

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN
EĞİTSEL DENETİM VE ÖRGÜT İKLİMİNE İLİŞKİN ALGILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
(BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)

HAZIRLAYAN

Yakup KILIÇ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL

DİYARBAKIR - 2013

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN
EĞİTSEL DENETİM VE ÖRGÜT İKLİMİNE İLİŞKİN ALGILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
(BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)

HAZIRLAYAN

Yakup KILIÇ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL

DİYARBAKIR - 2013

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitsel Denetim ve Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve ilkelere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir, aşırma yahut toplu intihal yapmadığımı, yazdıklarımın tümünden şahsımın sorumlu olduğunu beyan ve taahhüt ederim.

10 / 06 / 2013

Yakup KILIÇ

DICLE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İş bu çalışma jürimiz tarafından, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi programı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENTÜRK

Üye (danışman) : Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL

Üye : Yrd. Doç. Dr. İlhami BULUT

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.... / 06 / 2013

Doç. Dr. Behçet ORAL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Batman il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, çalıştıkları okullardaki eğitsel denetim ve okul iklimine ilişkin algılarının nasıl olduğunu betimlemeyi ve elde edilen bulgularla, okullardaki eğitsel denetimler ile algılanan okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Bir örgütün işlevsel ve fonksiyonel olabilmesi için, o örgütün iklimi-havası ve insan ilişkileri örgüt çalışanları açısından olumlu olmalıdır. Eğitim örgütleri olan okulların da eğitim-öğretim amaçlarını daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri için olumlu bir iklime ihtiyaç duydukları açıktır.

Okul örgütlerindeki iklimi etkileyen önemli değişkenlerden biri de denetim faaliyetleridir. Denetimler; okulun bireylerinin “eksiklerini yakalamak, hatalarını bulmaya çalışmak ve onları eleştirmek” yoluyla olumsuz ve verimsiz bir örgüt iklimi oluşturur; ya da “düzeltmek, rehberlik etmek” yoluyla da olumlu ve verimli bir örgüt iklimine katkı sağlar. Denetim faaliyetlerinin okullardaki bu değişken rollerini öğrenerek örgüt iklimi açısından okullara nasıl bir etkide bulunduğunu saptamak, ayrıca eğitim örgütleri olan okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerini olumlu ve sıcak bir iklimle birlikte başarı açısından istenen düzeye çekmek amaçlanmaktadır.

Denetimin, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin sürekli hatalarını bulmaya çalışma ve azarlama-küçümseme şeklindeki uygulamalarının, eğitim-öğretim alanına katkıda bulunduğunu söylemek olası değildir. Hatta bunun aksine, bu durum yıllardır süregelen bir “müfettiş korkusu”nu ortaya çıkarmış ve eğitimin olmazsa olmaz bir parçası olan “denetim-teftiş”e de antipati ve önyargı ile yaklaşılmasına neden olmuştur. Özellikle son yıllardaki gelişmelerle eğitim alanındaki denetimler, hata bulmaktan ve eleştirmekten çok sorun çözmeye, düzeltmeye ve geliştirmeye yönelik olmaya başlamıştır. 2005 yılındaki yeni programda yer bulan “öğrenci merkezli eğitim-öğretim” ve “öğretmenin klavuzlayan ve rehber olan” yaklaşımları ile birlikte denetim faaliyetleri de denetlemekten çok düzeltme ve geliştirmeye dönüşmeye başlamıştır. Bununla birlikte son olarak “ilköğretim müfettişliği” ibaresi “il eğitim denetmenliği” olarak değiştirilmiştir. Bu gibi yeniliklerle eğitim denetimi olgusunun eski sistemden kurtarılıp

daha şeffaf ve verimli olması amaçlanmıştır. Bu gelişmelerden sonra denetime, eğitim örgütleri açısından “eğitim-öğretim faaliyetlerine nasıl daha faydalı olabileceği, okullarda var olan problemlere nasıl bir çözüm önerisi getirebileceği, eğitimin çıktısı olan ‘faydalı insan’ olgusuna nasıl katkıda bulunabileceği” gibi sorularla yaklaşmak, denetimin okullardan beklenen başarı ve gelişmelere katkıda bulunması açısından yaşamsal bir önem kazanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük katkısı olan, değerli görüş ve önerileri ile yoluma ışık tutan ve her türlü bilimsel yardımı esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL’e teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin çeşitli aşamalarında beni yönlendiren ve veri toplama aracının geliştirilmesi işlemlerinde bana yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENTÜRK’e teşekkür ediyorum.

Uzmanlık alanlarına göre yanımda olan Sayın Arş. Gör. İsmail KİNAY’a, Sayın Arş. Gör. İsmet KAYA’ya, Sayın Arş. Gör. Mehmet KURTULMUŞ’a ve Sayın Sınıf Öğretmeni Adem DURAN’a teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim süresince yardımlarını esirgemeyen ve beni motive eden arkadaşlarım Fatih ÇİN’e ve Hasan Ferişt TAŞLIBEYAZ’a teşekkür ederim.

Bütün hayatım boyunca sevgilerini, maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, eğitim hayatımda her zaman beni motive eden değerli aileme tüm kalbimle teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma boyunca beni yalnız bırakmayan, araştırmanın her aşamasında hoşgörü ve sabırla beni destekleyen ve güvenini hissettiğim sevgili eşime ve değerli ailesine sonsuz teşekkür ederim.

Haziran, 2013

Yakup KILIÇ

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim okullarındaki başarının önemli değişkenlerinden olan ve okulu amaçlarına ulaştırmada çok önemli bir yere sahip olan “denetim ve örgüt iklimi” kavramlarının birbirlerine olan etkilerine ilişkindir.

Araştırma, denetimin okul örgütlerinin iklimine etkilerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin denetim ve okul iklimine olan genel yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaca ulaşabilmek için, araştırmanın evrenini oluşturan Batman il merkezindeki 83 resmi ilköğretim okulundan, çevrenin sosyal-kültürel-ekonomik özellikleri de dikkate alınarak homojen bir dağılım olacak şekilde 25 okul seçilmiş, bu okullarda görev yapan 2624 yönetici ve öğretmenlerden gönüllü olan 722 yönetici ve öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Belirlenen 5 alt probleme dayalı olarak yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki denetimlere ilişkin algılarını belirleyebilmek için 20 sorudan oluşan Denetim Ölçeği ile iklimine ilişkin algılarını belirleyebilmek için 20 sorudan oluşan Örgütsel İklimi Ölçeği kullanılmıştır.

Deneklerden elde edilen verilere dayanarak deneklerin, çalıştıkları ilköğretim okullarındaki denetim ve iklime ilişkin algılarını belirlemek için Aritmetik Ortalama, iklim ölçeğinin alt boyutları ile denetim ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkileri öğrenmek için Korelasyon, göreve göre denetim ve iklim ölçeğinden alınan puanlara ilişkin sonuçları öğrenmek için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki denetimlere ve iklime ilişkin algılarında, yöneticilerin algıları öğretmenlerin algılarından yüksek bulunmuştur. Örgütsel iklim ölçeğinin tüm alt boyutları ile denetim ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin denetim ve iklim ölçeğinden alınan puanları arasında, yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yönetici ve öğretmenlerin denetim ile ilgili görüşlerde genelde kararsız oldukları, iklim ile ilgili görüşlere ise genelde katıldıkları; yöneticilerin ise denetim ve iklim ile ilgili görüşlere genelde katıldıkları ve olumlu baktıkları görülmüştür. Görev değişkenine bağlı olarak yönetici ve öğretmenlerin denetime karşı olan olumlu tutumlarının okuldaki iklimi de olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Görev değişkenine göre yöneticilerin denetim ve örgütsel iklim algıları öğretmenlerin algılarından yüksektir.

Yönetici ve öğretmenlerin denetime ilişkin olumlu bir tutum geliştirmeleri için denetmenlerle iletişim içinde olmaları, birbirlerini tanımaları, birbirlerine güvenmeleri gerekmektedir. Okullarda sağlıklı ve olumlu bir iklim oluşturabilmek için yönetici ve öğretmenlerin denetime karşı olan tutumlarını yüksek düzeyde tutmak gerekmektedir. Bunun için denetim faaliyetleri ve denetmenlerin davranışlarıyla ilgili olarak yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulabilir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, örgüt, denetim, örgüt iklimi

ABSTRACT

In this paper, supervision and organizational climate, which are both a part of achievement of primary schools and have an effect to reach a goal for the primary schools, are researched by mutual effect.

Aim of the research is that to what extend supervision has an effect organizational climate of primary schools and identifying teachers' and managers' approaches for supervision and organizational climate.

Population of the research was chosen from the city of Batman which has 83 state primary schools. Considering social, cultural and economical factors of Batman 25 schools were chosen in a homogenous way. Research includes 722 voluntary teachers and managers out of 2624 person who wok these schools, for the sample.

Supervision Scale, which contains 20 questions, was utilised in order to determine teachers' perceptions about their schools' supervisions based on five problems. Another scale, Organizational Climate, was used to identify their perceptions about the schools' climate.

Arithmetic Mean was used for those voluntary teachers' perceptions about supervision and climate; Correlation was utilised for understanding relation between sub-dimensions of climate scale and supervision and Mann Whitney-U Test was made to observe the outcomes of supervision and climate scale.

Perceptions of the managers were higher than those of the teachers regarding supervision' and climate' perceptions. Besides, positive relations were investigated between both sub-dimensions of organizational climate and supervision scales. There was reasonable and optimistic differentiation on behalf of the managers considering their duty with the score of the scales for both teachers and managers.

The teachers were indecisive for supervision although they had positive attitudes about climate. However, managers had positive point of views for both supervision and climate. It was observed that positive perceptions of both the teachers and the managers for supervision affected positively to the climate in the schools.

It is believed that teachers' and managers' approaches should be constructive and supportive perceptions in order to constitute an ideal and optimum climate in schools. Therefore it might be consulted to teachers and managers in respect of supervision activities and inspectors' behaviours.

Key words: Education, organization, supervision, organizational climate

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
YEMİN METNİ	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLO LİSTESİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Amacı	3
1.5. Araştırmanın Önemi	3
1.6. Sayıtlar	4
1.7. Sınırlılıklar	4
1.8. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Eğitim Kavramı	6
2.1.1. Eğitimin Tanımı ve İlgili Kavramlar.....	7
2.1.1.1. Öğretim	9
2.1.1.2. Öğrenme.....	10
2.1.2. Eğitimin Amacı ve Önemi	11
2.1.3. Dünyadaki Eğitim Sistemleri	13
2.1.4. Türk Eğitim Sistemi	16
2.2. Örgüt Kavramı.....	17
2.2.1. Örgütün Tanımı ve Tipleri	18
2.2.2. Bir Eğitim Örgütü Olarak Okul.....	20
2.2.3. Okul Örgütünün Özellikleri	22
2.3. İklim Kavramı	24

2.3.1. Örgüt İkliminin Tanımı	24
2.3.2. Örgüt İklimi Boyutları.....	26
2.3.3. Okul İklimi	28
2.3.4. Okul İklimi Tipleri	29
2.3.5. Okul İklimini Etkileyen Faktörler	32
2.4. Denetim Kavramı	33
2.4.1. Denetimin Tanımı	34
2.4.2. Denetim Türleri	35
2.4.2.1. Klasik Denetim.....	35
2.4.2.2. Çağdaş Eğitim Denetimi	36
2.4.2.2.1. Kurum Denetimi	38
2.4.2.2.2. Ders Denetimi.....	39
2.4.2.2.3. Öğretimsel Denetim.....	39
2.4.3. Eğitimde Denetim	40
2.4.4. Denetimin Amaçları	42
2.4.5. Eğitimde Denetimin İlkeleri.....	43
2.4.6. Eğitsel Denetim ve Okul İklimi	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47
3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	47
3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	50

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM.....	52
4.1. Araştırmanın Modeli	52
4.2. Evren ve Örneklem.....	52
4.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi	55
4.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	55
4.3.2. Eğitsel Denetim Ölçeği	55
4.3.3. Örgütsel İklim Ölçeği.....	59
4.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	64
4.5. Verilerin Toplanması.....	64
4.6. Verilerin Analizi.....	64

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR ve YORUMLAR	67
5.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	67
5.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	71
5.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	75
5.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	84
5.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorumlar	87

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	92
6.1. Sonuçlar.....	92
6.2. Öneriler.....	93
6.2.1. Uygulayıcılar için öneriler	93
6.2.2. Araştırmacılar için öneriler	94

KAYNAKÇA

EKLER

Ek-1: Uygulanan Anket Formu	110
Kişisel bilgiler formu	110
Eğitsel Denetim ölçeği	111
Örgütsel İklim ölçeği	113
Ek-2: Anket Uygulanan Okullar	115
Ek-3: Anket Uygulanması İçin Enstitü Yazısı	116
Ek-4: Anket Uygulanması İçin Valilik Onayı.....	117
Ek-5: Özgeçmiş.....	118

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Örneklemine İlişkin Dağılım	53
Tablo 2. Denetim Ölçeği İçin Ön Uygulama Yapılan Okullar	56
Tablo 3. Denetimin Okulun Amaçlarına Etkisi Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	57
Tablo 4. Örnek Denetmen Uygulamaları Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları	58
Tablo 5. Okul Müdürünün Denetim Modeli Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları	59
Tablo 6. İklim Ölçeği İçin Ön Uygulama Yapılan Okullar	60
Tablo 7. İklim Ölçeğinden Çıkarılan Maddeler	61
Tablo 8. Okul Müdürünün Olumlu İklim Uygulamaları Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları	62
Tablo 9. Yöneticilerin Olumlu İklim Uygulamaları Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları	63
Tablo 10. Normal Dağılım Tablosu	65
Tablo 11. Yönetici ve Öğretmenlerin Denetime İlişkin Görüşleri.....	68
Tablo 12. Yönetici ve Öğretmenlerin İklim İlişkin Görüşleri.....	72
Tablo 13. Denetim ve İklim Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Tablosu.....	75
Tablo 14. Göreve Göre Denetim Ölçeğine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları....	84
Tablo 15. Göreve Göre Denetim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	85
Tablo 16. Göreve Göre İklim Ölçeğine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 17. Göreve Göre İklim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	88

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar duyuş, düşünüş ve davranış gibi özellikleri sayesinde birbirleriyle etkileşim içinde olan ve birlikte yaşayan toplumsal varlıklardır.

