim okullarının kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin denetmen ve yönetici görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 206-212.

Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı Yönergesi, (Müsteşarlık Makamının 17/12/2007 Tarihli ve B. 08.0.MÜB.0.37.02.00/2063 Sayılı Onayı), Tebliğler Dergisi: Ocak 2008/2604, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2604_0.html.

Nayır, F. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oktar, A.N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri, İzmir.

Önderoğlu, S. (2010). *Örgütsel adalet algısı, iş aile çatışması ve algılanan örgütsel destek arasındaki bağlantılar*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ötken, A.B. ve Erben, G.S. (2010). Örgütsel özdeşleşme ve işle bütünleşme arasındaki ilişkinin ve amir desteğinin rolünün incelenmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 93-118.

Öz, M.F. (2003). *Türkiye cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.

Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, A. (2010a). İlköğretim okullarında algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin kişiler arası öz yeterlik inançları ile ilişkisinin incelenmesi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 127-146.

Özdemir, A. (2010b). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 237-250.

Özdevecioğlu, M. (2003a). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*, 18 (2), 113-130.

Özdevecioğlu, M. (2003b). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, (21), 77-96.

Özdevecioğlu, M. (2004). Algılanan örgütsel desteğin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri. *Amme İdare Dergisi*, 37 (4), 97-115.

Özenkutanis, R. (2003). *Örgütlerde davranış bilimleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Parasuraman, S., Greenhaus, J.H., Granrose, C.S. (1992). Role stressors, social support and well-being among two-career couples. *Journal of Organizational Behaviour*, 13(4), 339-356.

Polat, S. ve Aktop, E. (2010). Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel destek algılarının girişimcilik davranışlarına etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, (22), 1-20.

Rhoades, L., Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 698-701.

Rizzo, J. F. (2004). *Teachers' and supervisors' perceptions of current and ideal supervision and evaluation practices*. Doctoral dissertation, Graduate School of the University of Massachusetts, School of Education.

Salant, P. Dillman Don A. (1994). *How to Conduct Your Own Survey*, .Newyork: John Wiley & Sons, Inc.

Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 114-129.

Selçuk, G. (2003). *Örgütsel desteğin çalışanların iş ile ilgili tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Selçuk, G. (2003). *Örgütsel desteğin çalışanların iş ile ilgili tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Sezgin, C. ve Olgun, D. (2011). *Lise ve dengi okullar denetim rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.

Shanock, S. & Eisenberger, R. (2006). When Supervisors feel supported: Relationships with subordinates'perceived supervisor support, perceived organizational support and performance. *Journal of Applied Psychology*, (91), 689-695.

Sıgı, Ü. ve Basım, N. (2006). İş görenlerin iş doyumunu ile örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6 (12), 131-154.

Soylu, E. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen denetimlerinde denetim ilkelerini uygulamaya ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri (Gaziantep ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sümbül, Ö. ve İnandı, Y. (2005). İlköğretim ve lise öğretmenlerinin, ilköğretim ve bakanlık müfettişlerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2),.214-226

Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya eğitim denetimi sistemlerinin yapı ve işleyişi. *Millî Eğitim*, Özel sayı (167).

Şahin, S. (2005). İlköğretim okullarında uygulanan öğretmen teftiş formlarının yeterliliğinin değerlendirilmesi (Gaziantep İli Şahinbey İlçesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 113-124.

Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 2519-2570.

Taymaz, A.H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi okul yöneticinin iş alanları alanlara giren işler işlerin işlemleri işleme basamakları*. (7. Baskı), Ankara: PeGemA Yayıncılık.

Tebliğler Dergisi (1991). M.E.B. İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. 2346.

Toker Gökçe, A. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 74-89.

Tokgöz, N. (2011). Örgütsel sinisizm, örgütsel destek ve örgütsel adalet ilişkisi: elektrik dağıtım işletmesi çalışanları örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (2), 363-387.

Turner, U. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston. HoughtonMifflin Company.

Turunç, Ö. ve Çelik, M. (2010a). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 17(2), 183-206.

Turunç, Ö. ve Çelik, M. (2010b). *Algılanan örgütsel desteğin çalışanların iş-aile, aile-iş çatışması, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetine etkisi: savunma sektöründe bir araştırma*. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 209-232.

Uyanık, M. (2007). *Ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemi (Muğla İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Vezne, R. (2006). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik hizmetinden yararlanma düzeyleri (Antalya İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Yalçınkaya, M. (2003). İlköğretimde yeni denetim esasları: MEB ilköğretim müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve teftiş yönergesi üzerine bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, (160),Güz.

Yıldırım, G. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Denizli İli örneği)*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Yıldız, O., Dağdeviren, M. ve Çetinyokuş, T. (2008). İşgören performansının değerlendirilmesi için bir karar destek sistemi ve uygulaması. *Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 239-248.

Yoon, J., Thye, S. (2000). Supervisor support in the work place legitimacy and positive affectivity. *The journal of Social Psychology*, 140 (3), 295-316.

Yüksel, İ. (2006). Örgütsel destek algısı ve belirleyicilerinin işten ayrılma eğilimi. *İ. U. İşletme Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 7-32.

Zampetakis, L.A., Beldekos, P., Moustakis, V.S. (2009). "Day to day" entrepreneurship within organisations: The role of trait Emotional Intelligence and Perceived Organisational Support, University of Glasgow. *European Management Journal*, (27), 165-175.