Toplumsal bir varlık olarak tanımlanan insanın ilk çağlardan itibaren dikkat çeken ve süreklilik taşıyan en belirgin özelliği, sahip olduklarıyla yetinmeyip daha fazlasını, daha iyisini, daha güzelini arama çabasıdır. Bu çaba, insanların bugünkü uygarlık düzeyine ulaşabilmesinde en temel etken olarak kabul edilebilir. Daha iyiyi, daha güzeli arama çabasında olan insanların, yeterliklerinin ve sınırlıklarının farkına vararak diğer insanlarla işbirliği yapma gereksinimi ise, örgütleri oluşturmalarına yol açmıştır (Ağaoğlu, 2007: 3). Böylece insanlar bireysellikten kurtularak hedeflerine daha etkili ve hızlı ulaşabilmektedir.

Eğitimde de çıktının daha kaliteli olması veya var olan kalitenin artması için işbirliği ve örgütlenme çok önemlidir. Bunun için de eğitim örgütleri olan okullarda başarıyı yakalamak için sistemli bir örgütlenme gerekmektedir.

İlköğretim okullarında başarıyı etkileyen çok farklı değişkenler vardır. Bunlardan birisi, okul iklimidir. İklimin örgüt üyeleri açısından olumlu olduğu ve insanların kendilerini rahat hissettikleri örgütlerin her zaman için başarıya ulaşma oranlarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Okulun iklimini etkileyen değişkenlerden biri denetim faaliyetleridir. Denetimler, okulların amaçlarına ulaşmadaki bütün yolları denetleyip düzeltmek suretiyle, okulda genel bir olumlu eğitim-öğretim havasının oluşmasına sebep olabilir.

Örgüt iklimi ile denetimin, bir örgütü amaçlarına ulaştırmada birbirlerinden bu derece yararlanmaları, karşılıklı olarak olumlu veya olumsuz etkilerini de kaçınılmaz kılmaktadır.

Eğitim sistemimizde, olumsuz iklim nedeniyle okullardaki verimliliğin ve amaçlara ulaşmanın çarpıcı sorunlarla karşı karşıya olduğunu gösteren araştırmalar ve bilgiler mevcuttur. Eğitim-öğretim bakımından uygun iklime sahip olan okullardaki işleyişin ve programın denetimi ile o okullardan en yüksek düzeyde verim almak olasıdır. Fakat iklimin eğitim-öğretime uygun olmadığı veya denetimin, kendi amacına hizmet etmediği okullarda verim alabilme oranı daha düşüktür denilebilir. Okullardaki eğitsel denetim ve iklimin birbirlerini olumlu yönde etkileyip etkilemediği veya birbirlerini destekleyip desteklemediği, en büyük soru işaretlerindedir. Bu nedenle okullardaki eğitsel denetimlerle iklimin birbirleriyle olan ilişkilerine dair soru işareti bir sorun olarak görülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin eğitsel denetim ve örgüt iklimine ilişkin algıları nasıldır?

1.3. Alt Problemler

- 1) Görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki eğitsel denetimlere ilişkin algıları hangi düzeydedir?
- 2) Görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki iklime ilişkin algıları hangi düzeydedir?
- 3) Denetim ve
 - a) *Okul müdürünün denetim modeli,*
 - b) *Örnek denetmen uygulamaları,*
 - c) *Denetimin okulun amaçlarına etkisi alt boyutları ile*Örgüt iklimi ve

- a) *Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları,*
- b) *Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları* alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin eğitsel denetim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Okul örgütlerindeki olumlu iklimi, dolayısıyla da derslerdeki verimliliği ve başarıyı daha da artırmak için iklime ve iklimi etkileyen denetime yönelik algıları ortaya çıkarmak gerektiği düşünülmektedir. Denetim ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarıp denetmenlere bu anlamda bir perspektif sunmak, denetmenlere işleri konusunda bir fikir verecektir.

Araştırmayla, Batman il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarındaki denetimlerin ve iklimin yönetici ve öğretmenler açısından nasıl algılandığını saptamak amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın, okullardaki denetimlere ve iklime karşı yönetici ve öğretmenler tarafından nasıl bir (olumlu-olumsuz) algı olduğu saptanarak, düzenlemelerin yapılmasına ve gerekli önlemlerin alınmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Her kurum ve sistem gibi, ülkelerin eğitim sistemleri de yaşanan çağa ve zamana göre; hitap ettiği insanların ve toplumun ihtiyaçlarına tabi olarak değişmekte veya yeniden düzenlenip uygulanmaya devam edilmektedir. Bir toplumun gelişmesini sağlayan en önemli unsur eğitimidir. Bu nedenle eğitim sistemindeki eksiklikleri gidermeye ve bu sistemi daha da geliştirmeye olan ihtiyaç, Türkiye'deki en büyük ve en önemli ihtiyaçlardan biridir. Türkiye'deki eğitim sisteminin de yıllardır değişik

sorunlarla karşı karşıya olduğu düşünülürse, bu ihtiyacın ne derece yaşamsal öneme sahip olduğunu görmek mümkün olacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler; Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve il milli eğitim müdürlükleri tarafından, eğitim sistemindeki örgüt ikliminden kaynaklı olumsuzlukları düzeltmek veya bu olumsuzluklara ilişkin sorunların çözümüne katkı sağlamak için kullanılabilir. Okullardaki başarıyı artırmak ve okulu eğitim amaçlarına ulaşmak için büyük bir öneme sahip olduğu düşünülen okul örgütünün iklimi hakkındaki bilimsel veriler aynı zamanda alana ilişkin araştırmalara da dayanak teşkil etmesi açısından önem taşımaktadır.

1.6. Sayıtlar

Araştırma ile ilgili sayıtlar şunlardır:

- 1) Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler anketleri yanıtlarken, görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.
- 2) Eğitsel denetimler ve örgüt iklimi konusunda, yönetici ve öğretmenlerin kendi özelliklerinden ve çevrelerinden kaynaklanan birçok bağımsız değişkenin olduğu kabul edilmiştir.
- 3) Her örgütün özelliğinden kaynaklanan ve örgütsel iklimi etkileyen duruma bağlı değişkenler vardır.
- 4) Örneklem, evreni temsil etmektedir.
- 5) Literatürden elde edilen bilgi ve belgeler araştırmanın amacına hizmet edici niteliktedir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma ile ilgili sınırlılıklar şunlardır.

Bu araştırma;

- 1) 2010-2011 eğitim-öğretim yılında,

- 2) Batman il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görevli olan yönetici ve öğretmenlerle,
- 3) Ölçme aracındaki sorularla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Örgüt İklimi: Örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978: 19).

Çağdaş Eğitim Denetimi: Eğitim denetiminin, öğretmenin yargılanması olduğu düşüncesinin yerine; öğretmene mesleksel yol göstericilik ve yardım edilmesini ve eğitim-öğretim sürecini geliştirmeyi amaçlayan denetim yaklaşımıdır (Aydın, 2007: V).

İl Eğitim Denetmeni: Bu araştırmada il eğitim denetmeni “okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına daha etkin ve verimli bir şekilde ulaşması için gereken rehberlik, düzeltme, kontrol etme, değerlendirme ve raporlama gibi görevleri yerine getiren kişi” anlamında kullanılmıştır.

Eğitsel Denetim: Öğretmene eğitim-öğretim etkinliklerinde yardımcı olma, öğretmenin işbaşında yetiştirilmesi, öğretmene moral ve motivasyon sağlama ve eğitim sürecini bir sistem yaklaşımı içinde değerlendirme gibi çok çeşitli etkinlikleri içeren bir süreçtir (Memişoğlu, 2004: 31).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin eğitim, örgüt, iklim ve denetim kavramları hakkında kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim, tüm bireylerin yaşamlarında yer alan ve gelişimleriyle doğrudan bağlantılı olan önemli bir kavramdır. Bireyler için olduğu kadar, ülkeler açısından da önemli olan eğitim, ülkelerin gelişim düzeylerinin belirlenmesinde en temel kriterlerdendir.

Her devirde ve her insan toplumunda var olan eğitimin temel konusu; mükemmel olmayan, mükemmelleştirilmek için eğitilen insandır. İnsan eğitime muhtaçtır, eğitilmeye yeteneklidir ve bunun için çabalamaktadır. Diğer bir ifade ile, insan eğitime ve gelişime açık bir canlıdır (Ergün, 1996: 10-11).

Az gelişmiş veya kalkınma çabası içinde olan ülkelerin karşılaştıkları en önemli güçlüklerden birisi, her alanda nitelikli işgücünün yetersizliğidir. Nitelikli işgücünün artmasını sağlayacak en önemli vasıta ise, eğitimidir (Serin, 1979: 172).

Eğitim kavramı, insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri, kendi türsel özellikleri, yaşayış biçimleri, kültürleri, bir takım bilgi ve becerilerini kendilerinden sonraki nesillere aktarabilmeleri ve kendilerinde var olan bazı yeteneklerini geliştirip, olmayan özellikleri ise kazanmaları için gerekli ve yaşamsal önemi olan temel öğelerin başında gelir.

Eğitim genel manada “eğitmek-eğitilmek (iğitmek, Divan-ı Lugat-i Türk)” fiillerinden gelen bir isim olmakla birlikte, spor dalında beden eğitimi, din dalında ruhsal eğitim, kültür dalında davranış eğitimi ve sosyolojik-toplumsal-bireysel açıdan okul eğitimi gibi birçok farklı alanda farklı anlamları çağrıştırmaktadır. Sonuçlarını görme açısından eğitimin insana özgü bir olgu olduğu söylenebilir. Çünkü eğitilmiş ve eğitimsiz birey arasındaki fark, çok açık bir şekilde görülmektedir.

Eğitimli insan, yaşamla m¼cadelede ayakta kalabilmek adına ne yapacağını ve nasıl davranacağını bilen, diğer insanlara ¼rnek olan davranışlarda bulunan, gelişime ayak uydurabilen, nitelikli birey olarak tanımlanabilir. Eğitimsiz insan ise; bireysel ihtiyaçlarını karşılamakta ve ¼evresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurmakta sıkıntı ¼eken, insanlarla empati kuramayan, yaşadığı topluma, toplum normlarına, k¼lt¼r¼ne ve yaşam biçimine uyum sağlayamayan ve başarılı hedefler oluşturmada uyumsuzluklar ve sorunlar yaşayan insandır.

İnsanı her bakımdan y¼celten ve onu değerli kılan eğitimin, insanlar ve dolayısıyla da sistemler ¼zerindeki olumlu etkileri g¼n¼m¼zde de ¼ok a¼ık bir şekilde g¼r¼lmektedir. D¼nyadaki en g¼çlü ve belli başlı ¼nemli kurum, kuruluş ve şirketlerin, hep ilgili alanlarda en iyi şekilde ve ¼st d¼zeyde eğitim alan kişiler vasıtasıyla y¼netildiđi g¼zlenmektedir.

Eğitim aynı zamanda kalkınmanın da ¼n koşuludur. ¼¼nk¼ hi¼bir yatırım, eğitim kadar uzun ve s¼rekli verim sağlamaz. Okur-yazar olmak, hem toplumsal hem de ekonomik yaşam i¼in başlı başına bir kazançtır. Diğer alanlarda yapılan hi¼bir yatırımın, ekonomik, ¼zellikle toplumsal kazancı, insana yapılan yatırımın kazancı d¼zeyinde olamaz. Maddi sermaye kullanıldıkça azalmakta, zamanla değer yitirmektedir. Borsa ya da başka alana yapılan yatırımlar değer kaybederken, eğitilmiş bir ¼ocuk ya da gencin ekonomik değerini eğitilmemiş bireye oranla artmaktadır (Adem, 2008: 3).

Eğitim sisteminden ge¼memiř kişiler sadece bireysel a¼ılardan değer, aynı zamanda toplumsal ve sosyal a¼ılardan da yaşadıkları topluma katkı oluşturacak konumdan uzak olacaklardır. Bunun i¼in bireylerin, yaşam boyu, kendilerine ve yaşadıkları topluma katkı sunacak sistemli bir eğitime ihtiyaçları vardır.

2.1.1. Eğitimin Tanımı ve İlgili Kavramlar

Eğitim kavramının ¼ok ¼eřitli tanımları yapılmıştır. Bunun nedeni eğitimin ¼ok kapsamlı ve geniş bir alan olmasıdır.

Her insan sahip olduğu bir ¼ok yetenek ve ihtiyaçları ile d¼nyaya gelir. İhtiyaçlarının karşılanması ve yeteneklerini geliştirebilmesi i¼in insanlar hayatları boyunca s¼ren bir yetişme ve yetiştirilme s¼reci i¼ine girerler. En geniş anlamı ile

eğitim, bu yetişme ve yetiştirilme s¼recini kapsayan bir kavramdır (Cevizbaş, 2003: 388).

Açıklamalı Eğitim Y¼netimi Terimler S¼zl¼đ¼'nde (2005: 47- 48) eğitim, “k¼lt¼r¼n gen¼ kuşaklara aktarılması, bireye kendi yaşantıları yoluyla istenen davranışları kazandırma, bireyi toplumdaki yarınki rollerine hazırlama, bireyin bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik boyutlarda geliştirilmesi, bireyin davranışlarında yetenek, gizilg¼¼, karakter ve bilgi boyutlarında gerekli gelişmeleri sağlamak amacı ile sistemli etkinlikler d¼zenlenmesi s¼reci” şeklinde tanımlanmıştır.

Adem'e (2008: 2) g¼re eğitim, toplumun kurallarını ¼đrenme ve uygulamadır. Daha a¼ık bir ifadeyle eğitim, bireyin yetişmesini ve gelişmesini sağlamaya ¼zg¼ ara¼ların işletilmesidir. Aydın (2010) ise eğitimi, bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden oluşturarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlamaktadır.

Eğitim, oluşma halindeki insana bir hedef, hareket y¼n¼ bakımından bir ger¼ek ve uğrunda ¼aba g¼sterilecek bir eylem kazandırır. B¼t¼n canlı varlıklar sonsuz oluşum i¼inde bir hedefe y¼nelmiřlerdir. Bu hedef daha iyiye ve daha g¼zele doğrudur. Bu hedefe ulaşma yolundaki ¼abalarda insanı etkileyen, eğitim olayını ger¼ekleřtiren, insanlar arasında ve toplum i¼inde daha adaletli ve daha mutlu bir d¼zen kurulması i¼in beslenen bir bilin¼tir (Altunya, 2012: 12).

Canlılar, yaşamlarını devam ettirebilmek, var olan b¼t¼n ¼zelliklerini ve yeteneklerini kendilerinden sonraki nesillere aktarabilmek ve bu yetenekleri daha ¼st d¼zeye ¼ıkarabilmek i¼in eğitim kavramını yaşamlarının merkezine almak durumundadırlar. Bu nedenle “canlılar ve eğitim” kavramlarının birbirini tamamladıkları s¼ylenebilir.

Eğitim, canlıların hayatını fazlasıyla etkiler ve kendisi de ancak bu şekilde işlevsel, fonksiyonel ve canlı kalabilir. Bu geniş perspektiften bakıldığında, eğitimi tanımlamak i¼in; “*Eğitim, hayatları anlamlandırma s¼re¼leridir*” denilebilir. Bu anlamlandırma, kendilerinde var olan ¼zellik ve kabiliyetlerini geliştirmek suretiyle olacağı gibi, hi¼ sahip olmadıkları bir ¼zelliđi ve yeteneği kazanmak bi¼iminde de olabilir. Sonu¼ olarak, eğitimle etkileşim i¼inde olan ve eğitimin kendisine katkı sağladığı insanın, hayatında eskiye oranla bir değişiklik, farklılık olmakta ve olumluya giden bir s¼re¼le birlikte hayatı anlam kazanmakta veya değişikliklere uğramaktadır.

İnsana yaşam boyu katkı sağlayarak destekleyen eğitim, destekten de öte insanı ayrıcalıklı hale getiren bir araç gibidir. Ayrıca insana değer katan, onu diğer canlılardan ayıran düşünce, fikir ve muhakeme gücü gibi üstünlüklere sahip olmasının göstergesi olarak eğitim, insana davranış kazandırır.

Yapılan tüm bu tanımlar ve açıklamalarda eğitimle ilgili üç temel özelliğin vurgulandığı göze çarpmaktadır. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Küçükylmaz, 2009: 4):

1.Eğitimin bir süreç oluşu: Eğitim süreci bugün başlayıp yarın biten bir süreç değil, zaman ve kapsam bakımından çok geniş ve çok yönlü bir süreçtir. Eğitim sürecini, birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme etkinlikleri oluşturmaktadır. Öğrenmenin oluşmasını sağlayan her türlü etki, eğitim sürecinin bir parçasıdır.

2.Eğitim sürecinde bireyde davranış değişikliğinin oluşması: Davranış, organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepki ya da tepkiye karşı gösterdiği etki olarak tanımlanabilmektedir. Eğitim açısından davranışın gözlenebilir, ölçülebilir ve istendik olması önem taşımaktadır.

3.Davranış değişikliğinin bireyin yaşantıları sonucunda oluşması: Yaşantı, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucunda bireyde kalan izlerdir. Bu izler birikerek bireyin davranışlarında değişiklik olmasını sağlar.

Eğitim kavramı bütün öğrenimleri içine alan ve insanın hayatı boyunca devam eden öğrenme faaliyetini de ifade etmektedir. Eğitimin yanında kullanılan “öğretim” ve “öğrenme” kavramları bazen birlikte anılmakta, bazen de bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Eğitim kavramının tam olarak anlaşılması için bu kavramlara açıklık getirmek gerekir.

2.1.1.1. Öğretim

Eğitim kavramı pek çok eğitim bilimci tarafından hemen hemen aynı biçimde tanımlanırken, bu kavramın yanında kullanılan ve çoğu zaman eğitimle karıştırılan “öğretim” kavramı için bazı eğitim bilimciler tarafından birbiriyle çelişmeyen ancak farklı noktaların vurgulandığı tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümüdür (Varış, 1987: 9). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimler Sözlüğü'ne (2005: 47-48) göre öğretim; çok genel olarak birinin bir konuda birine bilmediğini öğretmesi, özelde de bir eğitim kurumunda ders vermesidir. Örgün ve yaygın eğitimde bireyin öğrenmesini kolaylaştıran rehberlik, materyal ve etkinliklerdir.

Öğretim, nispeten kısa bir zaman periyodu içerisinde gözlenebilen ya da meydana gelebilen bir faaliyettir. Bundan dolayı, uzun bir zaman periyodu içerisinde yer alan bir faaliyetler bütünü de kapsayabilir. Bu yüzden, nispeten kısa bir zaman periyodu içerisinde ele alınan bir öğretim “öğretim süreci” ve bunun yanında sürekli bir öğretim faaliyetleri bütünü işaret etmek üzere “sürekli öğretim” terimi kullanılabilir (Laska, 1984: 254).

Öğretimin amacı, kendilerine yardımcı olması amacıyla ve onların yaşamlarında toplumsal gelenek ve fikirleri etkileyen bir anlayışı kazandırmak için genç ve yetişkin insanlara temel nitelik gelişimleri için ihtiyaç hissedilen bir altyapının ve gerekli şartların sağlanmasıdır. Öğretim; kültürü, kanunları, tabiatı ve bunlar gibi haberleşme, düşünebilme, bireyi geliştirme ve öğrenme için gerekli diğer temel becerileri içermektedir (Aydın ve Halis, 2004).

Öğretim, öğrenme etkinliklerinin sistemli, düzenli ve programlı bir biçimde düzenlenmesini ifade eder. Öğretimin yapılandırılması söz konusudur. Öğretimde hedeflerin ve içeriğin belirlenmesi temel koşul olarak ortaya çıkan bir durumdur. Bu doğrultuda yapılan öğretim, bireylerin eğitime katkı sağlayarak gelişmelerine öncülük eder.

2.1.1.2. Öğrenme

Öğrenmeden söz etmek için bireylerde davranış değişikliğinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Buna göre öğrenme, yaşantılar aracılığıyla davranış değiştirme olarak tanımlanabilir. Öğrenme nispeten bireyde oluşan kalıcı izli bir değişim olarak belirginleşebilir.

Genel anlamda öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı

müddetçe bir şeyler öğrenir. Daha geniş anlamda, öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler (Özden, 2010: 68).

Ergün ve diğerleri (1999: 122) öğrenmeyi, bireyin kendi tepkileri, etkinlikleri ve yaşantıları yoluyla çevresine uyum tarzını değiştiren davranışlar geliştirmesi veya davranışlarını farklılaştırması şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğrenme bireysel bir etkinliktir. Bu sebeple öğrenenin katılımı ve etkileşimi sağlanmadıkça öğrenme gerçekleşmez. Diğer bir ifadeyle, hiç kimse bir başkasına istemediği durumlarda bir şey öğretemez. Ancak, kişi öğrenmeye hazırsa, onun öğrenmesine yardımcı olabilir. Bu durumda öğrencinin öğrenmeye hazır olması büyük önem kazanmaktadır.

Öğrenme, öğrencinin bir yaşantısının sonucunda yeni bir davranış kazanması ya da var olan davranışını değiştirmesidir. İnsanın çoğu davranışı, öğrenmesinin ürünüdür. Bir davranışın öğrenme ürünü sayılabilmesi için, kalıtsal olmaması, her defasında yinelenebilmesi, gözlenebilmesi, ölçülmesi gerekmektedir. Öğrenme de öğretme de aynı süreç içinde oluşmaktadır. Bir yaşantının sonucunda yeni bir davranış kazanma ya da bir davranışı değiştirme sürecine, öğrenci açısından bakıldığında, öğrenme; öğretmen açısından bakıldığında, öğretme denir (Başaran, 1997: 206).

2.1.2. Eğitimin Amacı ve Önemi

Önceki dönemlerde eğitimin en önemli amaçlarından biri, özellikle bireyi, kendi yaşantısını devam ettirmesini sağlamaya dönük bilgi ve becerilerle donatmak ve çevresine uyum sağlayarak geliştirmektir. Günümüzde ise, eğitimin amaçlarının geçmişteki amaçlardan hayli farklılaştığını söylemek olanaklıdır.

Günümüzün değişen yaşam koşulları ve gelişen teknolojisi, beraberinde eğitimin amaçlarını da değiştirerek geliştirmiştir. Eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır. Çünkü toplumdaki insan kaynaklarının çağdaş bilim ve teknolojinin, toplumun ve çalışma yaşamının gereklerine uygun niteliklerde yetiştirilmesi, ancak nitelikli bir eğitimle olanaklıdır.

Eğitimde nitelik ise, bilime ve akla dayalı, evrensel değerlere sahip bir yapı ve anlayışla sağlanabilir (Gültekin ve Anagün, 2006: 146).

Eğitimin amacı; bireyi, yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek, onu çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır (Çelikten, şanal ve Yeni, 2005: 209).

Eğitimin amacı zamana, topluma, öğrencilerin yaşına, okul kademelerine, derslerin muhtevasına vs. göre değişmektedir. Eğitimin amacı, eğitilenin ruhsal-zihinsel durumunda meydana getirilmek istenen durum değişikliğidir (Ergün, 1996: 24-25). Eğitimin genel amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Civelek, 2011: 1):

1. Bireylere bilgi ve beceri kazandırmak (bireye yönelik amaç).
2. Toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek nitelikte değerler üretmek.
3. Eski ve yeni değerleri bağdaştırmak.
4. Toplumdaki değerlere süreklilik ve esneklik kazandırmak.
5. Çağın koşullarına uygun ve geleceğine dönük yeni değerler üretmek.
6. Var olan değerlerin yitirilmesini önlemek.
7. Bireyleri sorumlu vatandaşlar haline getirmek.

Günümüzde eğitim hem bireyin, hem de toplumun gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Birey, eğitim yoluyla toplumun kültürel özelliklerini öğrenip bir meslek kazanarak yaşamını devam ettirme yollarını öğrenmektedir. İyi eğitim gören bireyler ise topluma, toplumdaki değişimlere daha kolay uyum sağlamakta, karşılaştığı problemlerle daha kolay başa çıkabilmektedir.

Toplumlar da eğitim görmüş bireyler sayesinde bilim ve teknoloji alanında daha hızlı ilerlemekte ve toplumun refah seviyesi yükselmektedir. Eğitim, ayrıca toplumların yönetim biçimlerini de etkilemektedir. İyi eğitim görmüş bir toplumda demokrasi daha iyi işlemekte, insanlar daha iyi yöneticiler seğebilmektedirler (Erden, 2004: 7).

Eğitim doğumdan ölüme kadar hayatın her alanını ve anını kapsamaktadır. Sosyal hayatta insanlar evde, işyerinde, sokakta, sosyal öğrenme sürecinde birbirlerinden öğrenmektedirler. Bu süreçte herkes, aynı zamanda diğerleri için bir

öğrenme kaynağı ve rol modelidir. İşte bu öğrenme ve öğretme sürecinin, amaçlı, sistemli, planlı, programlı ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmek istenmesi, eğitimin kurumsallaşmasını, bir başka ifadeyle eğitim ve okul sistemlerinin oluşmasını sağlamaktadır. Böylece her ülke, temelde sosyal bütünleşme, süreklilik ve istikrarı sağlamak, sosyal ve kültürel mirası sürdürmek için eğitim sistemleri ve çeşitli kurumları (okulları) oluşturmuştur (Şişman, 2011a: 4).

Okullarda verilen eğitimin daha sağlıklı olması, amacına daha kolay ve etkili ulaşabilmesi ve çıktısının daha somut görünmesi için, eğitim belli bir sistem üzerinde devam etmektedir. Bazı dönemlerde, hem geleceğe dair yapılan devlet planlarına uyma hem de kendi düşünce yapısında insan yetiştirmek için ülkelerde - devletlerde eğitim sistemleri değişmekte veya var olan sistem düzenlenmekte, revize edilmektedir.

Türkiye’de de eğitim sistemi, Osmanlı’nın ilk zamanlarındaki medreselerden günümüzdeki özel okullara ve hatta bireysel özel eğitime kadar geçen zamanda, eldeki imkânlarla, dönemin şartlarına ve özellikle de ihtiyaçlarına göre birçok kez değişmiş veya düzenlenmiştir. Bu sistem değişimlerinin asıl amacı, zamanın, çağın ve toplumun şartlarına uygun yapıda yetişmiş, dünyadaki gelişim ve değişimleri okuyabilen, sürekli gelişen, ilim ve fenni yakından takip edebilen, kendine topluma ve özellikle de devlete faydalı olan bireyler yetiştirmektir.

Bu sistem değişimlerinin sonuncusu 2006 yılında “Yapılandırmacı Eğitim” modelinin alınması ve uygulanması ile oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu anlayışla birlikte Türkiye’deki eğitim sistemi yeniden yapılandırılarak, bireyi - öğrenciyi sistemin merkezine almış ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alarak daha çok bireyin kabiliyet, yetenek ve becerilerinin gelişimini amaçlamıştır. Sistem, öğrencinin teorik bilgiyi almasından ziyade uygulama yapmasına, hazır bilgiden ziyade kendisinin araştırıp bulmasına ve bulduğu bilgiyi yapılandırmasına imkân veren bir yapıya kavuşmuştur.

2.1.3. Dünyadaki Eğitim Sistemleri

Dünya ülkelerinin eğitim sistemlerine bakıldığında her ülkenin kendine özgü bir eğitim sistemini hayata geçirdiği gözlenmektedir. Ülkelerin kendilerine özgü özelliklerinden dolayı eğitim sistemleri hakkında genellemeye gidilememektedir.

Her toplum eğitim sistemini bir ortam olarak koşullandırır. Bu nedenle her eğitim sistemi toplumun gereksinimlerine cevap verir ve toplumun bir anlatımı, bir ifadesi olur (Doğan, 2004: 74). Aşağıda bazı ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgilere yer verilmektedir.

Batının gelişmiş ülkelerinden olan **İngiltere**, eğitim programlarında çeşitliliğin yaşandığı, merkezi bir Eğitim Bakanlığı'nın bulunmaması nedeniyle eğitimin kontrolünün yerel birimlerin elinde olduğu bir eğitim sistemine sahiptir. İngiltere ve Galler eğitim sisteminin yapısı, dört eğitim düzeyini kapsamaktadır. Bunlar okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim (I. ve II. devre) ve yükseköğretimdir. Zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeyleri ise, ilköğretim ve ortaöğretimdir (Erginer, 2007: 196-198). İngiltere'de zorunlu temel eğitim 5 ile 16 yaşlar arasında, ilk ve orta öğretim olmak üzere iki bölümden ibarettir. İlköğretim 5 yaşında başlar ve 11 yaşa kadar devam eder. 11 yaşından sonra ortaöğretim başlar ve bunun süresi 5 yıl olup 11-16 yaşlar arasındadır. Bu 11 yıllık zorunlu temel eğitimi tamamlayan öğrenci isterse ortaöğretim kurumunda kalır ve yükseköğretime geçmek için gerekli olan giriş niteliklerini tamamlar veya belirli alanlarda kariyer veya meslek alanlarında eğitim görür veya genel eğitime devam eder (METARGEM, 1998: 45).

Almanya'da okulların tarihi, sekizinci yüzyılda kilise ve manastırların kurulmasıyla başlar. İlk açılan okullar ise din adamlarının yetiştirilmesi için kurulan kilise okullarıdır. Almanya'da mecburi okula başlama yaşı 6'dır. Zorunlu eğitim süresi 9 yıldır (Berlin, Brandenburg, Bremen ve Kuzey Ren Vestfalya eyaletlerinde 10 yıldır). Mecburi okul çağı bittikten sonra genel ve mesleki ortaöğretim okullarına devam edemeyen öğrenciler üç yıllık yarı zamanlı (Dual) okullara giderler. Okullara ve işyerlerine kaç hafta gidileceği, yapılan mesleğin türüne göre belirlenir. Okula gitme mecburiyeti engelli öğrenciler için de geçerlidir. Ancak bu öğrenciler kimi eyalette özel engelli okullarda kimi eyalette ise normal öğrencilerle birlikte eğitim görürler. Alman eğitim sisteminin birinci basamağı pek farklılık arz etmese de ikinci basamak I (ortaokul) ve II (ortaöğretim), yükseköğretim ve yaygın eğitim çok çeşitli ve farklı bir yapıya sahiptir (Özkaya, 2008: 2).

Ortadoğu'nun gelişmekte olan ülkelerinden olan **Mısır**'da ise okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp, ana okul eğitimi 4-6 yaşa arasında verilmektedir. Daha sonra

ilköğretim sistemi uygulanmakta, 6- 14 yaş arasında eğitim verilerek, 9 yıl olmak üzere zorunlu ve parasızdır. Ortaöğretim (genel liseler) yaşı ise 14- 17 yaş olup 4 yıl sürmektedir. Mısır yükseköğretiminde üç seviyede program uygulanmakta ve bu seviyeler sonunda üç ayrı derece verilmektedir. Yükseköğretim birinci seviyesi eğitim verilen alana göre 4- 6 yıl arasında sürmektedir (Oğuz, 2007: 400-406).

Diğer bir Ortadoğu ülkesi olan **İsrail**'de temel eğitim, 4 yaşında anaokulu ile başlamakta olup, zorunlu olan anaokulu eğitimi 2 yıl sürmektedir. Bunun yanında ilkokul öğrenimi 6 yıl, ortaokul öğrenimi 3 yıl ve lise öğrenimi ise 3 yıl sürmektedir. Liseyi bitiren gençler askere alınmakta ve erkekler 3 yıl, kızlar ise 2 yıl askerlik yapmaktadır. Üniversite öğrenimi, askerlikten sonra yapılabilmektedir (Aydın, 2009: 4). İsrail'in eğitim sisteminde 6 yaşından 18 yaşına kadar okula devam zorunluluğu vardır ve ücretsizdir. Örgün eğitim ilkokulda (1-6'ncı sınıflar) başlamakta, ortaokulda (7-9'uncu sınıflar) ve lisede (10-12'nci sınıflar) devam etmektedir. İlkokul sonrası nüfusun yaklaşık yüzde dokuzu yatılı okullara devam etmektedir. Orta öğretim okullarının çoğunda fen ve beşeri bilimlerde uygulanan akademik eğitim programları sonucunda öğrenciler üniversiteye kabul sertifikası alarak yükseköğretime devam edebilirler (Haim, 2003: 171-177).

Uzak doğuda yer alan **Japonya**'da ise 6-3-3-4 diye ifade edilen eğitim sistemi uygulanmaktadır. Eğitim düzeyleri, 6 yıllık ilkokul, 3 yıllık ortaokul, 3 yıllık lise ile 4 yıllık üniversitelerden oluşmaktadır. İlkokul ve ortaokulu kapsayan zorunlu eğitim süresi 9 yıldır. Ülkede ulusal okullar, kamu okulları ve özel okullar olmak üzere üç tür okul bulunmaktadır. Ulusal okulların finansmanı merkezi hükümetçe karşılanırken, kamu okulların finansmanı il ve belediye yönetimlerince, özel okullarının finansmanı ise özel kuruluşlarca karşılanmaktadır (Uçar ve Uçar, 2012: 5).

Diğer bir Uzakdoğu ülkesi olan **Güney Kore**'de 6-3-3-4 şeklinde kademeli olarak bir eğitim sistem uygulanmaktadır. Güney Kore'de okulöncesi eğitim var olup, zorunlu değildir. Ancak ilköğretim, 6 yıllık zorunlu ve parasızdır. Kore'de ortaöğretim kendi içinde ortaokul ve lise olmak üzere iki alt kademeye ayrılmaktadır. Ortaokulda eğitim görmek zorunlu ve parasızdır. Ancak lise öğrenimi, ortaokul ve dengi kurum mezunlarının girebildiği, öğretim süresi 3 yıldır. Kore'de lise eğitimi paralıdır ve liseye girişte merkezi bir sınav yapılmaktadır. Meslek liselerine, sınav dışında, ortaokul başarı

puan ile de girilebilmektedir. Günümüzde Güney Kore’de yükseköğretim yedi kategoriye ayrılmıştır. Kore yükseköğretim sistemi içerisinde yer alan bu yedi farklı öğretim kurumları üç başlık altında incelenebilmektedir. Birincisi, 2 yıllık yüksekokullar, ikincisi 4 yıllık yüksekokullar ile üniversiteler, üçüncüsü ise lisansüstü ve profesyonel eğitim veren okullardır (İpek, 2007: 220-224).

2.1.4. Türk Eğitim Sistemi

Türk Eğitim Sistemi, 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre oluşturulmuştur (Akgün ve Şimşek, 2011: 22). Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır (Erdem, 2007: 11).

Türk eğitim sisteminin ilk kademesi, isteğe bağlı kademe olan okulöncesi eğitim düzeyidir. Okul-öncesi eğitim; ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukları (37-66 aylar) kapsamaktadır. Türkiye’de ilköğretim kız ve erkek öğrenciler için 8 yıl süreli, zorunlu ve devlet okullarında parasız olarak yürütülmektedir. Zorunlu eğitim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Eğitim Sisteminde ortaöğretim düzeyi ilköğretime dayalı, en az dört yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ortaöğretim yaş grubu 13-17’dir. Henüz 2012-2013 eğitim-öğretim yılıyla birlikte uygulamaya girmiş olan yeni sisteme göre 8 yıllık zorunlu eğitim, 4+4 şeklinde ikiye ayrılmış ve ilk kademeye başlama yaşı 60-66 ay olarak değiştirilmiştir. Böylece; 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olarak revize edilip “4+4+4 sistemi” olarak adlandırılmıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, yükseköğretimi; milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümü olarak tanımlamaktadır. Buna göre, yükseköğretim kurumları şöyle sınıflandırılabilir (EACEA Türkiye Raporu, 2011: 23-33):

- **Üniversiteler:** Fakülteler, enstitüler (lisansüstü okullar), yüksekokullar vb. öğretim ve araştırma birimlerinden oluşur.

- **Yüksek Teknoloji Enstitüleri:** Üniversite düzeyinde olup, teknoloji ağırlıklı programlar uygulayan kurumlardır. Üniversitelere benzer öğretim ve araştırma birimlerine sahip olabilirler.

2.2. Örgüt Kavramı

Yeryüzünde insanlar ile birlikte yaşamakta olan çok sayıda canlı türü vardır. Bu canlıların kendine göre beslenme ve temel ihtiyaçlarını karşılama şekilleri, üreme ve çoğalma yöntemleri, barınma ve dış tehditlerden korunma biçimleri vardır. Her canlının yaşam tarzı farklı ve kendine özeldir. Pek çok canlı türünün hemen her birinin beslenme, üreme, korunma ve barınması; kısaca yaşam biçimi, tarzı ve alışkanlıkları farklıdır.

Tüm bu farklılıkların yanında bazı özellikleri de hemen büyük bölümünde benzerdir; belirli bölgelerde, belirli sayılarda, belli bir amaç için ve özellikle de grup olarak birlikte yaşamaları gibi. Bu birlikte yaşama, canlıların bir yandan hayat boyu daha kuvvetli, disiplinli ve amaçlı yaşamalarını sağlarken; diğer yandan beslenme, üreme, korunma ve barınma gibi kendi türlerinin kültürlerini ve karakteristik özelliklerini kendilerinden sonraki nesillere aktarmalarını sağlamaktır. Her canlı türü, kendi grubu içinde bir toplu yaşam alanı oluşturarak hem hayatlarını daha kolay ve rahat devam ettirir ve hem de kendi nesillerinin devamını sağlamış olur. Bu ortak ve birlikte yaşama alanları veya ortamlarıyla aslında örgütlenmiş ve örgüt mekanizmasını da etkin bir şekilde kullanmış olurlar.

Bugün dünyanın her yerinde milyonlarca insan, üretim etkinliğinde ve sosyal etkinliklerde bulunmak amacıyla bir araya gelmekte, binlerce kişi de bu çalışmalarını yönetmektedir. Bütün bu faaliyetler, “örgüt” adı verilen ekonomik, sosyal, kültürel, askeri, dinsel veya siyasi amaçlı “işbirliği sistemleri” içinde yürütülmektedir. Örgütler, ekonomik kalkınma ve büyüme, sanayileşme, bilimsel ve teknolojik gelişme, teknolojik alandaki keşiflerin, uygulama alanına geçirilmesi gibi birçok alanda faaliyet göstermektedirler (Tutar, 2009: 17).

2.2.1. Örgütün Tanımı ve Tipleri

Yaşamsal etkinliklerin gerçekleştirilmesinde işbirliğine dönük her türlü etkinliği örgütsel bir yapı olarak adlandırmak olanaklıdır. Bu örgütsel yapı içerisinde bireyler belirlenen örgütsel amaçlara ulaşmak için çeşitli uğraşlar verirler.

Örgüt, ortak bir amaç uğruna eylemde bulunmak üzere bir araya gelen kişilerin oluşturduğu bir yapıdır. Kelime kökeni olarak incelendiğinde örgüt, “uzuv” anlamına gelen Yunanca “oragon” kelimesinden türemiştir. Uzuv, bir bütünün veya canlı bir varlığın yaşamını sürdürebilmek için gereksinim duyduğu bir işlev - fonksiyon ifa eden parçasıdır. Örgütlerde ise organ ve uzuv, bir sistemin onu amaçlarına ulaştırmak üzere belirli faaliyetler üzere kurulmuş bir kısmı veya parçasıdır (Gürüz ve Gürel, 2006: 13).

“Örgüt, belli bir amaç veya amaçlar doğrultusunda bir araya gelen insanların oluşturduğu topluluktur”. Bu topluluğun amacı; hayatlarını devam ettirme adına çok elzem olabileceği gibi, çok basit bir işi birlikte gerçekleştirme de olabilir. Her iki durumda da bir amaç ve bir araya gelen topluluk vardır ve bu oluşumun adı örgüttür. Örgüt örmekten ve bir araya getirmekten oluşan bir yapı olarak ifade edilebilir. Bu yapı içerisinde işlevler birbirine bağlı tıpkı örgü gibi bağlı ve bağlantılı olarak işler. Örgütün anlamı ve mahiyeti, belirlenen amaca ulaşmak; içeriği ise, bu amaca ulaşmak için bir araya gelen insanlardır.

Geniş anlamıyla örgüt, belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003: 147).

Koçel (2007: 20), örgütü iki farklı anlamda ele almıştır. Birinci anlamıyla örgüt, bir yapı, iskelet, önceden planlanmış ilişkiler topluluğunu ifade ederken; ikinci anlamıyla bu yapının oluşum süreçlerini, organize etme işlevlerini ifade etmektedir.

Şişman (2007: 24) örgütü; üyeler tarafından sosyal olarak oluşturulan ve paylaşılan bir anlamlar sistemi olarak tanımlarken, Ağaoğlu (2007: 3) ise, insanların kendi güçlerini (yetenek, para, zaman vb.) aşan amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelerek oluşturdukları yapı olarak tanımlamaktadır.

Örgüt, bireylerin bir ya da daha fazla ihtiyacını gidermek için, insan madde kaynakları düzeninin ve işleyişinin sürekli yenileştirildiği organik bir sistemdir. Bu sistemde örgüt hedefleriyle, çalışanlar, yönetenler, örgütün çalışma hedefleri ve ihtiyaçlarının karşılanması, dengelenmesi de söz konusudur (Hasanoğlu, 2004: 44). Küçük ya da büyük tüm örgütlerin temel üç ortak niteliği vardır. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Tengilimoğlu, Atilla ve Bektaş, 2008: 106):

1. İnsanlardan oluşmuşlardır,
2. Amaçları başarmak için kurulmuşlardır,
3. Her biri, üyelerin davranışlarını belirlemek ve sınırlamakla sonuçlanacak bir yapılaşma içindedirler.

Bir örgüt belli standartlara sahip olmalıdır. Standartlar, o günün şartlarında dikkate alınması gereken örgütsel teknik ve yöntemlerin yanında, ekonomik, hukuki ve sosyal kuralları da içerir. Örgüt kurulurken, dünyanın gerçeklerini dikkate alınmalıdır. Buna standartlara uygunluk denir. Standartlara uygunluk yeterli değildir. Standartlara uygun olarak kurulan bir örgütün işlerini de standartlara uygun yapması gerekir. Değişim ve değişime ayak uydurabilmek, en önemli standartlardan biridir. Yaşamın bu temel gerçeğine uymayan ve yenilikleri takip edemeyen bir örgütün varlığını devam ettirebilmesi mümkün değildir (Genç, 2008: 25).

Bunların yanında örgütün, devamlılığını sağlayabilmesi için belli bazı temel öğeler bulunmaktadır. Bir amaç için kurulan ve işleyişine devam eden örgütün ömrünün uzunluğu ve devamlılığını sağlaması bazı durumlara bağlıdır:

- a) Bunlardan birinci ve en önemlisi, örgütün **amaç değişimine uğramamasıdır**. Örgütlerin amaçlarının zamanla değişim ve gelişime uğrayarak asıl çizgiden kopmaları ve dolayısıyla da amaç değişiminin olması olasıdır. Bu amaç değişiminin sonucunda örgüt dayanıklılık ve devamlılığını gösteremez, yapısı bozulur ve dağılır.
- b) Örgütün devamlılığının sağlanmasındaki ikinci durum, **kural ve kanunlardır**. Örgüt düzeni içindeki işleyişin devam etmesi, uygulanan veya uyulan kural ve yasalara bağlıdır.
- c) Örgütün süresinin uzatan durumlardan üçüncüsü ise, **eşgüdüm ve yardımlaşmadır**. Bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinde, örgüte karşı olan hak

ve sorumluluklarında ve dış ortama karşı örgütün bir parçası (örgütün temsilcisi) olarak davranışlarında, bireylerle işbirliği içinde olmaları gerekli bir durumdur. Bireyler, güç birliği yaparak, birbirlerinden aldıkları destek ve enerjiyle sorumluluklarını daha kolayca yerine getirirler.

2.2.2. Bir Eğitim Örgütü Olarak Okul

Amacı toplumun tüm kesimlerinin kabulü ile belirlenen, halk yararına veya istendik amaçlar için oluşturulan ve bunlara yönelik etkinlikler ve uygulamalar gerçekleştiren kuruluşlar formal örgütler olarak nitelendirilebilir. Örneğin, okullar halk ve devlet yararına faaliyet gösteren birer kurum olmanın yanında aynı zamanda birer eğitim örgütüdürler.

Açık bir sistem olarak eğitim örgütleri ele alındığında okulların girdileri, işleme süreci ve çıktıları vardır. Okulların girdileri, ürün ya da hizmetleri üretmek için gerekli olan insan, para, bilgi, teknoloji, yöntem ve eğitim politikaları gibi kaynaklardır. Bu kaynaklar bir takım süreçler içerisinde kullanılarak ürün ve hizmetlerin üretimi gerçekleştirilir. İşleme sürecinde ise; okullar okul dışı çevrelerden sağlamış oldukları girdileri çeşitli süreçler içerisinde işleyerek çevrelerine ürün ya da hizmetler sunarlar (Şişman, 2011a: 207-208).

Eğitim çıktıları üzerinde büyük etkileri olan öğretmenlerin bireysel çabaları, özellikle, öğrencinin kendisine duyarlılığının ve öz güveninin gelişmesi, motivasyonu ve öğrenme tercihleri konularında derin etkiler oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, sahip oldukları eğitim inançlarının öğrenci üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler oluşturduğunun farkında olmaları gerekir (Erdem ve Özen İşbaşı, 2001: 37).

Eğitim örgütlerinin amacı büyük ölçüde değerlere dayandığından daha çok insan doğasına uygun olarak bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gelişme göstermelerine bağlıdır. Eğitim sisteminin bu özelliği, sistemin işleme sürecinde insanın yapısına ve beklentilerine uygun bir örgüt ortamının sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Eğitim örgütlerinde değerler ikinci plana atılamaz. Örgütleri yöneten, bir takım mekanik kurallar veya formüller değil, örgütün sahip olduğu değerler bütünüdür (Arslan, Kuru ve Satici, 2005: 453).

Eğitim, bireyin kendine ve topluma faydalı olabilecek davranış, bilgi, beceri ve tecrube kazanması durumudur. Bunu da okul denilen ortamlarda gerçekleştirmek durumundadır. Okuldaki eğitim farklı amaçlar için alınmakta-yapılmakta ve bireye birçok katkı sağlamaktadır. Yaşamla mücadele eden birey bir şekilde hayatını devam ettirmenin yollarını aramakta ve bunun için gerekli olan temel yaşam şartlarını kazanmak için çalışmaktadır. Bu nedenle birey hayatını devam ettirecek bir işe-mesleğe sahip olmak zorundadır. Eğitimini belli bir meslek edinme adına alan birey, aynı zamanda belli konularda araştırma yapmak, uzmanlaşmak, kendini gerçekleştirmek ve toplumda saygınlık kazanmak-yer edinmek adına da almaktadır.

Örgüt ve yönetime sosyolojik açıdan yaklaşan Barnard, verim kavramını sadece örgüt amaçlarının gerçekleşmesi yönünden değil, üye ihtiyaçlarının karşılanması yönünden de tanımlamıştır. Böylece, eğitim örgütlerinin özelliğine uygun düşen boyutlamalar yapmıştır. Eğitim örgütleri kar amacına dönük olmadığından, sadece verim boyutuna paralel çalışması düşünülmez. Okul, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutması gereken bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2010: 32).

Okullar, toplumun dinamik kalmasını sağlayan çocukları hayata hazırlama, üretken yeni nesillerin yetişmesi için bilgi ve becerileri kazandırma ve toplumun kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarma görevini üstlenmiş birer eğitim kurumlarıdır (Tutsak ve Batur, 2011: 356).

Okul, i ve dış çevresinde bulunan unsurları birleştiren, uzlaştıran ve dengeleştiren bir kurumdur. Okulların hepsi aynı gibi gözükse de, özelde insanın parmak izi gibi birbirinden farklılıklar gösterir. Her okulun birbirinden farklı bir kişiliği vardır (Sönmez, 2006: 88).

Kurumsal olarak okulun, bireysel olduğu kadar toplumsal faydaları da vardır. Yaşamını devam ettirmeye uğraşan insanın, bunun için sadece meslek edinmekle yetinmeyip, yaşadığı topluma ve sosyal yapıya uyum sağlamak zorunda olduğu da kaçınılmaz bir gerçektir. Tam da bu noktada eğitime tekrar ihtiyaç duyan insan, aldığı bu eğitim sayesinde yaşadığı çevreyi ve toplumu “yaşanılabilir” kılmaya yardımcı olmakta ve kendisi de çevrenin ve toplumun yaşam standartları ile i içe geçmektedir. Hangi durum ve şartlarda olursa olsun bireyin, yaşadığı topluma ve ekolojik açıdan

dünyaya yararlı birey olmak için, kendini eğitmesi veya bir eğitimden geçmesi, onun birey olmasının gereği olarak düşünülebilir.

Okulda bireye; kendine, ailesine, yaşadığı çevreye ve topluma katkı sağlayacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırılmak amaçlanır. Belli bir sıraya, düzene ve yaş gurubuna göre verilen eğitim ile bireylerin hızla gelişen dünyaya, teknolojiye ve yaşam koşullarına ayak uydurması sağlanır.

Okulun oluşturulma ve düzenlenme gerekçesi, eğitimidir. Bir hizmet örgütü olarak okul bu görevini, öğrencilerini eğiterek, yani onların eğitim gereksinimlerini karşılayarak yerine getirir. Genel olarak okul, belli bir yeri ve mekânı olan, belli bir süre devam eden, öğrenci ve öğretmeni değişen, geniş bir çevreyi etkileyen, eğitim faaliyetini planlı ve programlı bir şekilde sürdüren, öğrenme-öğretme faaliyetlerini organize bir ders faaliyeti olarak devam ettiren, genel ve mesleki çeşitlilik içerisinde şekillenen bir kuruluştur (Ünlü, 2012: 7).

Okul bir toplum olmalı, öğrenciler ortak amaçlar için birlikte çalışma bilinci ve deneyimi ile okuldan ayrılmalıdır. Okul, fiziksel özellikleri ve insan ilişkileri açısından açık ve rahat olmalı, öğrenci için en çekici yerlerden biri olmalı ve öğrenciler ders saatleri dışında okuldan yararlanabilmelidir. Öğretmen ve öğrenciler okulda kişisel ilişkilerini geliştirecek yer ve zaman bulabilmeli, öğrencilere çocuk olarak değil, insan olarak davranılacak ortamlar oluşturulmalıdır (Başar, 2010: 22).

Çelik'e (2009: 62) göre, okullar örgüt felsefesi, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bakış açısını yönlendirmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin kendilerine özgü bir değer sistemi ve yaşam felsefesi vardır. Okul personelinin sahip olduğu bu yaşam felsefesi aynı zamanda okulun örgüt felsefesini de etkileyecektir. Okulun örgüt felsefesi, yönetici ve öğretmenlerin dünya görüşüyle bütünleştiği zaman daha huzurlu bir çalışma ortamı oluşabilir.

2.2.3. Okul Örgütünün Özellikleri

Bir eğitim örgütü olarak okulların kendilerine özgü özellikleri vardır. Okullar diğer hizmet ve ürün üreten örgütlerden farklıdır. Çünkü çıktıları olan öğrenciler,

gelecekte toplumu oluşturan bireyler olacak, böylece toplumu ve sosyal yapıyı da şekillendireceklerdir.

Okul örgütü, bulunduğu çevrenin gereksinimlerini göz önünde bulundurarak, eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen, diğer işgörenler ve çeşitli araç gereçlerden oluşan bir örüntüdür (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010: 38).

Bütün toplumlarda okul örgütünün gerçekleştirmesi beklenen bazı görevleri vardır. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Pehlivan, 2012: 316):

- 1.Okulun Sosyal Görevi:** Çocuğu sosyalleştirerek, kültürü birey ve bireyler arasında, birey ve toplum arasında aşılaktır. Okul bu görevi yaparken kültürü hem korur, hem de değiştirir.
- 2.Okulun Politik Görevi:** Okul, yetiştirdiği kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini, liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesini ve eğitilmesini gerçekleştirir.
- 3.Okulun Ekonomik Görevi:** Okul, ekonominin beyin gücü ve insan gücü gereksinmesini karşılamaktadır (Pehlivan, 2012: 316).
- 4.Toplumun Yenileşmesini ve Devamlılığını Sağlama Görevi:** Okuldaki sosyalleşme, sonuç olarak kişilerde çalışma, iş yapabilme yetenek ve becerileri ile sosyal bütünleşmeyi sağlayacak bir toplumsal bilinç kazandırmalıdır.
- 5.Toplum Bütünleştirme ve Meşrulaştırma Görevi:** Okullar bir yandan sosyal değişme ve hareketliliği sağlarken bir yandan da yeni yetişenleri mevcut sisteme katmalı, bütünleştirmeli ve kaynaştırmalıdır. Bunun için de okul - aile işbirliğine işlerlik kazandırmak gerekir (Şah Taban, 2010: 16).

Okullarda bulunması gereken örgüt özellikleri şu şekilde belirtilmektedir (Erdem, 1998; Taş, 2000):

- Okulun, üzerinde çalıştığı hammadde toplumdaki gelen ve topluma giden insandır.
- Okulda çeşitli değerler bulunur ve bu değerler çatışma halindedir.
- Okulun ürününü değerlendirme güçlüğü vardır.
- Okul özel bir çevredir.

- Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği veya etkilediği bir örgüttür.
- Okul kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir.
- Okul bürokratik bir kurumdur.
- Okulun kendine özgü bir kişiliği vardır. Bu kişilik örgütün havasında ya da ikliminde görülür.

2.3. İklim Kavramı

Bir örgütün, amaçlarına daha etkin ve verimli ulaşabilmesi için, o örgütün insan ilişkileri ve içinde bulunulan ortam, işgörenler açısından olumlu olmalıdır. Eğitim örgütleri olan okulların da eğitim-öğretim amaçlarını daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri için olumlu bir iklime ihtiyaç duydukları açıktır.

Örgüt iklimi kavramı, 1960'lardan bu yana örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcıların ilgisini çekmiş, örgütlerin kişi ve kişilik üzerine olan etkisini anlamaya yardımcı olmuş ve örgüt bünyesindeki insan davranışlarını çok yönlü boyutlarının genel bir başlık altında düşünülmesine imkân vermiştir (Öge, 2002: 80).

Araştırmanın bu bölümünde örgüt iklimi tanımlanmakta, boyutları ve eğitim örgütleri olarak okulların ikliminden bahsedilmektedir.

2.3.1. Örgüt İkliminin Tanımı

Örgüt iklimi konusunda literatürde birbirine benzeyen ancak farklılaşan tanımlara rastlamak mümkündür. Ancak örgüt iklimi konusunda Landy (1990) tarafından yapılan bir tanım genel kabul görmektedir.

Landy'e (1990) göre örgüt iklimi, örgütün objektif özelliklerinin örgüt üyeleri tarafından algılanmasını temsil eder. Örgütün bu boyutu objektif ancak, bireyin aynı konudaki düşünceleri ise subjektiftir. İşte bu, örgüt iklimi ile belirginleşen nesnel özelliklerin algılanmasıdır. Yani iklim, örgütsel kişilik hakkında bireyin görüşüdür (Akt: Karadağ ve diğerleri, 2008: 64).

Forehand ve Gilmer örgüt iklimini, örgütü tarif eden, diğerlerinden ayıran, zamana karşı koruyan ve organizasyondaki çalışanların davranışlarını etkileyen karakteristikler bütünü olarak tanımlarken (Akt: Bal ve Berkin Ertemsir, 2010: 111). Doğan ve Üngüren ise, yeni koşullar ışığında değişim ve gelişim göstermesi olağanı olarak tanımlamaktadırlar.

Örgüt iklimi, örgütü kuşatan atmosfer olarak tarif edilebilir. Bu atmosfer örgüt üyelerinin moral düzeyini etkilediği kadar, örgüte duydukları iyi niyetin, hislerin ve aidiyetlerinin kuvvetini de gösterir. İklim, çalışanların kendi işlerindeki performansını, kişisel ilişkilerini vb. tutumlarını etkiler, ancak diğer yandan örgüt çalışanlarının sahip oldukları yüksek moral, motivasyon veya örgüte duydukları bağlılık duygusu, sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşmasına katkıda bulunan faktörler arasında yer alır. Örgüt çalışanlarının bağlılık ve motivasyon dereceleri ise, iş performansının düzeyini etkileyen en önemli unsurlar olarak görülmektedir (Gündüz Çekmecelioğlu, 2006: 299).

Örgütün psikolojik ortamına örgüt iklimi denilmektedir. Örgütsel iklim, arkadaşlık, destek olma, risk ve sorumluluk üstlenme gibi değişkenlere göre belirlenir. Örgütsel iklim kısa sürede oluşan bir durum değildir. Yılların bir ürünüdür. Örgütsel iklim, hem örgütsel verimliliği hem de çalışanların tatminini olumlu yönde etkiler. İş grupları ve örgütün özellikleri, gözetim ve denetim gibi faktörler örgütsel iklimi belirleyen temel faktörlerdir (Güney, 2000: 189).

Örgüt iklimi, işgörenlerin örgüte ilişkin algıları olarak kavramsallaştırılmıştır. Kişiler, içinde buldukları örgütten aldıkları bilgiler ve ortam koşulları gibi birçok yol ile organizasyona ilişkin algılar elde ederler. Kişi, iklimi iş yönelimli, yenilik yönelimli, ya da destekleyici olarak algılayabilir. Kişinin iklime ilişkin bu ve buna benzer algıları, örgüte ait değişkenlere bağlı olarak farklılaşacaktır (Gündüz Çekmecelioğlu, 2007: 81).

Batlis (1980: 234), örgüt iklimi kavramının aşağıda belirtilen özelliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir (Akt: Halis ve Yaşar Uğurlu, 2008: 103-104):

- Üyelerin diğer üyelerle, kural ve politikalarla, yapı ve süreçlerle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan genel izlenimlerden oluşur.

- İklim, algıları, çevresel olayları ve durumları değerleyici olmaktan çok tanımlayıcıdır.
- Örgüt iklimi, liderlik biçimi ve işle ilgili uygulamalar gibi örgütsel özelliklerden etkilenen ve bireyin iş davranışını ve işle ilgili tutumunu etkileyen bir müdahil değişken olarak görülebilir.
- İklim yapısı çok boyutludur. İklim yapısı ile ilgili olarak çok çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır.

2.3.2. Örgüt İklimi Boyutları

Örgütün psikolojik ortamı örgütün iklimini oluşturmaktadır. Örgütte çalışan insanların performansında teknoloji ve araç-gereç gibi fiziksel unsurlar ne denli önemliyse, psikolojik olarak örgütün iklimi de önemlidir.

Bu ortam içinde bazı işgörenlerin örgüt iklimini (ortamını) çekilmez bulduklarını ve ayrılmak istediklerini, bazılarının ise “bu bölümde çalışmayı çok seviyorum, çünkü atmosfer (ortam) son derece zevk verici” dediklerini duyarız. Bu ifade bir örgütte veya bu örgütün belli bir bölümünde bireyler arası ilişkilerin durumunu açıklamaktadır. Bunun yanında örgüt ikliminin olumlu veya olumsuz olmasında başka faktörlerin de rolünü unutmamak gerekir. Örneğin; terfi ve ücret politikası, örgüt düzeyinde ve bölümler arasında karar alma yetkisinin dağıtılması, işin yapısı, sıcaklık ve gürültü gibi fiziksel koşullar vb. Bütün bunlar bize örgütsel iklimin çok boyutlu bir kavram olduğunu açıkça göstermektedir. Başka bir deyişle örgütsel iklim çok yönlü ve değişik unsurlardan oluşan bir bileşimdir (Çetin Gürkan, 2006: 66).

Taymaz (2011a: 75), örgüt iklimi boyutlarını üç ana boyut üzerinde toplamıştır. Bunlara aşağıda yer verilmektedir:

- **Bireysel özellikler;** çalışan bireylerin özlük hakları, verilen önem ve doyum derecesi, saygınlık, güven duygusu, ilişkileri, yükselme ve ilerleme olanaklarıdır.

- **Örgütsel özellikler;** örgütün amacı, politikası, yapısı büyüklüğü, çalışma koşulları, çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, çatışmalar, ödül düzeni, sağlanan kaynaklar ve örgütün gelişme durumudur.
- **Çevresel özellikler;** çevrenin yapısı, beklentileri, baskı, uyum ve destekleridir.

Zammuto ve Krackover (1991) ise, örgütsel iklimi aşağıdaki gibi daha kapsayıcı boyutlarla belirlemeye çalışmaktadırlar (Akt: Tutar ve Altınöz, 2010: 199):

- **Güven:** Örgütte açık, paylaşılan ve samimi bir ortamın olması, çalışanlara güven verir. Örgütlerde, kapalı, paylaşımın olmadığı, açık ve çok yönlü bir iletişimin kurulamadığı bir atmosfer ise kişiye güvensizlik verir.
- **Çatışma:** Bir örgütte yüksek düzeyde çatışma varsa, ayrıca amaç ve hedeflere muhalif bir tutum takınılıyor ise, çalışanlar arasında anlaşmazlık ve kutuplaşma görülüyorsa, örgüte çatışmalı bir iklim egemen demektir. Örgütte bireyler arasında işbirliği ruhu oluştuğunda, ortak hedef ve amaçlar benimsenir ve böylece çatışma düzeyi azalır.
- **Birlik ruhu:** Bir örgütte birlik ruhunun olması, içtenliği, istekliliği ve kendinden emin olma durumunu yansıtır. Çalışanların moralinin yüksek olması durumunda özgüvenleri ile birlikte özsaygıları da artar. Buna karşılık gelecekleri konusunda güvensizlik, örgüte karşı güven eksikliği ve amaçsızlık birlik ruhunu ortadan kaldırır.
- **Ödüller:** Örgüt, ödül dağıtımında taraf tutmaz. Dağıtım, iletişim ve işlem adaleti uygulamada objektif davranırsa, çalışanlar bundan büyük bir mutluluk duyar ve bu durum örgütsel iklime olumlu yansır. Aksine örgütsel iradeyi kullananlar, adaletsiz davranır, ödüllendirirken belli bir standarttan uzaklaşırsa, çalışanlar örgütsel iklimi olumsuz algılar.
- **Değişime Direnç:** Bir örgütte çalışanlar, örgütün değişim ihtiyacını anlamakta zorlanıyor iseler, yapacakları şey, değişime karşı çıkmaktır. Çalışanlar örgütün “farklı olmalıyız” düşüncesine inanmış ise, normal koşullarda değişime karşı ya düşük direnç gösterecek veya hiç direnç göstermeyeceklerdir.
- **Lider Güvenirliği:** Lidere güven, kararlarının kabulünü ve davranışlarının onayını kolaylaştırır. Liderin, çalışanların girişimciliklerini göstermeleri ve

inisiyatif kullanmaları konusunda ilham verici bir özelliği vardır. Lidere güven azaldığında çalışanlar liderin otoritesini kabul etmede isteksiz davranırlar.

- **Baskı:** Örgütte demokratik değil, otoriter veya baskıcı bir yönetim anlayışının bulunması, çalışanların olumsuz örgüt iklimi algılamalarına neden olur. Otoriter bir yönetim ikliminde çalışanlar kendilerini gerçekleştirme, inisiyatif geliştirme ve girişimci yeteneklerini ortaya koyma olanağı bulamazlar.

Bir eğitim örgütü olan okulun da genel anlamda diğer örgüt iklimine ilişkin özellikleri barındırmakla beraber kendine özgü iklimler barındırdığını ve oluşturduğunu söylemek olasıdır.

2.3.3. Okul İklimi

Okul iklimi kavramı, okuldaki çalışma koşullarını, bu koşulların bireyler üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Okul örgütündeki hizmetlerin istenilen kalitede olabilmesinde, sağlıklı bir örgütsel ürün verilebilmesinde ve bu hizmetlerin örgüt amaçlarına ulaştırmasında örgüt ikliminin önemi çok büyüktür.

Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Şişman, 2011b: 96-97).

Okul iklimi, okul sistemi içerisindeki kişilerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili faktörlerden ortaya çıkmaktadır. Okul iklimi, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında etkileşimin biçimini belirleyen ve yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumları kapsamaktadır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 77).

Okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, formal örgüt, informal örgüt, üyelerin kişilikleri ve bunu etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir. Ancak basit olarak, bir okulu başka bir okuldan ayırt eden ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler, okulun örgüt iklimidir. Aslında, bir okulun iklimi, kabaca okulun kişiliği olarak düşünülebilir. Yani, birey için kişilik neyse, iklim de okul için odur (Hoy ve Miskel, 2010: 185). Okul

iklimi, okul çevresinin nispeten kalıcı özellikleri olarak özetlenebilir. Bu özellikler (Özdemir, 2002: 40):

- Bilhassa yöneticinin yönetim anlayışından etkilenir.
- Yönetici, öğretmenler ve diğer üyeler tarafından yaşanır.
- Üyelerin davranışlarını etkiler.
- Ortak algılara dayanır.

Eğitim örgütleri açısından örgütsel iklim son derece önem taşır. Bir okul iklimi, okulları daha verimli ve kendi içinde daha önemli yapmada potansiyel bir araç olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, bir okulu etkili ve verimli yapabilmek için okulun iklimini olumlu yapmak gerekir. Etkili okulların özelliklerinden biri güvenli ve düzenli bir okul iklimine sahip olmalarıdır. Açık iklime sahip bir okulda öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin morali yüksektir ve iş doyumunu yaşamaktadır (Boztaş, 2007: 18).

Okulların etkililiğini sağlamak için, öncelikli olarak okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturulmalıdır. Bunun için de başta yöneticiler olmak üzere, okulda görev yapan öğretmen ve personele önemli görevler düşmektedir

2.3.4. Okul İklimi Tipleri

Okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda okul ikliminin çeşitli tipleri olduğu, okulun örgüt iklimini, hangi okul iklim tipinin özelliklerini gösterdiği belirlendiği açıklanmaktadır. Okulun örgüt tipleri hakkında Halpin ve Croft'un çalışmaları temel alınmaktadır. Halpin ve Croft, yaptıkları çalışmalar sonucunda okullara ilişkin 6 örgütsel iklim tipi belirlemişlerdir.

Bu araştırmada da kabul edilen bu örgütsel iklim tipleri açıktan kapalıya doğru sıralanmış gibi düşünülmemelidir. Ancak Halpin, iklim tiplerinin açıktan kapalıya doğru bir sıra üzerinde düşünmenin pratikte yarar sağlayacağını belirtmiştir (Akar, 2006: 23). Araştırma sonucunda saptanan bu örgütsel iklim tipleri ve özellikleri aşağıda belirtilmektedir:

Açık İklim (Open Climate): Açık iklimde yöneticiler ve çalışanlar büyük bir uyum içindedirler. Çalışanların morali yüksektir. Görevlerini büyük bir istek ve zevkle yaparlar. Yöneticiler eleştirilere açıktır. Yöneticilerin işe dönüklük ve anlayış gösterme düzeyleri yüksektir. Yöneticiler kişisel kurallar koyma ve çalışanların kararlara katılımına önem verirler (Halis ve Yaşar Uğurlu, 2008: 107). Açık iklime sahip okuldaki insanlarda yüksek düzeyde birlik duygusu, yakınlık, ileri ölçüde göreve dönüklük ve anlayış bulunur (Taymaz, 2011a: 75).

Açık iklim, yönetici ve öğretmenleri büyük bir uyum içinde bulunan okulu tanımlar. Öğretmenler birbirleriyle çekişmeden, münakaşa etmeden çalışırlar. Biçimsel ve yığınla iş arasında uğraşmazlar. İhtiyaç duyduklarında, okulun yardımcı hizmetleri hazırır. Öğretmenler, birbirlerinin arkadaşıca ilişkilerinden zevk alırlar. Yönetici ve öğretmenler kendi okulları ile gurur duyarlar. Ortalamaya göre çözülme, engellenme, uzak durma ve yakından kontrol boyutları düşük; moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları ise yüksektir. Müdür her görevi kendi yapma yerine, duruma göre, öğretmenlerin liderlik yapmaları için ortam hazırlar. Bununla birlikte durum tamamen yöneticinin kontrolündedir ve yönetici öğretmenler için açıkça bir liderlik ortaya koyar (Akar, 2006: 23).

Bağımsız İklim (Autonomous Climate): Bağımsız iklimle açık iklim temelde aynıdır. Ancak, bağımsız iklimi açık iklimden ayıran önemli bir nokta vardır. Bağımsız iklimde, açık iklimin tersine yöneticiler çalışanlarla aralarına belirli bir mesafe koymaktadırlar (Dönmez ve Korkmaz, 2011: 175).

Öğretmenlerin morali yüksektir ama derecelendirildiğinde açık iklimdeki kadar yüksek değildir. Okulların sahip olduğu bu tip iklimde, sosyal gereksinim ile sosyal doyumlara çok önem verildiği görülür. Okulda küçük baskı grupları olabilir. Bununla birlikte bu durum, bütün grubun birbiriyle uyum içinde çalışmasına engel değildir. Öğretmenler biçimsel işlemlerle engellenmezler. Okul müdürü, öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırmak ve yönetimin işlerliğini artırmak için ilke ve kurallar koymuştur. Öğretmenler kendi kendilerine çalışır. Okul müdürü, öğretmenlerin aktivitelerine çok az önerilerde bulunur. Okul işlerinin başarımı için öğretmenler birlikte çalışırlar (Akar, 2006: 23-24).

Kontrollü İklim (Controlled Climate): Bu iklimde, esnekliğe kontrollü biçimde izin verilir. Görev ve sorumlulukların gereğini yerine getirmek temel amaçtır. Bununla birlikte işgörenler görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda yüksek bir motivasyona sahiptirler (Tutar ve Altınöz, 2010: 200). Genellikle kendi kendilerine çalışırlar, sosyal izolasyon (tek başına bırakılma) yaygındır ve öğretmenler arasında yakın ilişkiler azdır. Öğretmenler devamlı işin içindedir. Okul müdürü, etkili ve emredici olarak tanımlanır: “Benim ileri sürdüğüm yol doğrudur. Başkasının düşüncesi beni ilgilendirmez” ilkesi ve söylemi geçerlidir. Öğretmenlerin sosyal gereksinmelerini karşılamak için çaba sarf etmez. Engellenme ve yakından kontrol boyutları olması gereken ortalamadan fazla, samimiyet ve anlayış gösterme boyutları ise düşüktür (Akar, 2006: 23-24).

Samimi İklim (Familiar Climate): Yöneticinin kendisiyle birlikte tüm çalışanları bir aile havasına sokmaya çalıştığı ve sosyal gereksinimlerin tatmininin yüksek olduğu bir iklim tipidir (Kasırga ve Özbek, 2008: 60).

Bu iklimde, hem müdür hem de öğretmenlerde göze çarpan bir arkadaşlık tavrı vardır. Amaca ulaşmada, grup etkinliklerinin yönetim ve kontrolünün az olmasına karşın, sosyal gereksinimlerin doyumu yüksektir. Moral ve iş doyumu ortalamaya eşit veya yakındır. Okul müdürünün aşırı anlayış göstererek, "gelin mutlu bir aile olalım" dediği, kendisinin de öğretmenlerden biri olduğuna inandığı ve bunu ileri sürdüğü bir durum söz konusudur. Hiç kimse tam kapasite ile çalışmaz. Üyelerin çalışmaları yanlış olsa da asla eleştirilmez. Açık tip iklime göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek, moral boyutunun ortalamaya eşit ve işe dönüklük (kendini işe verme) boyutunun düşük olması bu iklim tipinin dikkat çeken bir yönüdür (Akar, 2006: 24-25).

Babacan İklim (Paternal Climate): Yöneticinin, çalışanları kontrol etmede ve onların sosyal gereksinimlerini karşılamada gayret ve çabasının yetersiz kaldığı, bunun sonucu olarak da verimli çalışma ve performans göstermedikleri, çeşitli gruplara ayrıldıklarının görüldüğü iklim türüdür.

Bu iklim, öğretmenlerin hem sosyal gereksinimlerini karşılamak, hem de onları kontrol etmek isteyen ve ancak bu girişimlerinde başarılı olamayan müdürün bulunduğu okulu tanımlar. Bu iklim, kısmen kapalı iklim tipidir. Çözülme ve yakından kontrol boyutundan beklenenin çok üstünde, moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutunun

düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmenler birlikte iyi çalışamazlar ve küçük gruplara bölünürler. Okul müdürü, çalışmalarını ile iyi bir örnek olmadığı için de öğretmenleri güdüleyemez. Okulda olan her şeyi bilmeyi ve her şeyin yapılmasını ister. Fakat doğru dürüst bir şey yapılmaz. Sadece kendi sosyal gereksinimlerini karşılamak için anlayış gösterir. Özetle “en iyisini büyükler bilir” anlayışı bu örgüt tipine hâkimdir (Akar, 2006: 24-25).

Kapalı İklim (Closed Climate): Kapalı iklime sahip okuldaki insanlarda düşük düzeyde birlik duygusu ve göreve dönüklük, kopukluk ve sınırlı bir anlayış görülür (Taymaz, 2011a: 75). Müdür, öğretmenlerin etkinliklerinin yönlendirilmesinde etkili değildir. Moral düşüktür, öğretmenler oldukça bezgindir ve başka bir işe isteyerek giderler. Okul müdürü emredicidir. Sık sık “daha çok çalışmalıyız” der, ancak kendisi bunu uygulamadığı için etkili olmaz. Söyledikleri ile yaptıkları birbirinden farklıdır. Kendisi, çalışmasıyla iyi bir örnek olmadığı için, güdüleyici değildir. Öğretmenler ona samimi bakmazlar. Çözülme, engellenme, yakından kontrol boyutları açık iklime göre çok yüksek; moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir (Akar, 2006: 25).

Okulların etkili olabilmesi için açık iklim özelliklerine sahip olması gerekir. Böylelikle iş görenler birbirleri ile uyum içerisinde çalışabilir.

2.3.5. Okul İklimini Etkileyen Faktörler

Okul, yöneticisi ve sahip olduğu öğretmenlerin özellikleri açısından da eğitim dışı kurumlara göre farklıdır. Eğitim dışı kurumların çoğunda yöneticiler ve astlar arasında eğitim, entelektüel kapasite ve kültür gibi unsurlar açısından yöneticiler lehine belirgin farklılıklar varken; okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretim kadrosu arasında aynı oranda bir farklılık bulunmaz. Okulların sahip olduğu bu özelliği iki şekilde değerlendirmek mümkündür. Birincisi, yöneticisinden çok farklı olmayan öğretmen, kendisini daha özerk hissedebilir. Bu özerkliğin de öğretmen ile yöneticiler arasında çatışmalara yol açması beklenebilir. İkincisi, yöneticilerin ve astların eğitim ve sosyo-kültürel açılardan birbirine bu denli yakın olduğu okulda ilişkiler ve işleyişler daha nitelikli olabilir (Erdoğan, 2010: 122-123). Bu açıdan bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin okul iklimini etkileyebildikleri söylenebilir.

Okulun öğrenme iklimi, büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur. Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretimsel lider olmayı yeğleyen okul yöneticileri, öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören ile sık sık karşılaşma fırsatları oluşturarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluşturarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Aksoy ve Işık, 2008: 238).

Her okul bir beyin topluluğu olarak görülmelidir. Okul lideri, her öğretmeni bir beyin olarak görmeli ve ondan yararlanmalıdır. Okul yöneticisi, yükseköğrenim görmüş öğretmenlere yöneticilik yapmaktadır. Bundan dolayı yönetici, okulun beyin takımını iyi yönetmeye çalışmalıdır. Okul yöneticisi bütün öğretmenlerden akıllı değildir. Öğrenen okulun yöneticisi, akılların eşgüdümünü sağlamaya çalışır. Okul yöneticisi aklın gücünü makama göre belirlemeye kalkarsa, büyük bir yanılgı içine düşmüş olur. Çünkü aklın gücü, kolektif akla dönüşünce değer kazanır. Öğrenen okulun lideri, öğretmenlerin akıllarını çatıştırmak değil, buluşturmak zorundadır. Akılların buluşturulması ve örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesiyle daha etkili bir okul iklimi oluşabilir (Çelik, 2011: 219).

Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır. Öğretim iklimi geliştirmek, okul yöneticisinin öğretmen, öğrenci ve velilerin norm, inanç ve tutumlarını etkileme davranışlarıyla birlikte, yüksek motivasyonla görevlerini yerine getirmeleriyle mümkündür. Bu da eğitimin kalitesine ve öğrenci başarısına olumlu yansımalar gösterir.

Okul yöneticilerinin okuldaki tüm program ve işleyişi takip etmeleriyle daha da verimli hale gelen eğitim-öğretim süreci, bu takibin daha profesyonel olarak denetim adı altında yapılmasına ihtiyaç duyar.

2.4. Denetim Kavramı

Araştırmanın bu bölümünde denetimin tanımı yapılarak, denetim türlerine yer verilmekte, eğitimde denetimin öneminden ve denetimin amaç ve ilkelerinden

bahsedilmektedir. Son olarak bu bölümde eğitsel denetim ve okul iklimi konusuna yer verilmektedir.

2.4.1. Denetimin Tanımı

En genel anlamıyla, “yapılan işlerin gözden geçirilmesi, izlenmesi ve düzeltilmesi” anlamına gelen denetim hakkında farklı tanımların yapıldığı görülmektedir.

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre Arapça bir kelime olan teftiş, “denetim” anlamına gelmektedir. Aynı kapsamda denetim “denetleme”, denetleme ise “denetlemek işi, bir görevin yolunda yürütülüp yürütülmediğini anlamak için yapılan araştırma, denetim, bakı, teftiş, murakabe, kontrol” olarak belirtilmektedir (Yurtsever, 2009: 18).

Haris ve Bessent, yönetsel bir bakış açısı ile denetimi, okulun temel öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmesini doğrudan etkilemek için, okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul çalışanlarının insanlar ve diğer nesnelere ilişkili olarak yaptığı her şeyin denetimi olarak tanımlamışlardır (Akt. Aydın, 2008: 4).

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Kayıkçı, 2005: 508).

Eğitim terimleri sözlüğünde denetim, eğitim-öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmenlik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması olarak tanımlanmaktadır (Memişoğlu, 2004: 31).

Taymaz (2011b: 3) denetimi, kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme süreci olarak tanımlamaktadır. Önceden kararlaştırılmış amaçların gerçekleşme derecesini bulmak üzere her kurumda denetim yapılır. Ayrıca denetmen davranışları, kurumda görevli personelin çalışmalarını da etkiler. Eğitim sisteminde denetim, çeşitli kuramlar yolu ile tahmin edilen sonuçları sentez eden bir süreçtir. Üç grupta toplanan bu kuramların birincisinde öğrenme, kişilik ve davranış, ikincisinde yasal ve politik kuramlar ile bilgi ve grup dinamiği kuramları, üçüncüsünde organizasyon, yönetim, iletişim ve rol kuramları yer alır.

Sullivan ve Glanz (2005: 6) ise denetimi, öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla, öğretmenin öğretimle meşgul olması süreci olarak açıklamışlardır (Akt: İlğan ve Kıranlı, 2007: 155).

Denetim, diğer adıyla teftiş, yapılan çalışmalarını denetlemek ve değerlendirmek, bu çalışmaların daha verimli hale getirilmesini sağlamak için önerilerde bulunmak, kurumdaki personele çalışmalarında ve mesleki boyuttaki gelişmelerde rehberlik yoluyla yardımda bulunmaktadır (Şahin, 2005: 114).

Denetim, öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi için öğretmenlere yapılan yardımdır. Denetimin özünde hizmet ve işbirliği vardır. Denetim kişi ve grup olarak öğretmenlere sunulan uzmanlaşmış yardımdır. Eğitim sistemi içinde bir alt sistem olarak görülen denetim, öğretmene eğitim-öğretim etkinliklerinde yardımcı olma, öğretmenin işbaşında yetiştirilmesi, öğretmene moral ve motivasyon sağlama ve eğitim sürecini bir sistem yaklaşımı içinde değerlendirme gibi çok çeşitli etkinlikleri içeren bir süreçtir (Memişoğlu, 2004: 31).

Yapılan açıklamalar doğrultusunda okulların denetimi, “yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, bu faaliyetlerin belirlenen amaçlara uygun ve prosedürlere göre yapılıp yapılmadığının belirlenmesi” olarak tanımlanabilir.

2.4.2. Denetim Türleri

Denetim türlerini klasik denetim ve çağdaş eğitim denetimi olmak üzere iki başlık halinde incelemek mümkündür. Bu denetim türlerine aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmektedir:

2.4.2.1. Klasik Denetim

Klasik denetim, klasik yönetim kuramları paralelinde örgütün kontrolü, kontrol sonucunda raporlamaya dayalı mevcut durumu ortaya koyan teftiş olarak tanımlanabilir.

Klasik denetimde, öğretmen denetmen ilişkileri, ast üst ilişkileri dışına çıkmaz. Bu denetim anlayışı, kusur bulup ceza vermeye hazır bir denetmen ve karşısında sürekli

savunma durumunda olan bir öğretmenle sembolize edilebilir. Bu denetimin doğal sonucu olarak, eğitim işgörenleri ve kurum havası olumsuz etkilenmektedir (Gündüz, 2008: 20).

Klasik denetim her şeyden önce bir kamu (devlet) denetimi kavramıdır. Onun içinde de, yürütme organına has bir idari denetimdir. Ancak, idari alanda sadece Cevaplı Raporlarda kalan bir hukuka uygunluk denetimi değildir. Aynı zamanda, Bakanlık merkezine gönderilen görüş ve öneri raporlarında (Genel Kuruluş Raporu, Basit Rapor) vücut bulan bir yerindelik denetimidir. Klasik denetim “sadece denetlenenin gördüğü” Cevaplı Rapor yüzüne bakarak, onun bir “düzenlilik denetimi”nden ibaret olduğunu iddia etmek, ancak denetim pratiğini bilmemekle açıklanabilir. Dolayısıyla, düzenlilik yanında, performans denetimi öğelerini de içinde barındıran klasik denetim, bu anlamda bir bütünleşik denetimdir. Çünkü Genel Kuruluş Raporları ile Tanıtma Belgeleri, dairenin insan ve maddi kaynaklarının verimli, etkin ve tutumlu kullanılıp kullanılmadığına dair analizleri içermektedir (Yücel, 2009: 54).

Okullarda, daha çok yargılama, çözüm yolları verilmeyen sorunları belirtme, hata ve eksiklikleri bulup azarlama veya sadece öğretmen, öğrenci ve okulu denetleme şeklinde yıllardır süregelen klasik anlamdaki denetimler, artık yerini rehberliğe, eksiklikleri beraber bulup gidermeye, var olan hata ve kusurları tenkit ya da örtbas etmek yerine çözüme kavuşturmaya, sadece birey veya kurumları değil onlarla birlikte tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini denetlemeye ve temeli karşılıklı sevgi saygıya dayanan çağdaş eğitim denetimine bırakmıştır.

2.4.2.2. Çağdaş Eğitim Denetimi

Günümüzde yaşanan gelişmeler ve teknolojiye meydana gelen değişimlere ayak uydurmanın yolu yaşam boyu eğitim, diğer bir ifade ile sürekli öğrenmeden geçmektedir. Yaşanan gelişmelerden tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de etkilenmektedir.

Günümüzde eğitime yeni anlam yüklenmeye başlanmış, bu bağlamda eğitimde benimsenen amaç, ele alınan içerik, uygulanan yöntem ve kullanılan araç-gereçler değişmeye başlamıştır. Eğitimin başat unsuru olan öğretmenlerin bu değişime ayak uydurabilmesi için sürekli ve sürdürülebilir yenilenmeye gereksinimleri vardır. Bunu

sağlamanın yollarından biri de rehberliğe ve mesleki gelişime öncelik veren çağdaş denetim yaklaşımlarıdır. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde etkililiğin ve verimliliğin sağlanmasında çağdaş denetim yaklaşımlarının önemli rolü vardır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012: 133).

Çağdaş denetimin okullarda da uygulanan özel bir biçimi, “bir sorunu birlikte çözme” amacına odaklanan iyileştirici (klinik) denetimdir. Bu denetim, sorun sahibinin, kendisine yardım edecek başka biri ile çalışıp uygulama yaparak sorunu çözmesi şeklinde yapılır. İyileştirici denetim, ilgili kaynaklarda öğretmenler için öngörülmuş olmakla birlikte, yöneticiler ve diğer çalışanlar için de birlikte sorun çözme ve yaparak öğrenme yöntemi olarak kullanılmalıdır. Özellikle çalışanları yetiştirme görevini yaparken, okul müdürünün bu yöntemi kullanması önerilir (Başar, 2012).

Temel amacı eğitim-öğretimi geliştirmek olan çağdaş eğitim denetimi, geleneksel denetim sistemlerinin tersine, öğretmenin üzerine değil, öğrenme ortamına (daha çok sınıfa) odaklanır. Klinik denetim, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin ne yaptıklarına ilişkin kayıtların toplanmasıyla sınıftaki öğrencinin gelişimi üzerine odaklanır (Sarpkaya, 2004: 115).

Çağdaş eğitim denetimi paradigmalarında, denetlenmeyen insan kaynaklarının kendisini yenilemesi, geliştirmesi ve kurumun amaçlarına hizmet etmesinin mümkün olamayacağı anlayışı hakimdir (Akşit, 2006: 77).

Çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almak olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2012). Çağdaş eğitim denetiminin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Aydın, 2007: 20-21):

- Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanır. Mesleki sorunların, bu sorunlarla ilgili kişiler tarafından ele alınması gerektiğine inanılmaktadır.
- Çağdaş eğitim denetimi bilimseldir. Denetim hizmetinin tüm yön ve aşamalarında nesnellik, olgulara ve verilere ağırlık verir. İlişkilerde nesnellik esastır. Sorunlara yansız bir yaklaşım ve verilere dayalı kararlar, çağdaş eğitim denetiminin bilimsel niteliğini yansıtan özelliklerdendir.

- Çağdaş eğitim denetimi güdüleyicidir. Öğrenme ve öğretme sürecinde kilit bir rol oynayan öğretmenin güçlü yanları vurgulanır, yetersizliklerin giderilmesine çalışılır. Gelişmede ilk adımın gelişmeyi istemek olduğuna inanılır ve denetimsel davranışlarla ilgililerde gelişme isteğinin oluşturulmasına çalışılır.
- Çağdaş eğitim denetimi hem çözümleyici hem de birleştiricidir. Belli bir öğrenme-öğretme ortamındaki her öğenin önemi kabul edilir ve tüm öğeler, program bütünlüğü açısından değerlendirilir. Öğeler bütünlüğünde, her öğenin ayrı bir önemi ve değeri olduğu kabul edilir.
- Çağdaş eğitim denetimi hem geçmişe, hem de geleceğe yöneliktir. Geçmişin deneyimlerinden yararlanılır, amaca ulaşmak için eldeki olanaklar ve var olan koşullara göre yeni yaklaşımlar araştırılır.

Çağdaş eğitim denetimi türlerine kurum denetimi, ders denetimi ve öğretimsel denetim olmak üzere üç başlık halinde aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmektedir:

2.4.2.2.1. Kurum Denetimi

Kurum denetimi genel anlamıyla “eğitim-öğretim veren kurumların tüm etkinliklerinin incelendiği denetim” olarak tanımlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi (MEB, 2001: Madde 14)’ne göre kurum denetimi;

“Kurum teftişi, kurumların sistemindeki yeniliklerin ilgili kurumlara iletilmesi, kurumun çalışmalarını güçleştiren veya zayıflatan nedenlerin belirlenmesi, gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması, kurumun amaçlarını gerçekleştirilmede insan ve madde kaynakları ile bunlardan yararlanılma durumunun gözlenerek yerinde ve etkili bir biçimde kullanılmasının sağlanması, eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin geliştirilmesi, öğretme-öğrenme ve yönetim sürecinin etkili duruma getirilmesi için objektif verilere, yasa, tüzük, yönetmelik, genelge emir ve kararlara dayalı olarak gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilerek geliştirilmesi” olarak tanımlanmaktadır.

Kurum denetiminin bir özelliği de süreklilik ilkesine uyulmasıdır. Aynı kurumda birbirini izleyen denetimler arasında bağlantı kurarak, önceki denetimlerde saptanan

eksikliklerin giderilme, önerilen önlemlerin uygulanma durumunun gözlenmesi denetimde süreklilik sağlar (Taymaz, 2011b: 133).

Kurum denetiminde kurumun tüm etkinlikleri incelendiği için, kurumun eksik ve aksayan yönleri de belirlenmiş olur. Böylece daha etkin bir kurum için yapılabilecek iyileştirmeler ve alınabilecek önlemler de belirlenebilir.

2.4.2.2.2. Ders Denetimi

Ders denetimi genel anlamıyla “öğretmenin işlediği ders esnasında yapılan denetim” olarak tanımlanabilir.

Taymaz (1984: 9) ders denetimini, bir öğretim kurumunda, öğretmenin öğrenci ile karşı karşıya bulunduğu ve öğretim yaptığı sırada davranışlarının gözlenmesi, ders öncesi ve sonrası etkinliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi için yapılan denetim olarak tanımlamaktadır.

Ders denetimi, okullarda genel denetimler sırasında ya da bunlardan ayrı olarak yapılan, öğretmenin kendi alanındaki yeterliliğini, çalışmasını, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliliğini, öğrencilerin yetiştirme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik bir denetim türüdür. Ders denetiminde, öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra öğretmenin eksikliklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumu sağlama, yenilik ve değişiklikleri tanıtmaya, mesleki yardımda bulunma etkinliklerini de kapsamaktadır (Dağlı, 2006: 3).

2.4.2.2.3. Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetim genel olarak “öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik öğretmene yardım sağlamak amacıyla yapılan denetim” olarak tanımlanabilir.

Öğretimin denetimi, derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların, değerlendirmelerin ve ders dışı etkenlerin denetimidir. Öğretimin denetiminde öğrencinin amaçlara uygun öğrenim yapmalarını sağlamak üzere gerekli öğretim ortamını ve sürecini geliştirmek için tüm ilgililer görev alır. Bu nedenle öğretimsel

denetim sadece denetmenlerin öğretmenlerle çalışmasının ötesinde, okulda öğretimle ilgili yöneticiler, uzmanlar ve diğer personelin de planlı ve programlı olarak eylemlerde bulunmasını gerektirir (Erdem, 2006: 275-276).

Ben M. Hayris (1975: 10-11) öğretimsel denetimi, öğrencinin öğrenmesini desteklemek ve geliştirmek için kullanılan öğretim sürecini doğrudan etkileyecek biçimde okulun işleyişini korumak ya da değiştirmek amacıyla okul personeli tarafından insanlarla ve şeylerle yapılanların tümü olarak tanımlamaktadır. Daha etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirme doğrultusunda gösterilen çabaların tümüdür (Akt: Aydın, 2007: 38).

Aydın (2010: 38) öğretimsel denetimi, amacı öğrenme-öğretim sürecini geliştirmek ve etkili kılmak olan sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Öğretimsel denetim, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere odaklanarak öğrenme-öğretim sürecini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012: 133). Bu doğrultuda öğretimsel denetimin kontrol ya da yargılamayı içermediği, sadece eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesine yönelik yapıldığı söylenebilir.

2.4.3. Eğitimde Denetim

Örgütlerin daha etkin bir şekilde işleminin temel kuralları arasında etkinliklerinin değerlendirilmesi gelmektedir. Denetim alt sistemi ile örgütlerin faaliyetlerini ne şekilde gerçekleştirdikleri, amaçlara ne düzeyde ulaştıkları ve nerelerde eksikliklerinin olduğu tespit edilmekte ve güç kaybetmemesi için gerekli önlemler alınabilmektedir.

Bütün kurumlar veya örgütler hedeflerini gerçekleştirebilmek için elinde bulundurdukları ve sahip oldukları kaynakları en iyi biçimde kullanmaları gerekmektedir. Kurumun hedeflerine ulaşma derecesi, bir bakıma kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bundan da önemlisi, ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışı sağlayacak önlemlerin alınmasıdır. Bu açıdan bakıldığında, denetim, kurumlar için hayati bir önem arz etmektedir (Kurt, 2009: 9-10).

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).

Eğitim denetimi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin teşvik edilmesi, eğitimin amaçlarının yeniden belirlenmesi ve düzenlenmesi, öğretim araç ve yöntemlerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi ve eğitimin değerlendirilmesinin geliştirilmesi gibi eylemleri içerir ve öğrenmeyi kolaylaştıracak, örgütün amaçlarına ulaşacak şekilde öğretmenin davranışını doğrudan etkileyen ve örgüt tarafından resmi olarak belirlenen davranışlar olarak değerlendirilebilir (Gökçe, 1994: 74).

Denetimin, kurum açısından zorunlu olması, kurumun kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Bilindiği gibi, her formal kurum belli bir hedefi ya da hedefler bütününe gerçekleştirmek için kurulur; bu amacı gerçekleştirdiği sürece varlığını koruyabilir. Bu nedendir ki, kurum var oluş nedeni olan hedefini gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da kurumun girdilerinin, sürecin ve çıktılarının planlı ve programlı olarak sürekli bir biçimde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile olanaklıdır. Bu örgütsel olgu, sürekli bir izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan denetimin önem ve zorunluluğunu göstermektedir (Aydın, 2007: 11).

Eğitim sistemi içinde, okullarda görevli yönetici ve öğretmenler çeşitli sorunlarla karşılaşır. Ayrıca öğretim süreç ve tekniklerindeki gelişmeler, sosyal ve ekonomik gereksinmelerin değişmesi, eğitimde yenilikleri zorunlu kılmaktadır. Bütün bu gereksinmelerin karşılanabilmesi için tüm yönetici, öğretmen, diğer personel ve denetçilerin birlikte çalışması, işbirliği yapmaları ve birbirlerine yardım etmeleri zorunludur. Bu bakımdan eğitimde sürekli bir gelişme ve ilerlemeyi sağlamak için denetim hizmetinin gerekliliği ve önemi artmaktadır (Üzmez, 2006: 56).

Okulların denetimlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ile mevcut durum saptaması yapılarak, okulun eksiklikleri belirlenmekte ve bu eksikliklerin giderilmesine, düzeltilmesine ve geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilmektedir. Böylelikle daha etkili bir eğitim ortamı ve süreci sağlanmaya çalışılmaktadır.

2.4.4. Denetimin Amaçları

Eğitim örgütlerinde yapılan denetimin asıl amacı, belirlenen eğitim amaçlarına ulaşma derecesini belirlemek, daha iyi çıktılar alabilmek adına gerekli önlemleri alarak eğitim-öğretim sürecini geliştirmektir.

Örgütlerde etkin bir denetim için, örgütsel işleyiş bir bütün olarak planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir ve 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 (Dağlı, 2006: 2).

Eğitimde denetim hizmetlerinin amaçlarını, her türlü eğitim ve öğretim faaliyetlerini denetlemek, değerlendirmek, aksayan yönlerini düzeltmek ve daha iyi hale getirilmeleri için gereken önlemlerin alınmasını sağlamak olarak açıklamak mümkündür (Gündüz, 2010: 2).

Eğitim denetiminin amaçlarını aşağıdaki gibi ayrıntılı şekilde sıralamak mümkündür (Gökçe, 1994: 76):

1. *“Derslerin, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşma derecesini belirlemek, değerlendirmek ve gerekli düzeltme ve geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmak.*
2. *Ders amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul ve eklentilerinin fiziksel durumunun eğitim ortamına uygunluğunu belirlemek, değerlendirmek, uygun olmayan eğitim ortamının düzenlenmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunmak.*
3. *Gerçekleştirilmesinde zorluk çekilen ders, okul, eğitim ve denetim amaçlarını tespit etmek, değerlendirmek ve bu amaçların gerçekleştirilebilir şekilde düzenlenmesine yardımcı olmak.*
4. *Ders ve konuların öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğunu belirlemek, değerlendirmek ve gerekiyorsa yeniden düzenlenmesine yardımcı olmak.*
5. *Kullanılan yöntem ve tekniklerin amaç ve konulara uygun olma durumunu belirlemek, uygulamaları değerlendirmek ve geliştirilmesi için çaba göstermek.*

6. Araç ve gereçlerin zamanında, ders ve konuların özelliklerine göre kullanılma durumunu belirlemek, değerlendirmek, varsa yanlış işleyişin düzeltilmesi ve geliştirilmesine yardımcı olmak.
7. Öğrenci başarısının uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ne düzeyde değerlendirildiğini belirlemek, değerlendirmek ve geliştirilmesi yönünde çaba harcamak.
8. Eğitim ortamının karşılıklı sevgi, saygı ve demokratik ilişkileri geliştirme esasına göre işleyiş durumunu belirlemek, değerlendirmek ve gerekli ortamın sağlanmasına yardımcı olmak.
9. Öğretmenin yeterlilik, yetenek, çaba, başarı düzeyi ve zümre öğretmenleriyle olan işbirliğini belirlemek, değerlendirmek ve geliştirilmesi için rehberlikte bulunmak.
10. Eğitim alanında gelişmelerin ve bilimsel çalışmaların eğitim etkinliklerine yansımalarını belirlemek, değerlendirmek ve eğitime yansımalarına katkıda bulunmak.
11. Okul-çevre etkileşimi ve eğitim etkinliklerinin çevreye olan katkılarını belirlemek, değerlendirmek ve geliştirilmesine katkıda bulunmak.
12. Eğitim kurumlarında görevli çalışanların çabalarının düzeylerini tespit etmek, nesnel ölçütlere göre değerlendirilmeleri, yetiştirme ve gelişmeleri için hizmet içi eğitim dahil gerekli tüm çalışmalara katkıda bulunmak.
13. Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde eşgüdümeye verilen önemi tespit etmek, değerlendirmek ve geliştirilmesine yardım etmek.
14. Eğitimle ilgili her düzeydeki sorunları saptamak, değerlendirmek ve çözümüne katkıda bulunmak.
15. Denetimin kendini değerlendirme ve geliştirmesine katkıda bulunmak.”

2.4.5. Eğitimde Denetimin İlkeleri

Denetimin etkinliğinin sağlanabilmesi için birtakım ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

İlkeler, eylemleri kontrol altına almada ve amaçları gerçekleştirmede davranışı belirleyen bir işleve sahiptir. Denetim ilkeleri, denetim uygulamaları için yol gösterici bir nitelik taşır ve uygulama sonuçlarının kestirilmesini sağlar (Gökçe, 1994: 8).

Denetimin, amaçlarına ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Başar, 1998: 7-8):

Amaçlılık ilkesi: İlkelerin başında amaçlılık ilkesi gelmektedir. Her etkinlik gibi denetim de amaçlı olmak zorundadır. Amacı olmayan etkinlik, boş yere yapılmış demektir. Amaçlılık ilkesi, denetim süreçlerinden birisi olan “amaç saptama”da somutlaşır: denetimin hem gerekçesini hem hedefini belirler.

Planlılık İlkesi: Planlılık, her eylem gibi, denetimin de ilkesidir. Denetim uzun ve kısa dönemli planlara bağlanmalı, amaçlara yönelik olan bu planlardaki denetimden etkileneceklerin görüşleri de yer almalıdır. Denetim planı, planlamanın genel ilkeleri doğrultusunda yapılmalıdır.

Süreklilik İlkesi: Denetimin başka bir ilkesi, sürekliliktir. Denetimde süreklilik yoksa, bazı düzeltme ve değişiklikler için geç kalınmış olacaktır. Amacına ulaşabilmesi için denetimin doğasında bulunması gerekli olan sürekliliği, birim ve teknolojik gelişmeler de zorunlu kılar. Denetimin etkili olabilmesinin koşullarından birisi de sürekliliktir. Sürekli denetim, geçmiş ve gelecek boyutlarının etkileşimini sağlar.

Nesnellik İlkesi: Nesnel olmayan bir denetimin işlevlerini yerine getirilebilmesi çok güçtür. Denetim sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak, nesnel ölçütler kullanmak, olay ve kişiler hakkında tarafsız olabilmek, yargıları sayısallaştırmak ve duygusal davranmamak gerekir. Denetim etkinliklerinde toplanan ve değerlendirilip karar dayanağı olarak kullanılan verilerin geçerli ve güvenilir olmasının koşullarından birisi de nesnelliktir. Nesnel olmayan bir denetim, bilimsel de olamaz.

Bütünlük İlkesi: Bütünlük ilkesi, düşünce ve eylemlerde sistem görüşünün gözetilmesini gerektirir. Karar öncesi sistem öğelerinin hepsi, sistem çevresinde bir bütünlük içinde görülüp değerlendirilmelidir. Kapsamlı düşünme, olguları her yönüyle görüp değerlendirebilme, onları etkileyen tüm değişkenleri ve bu değişkenlerin ilişkilerini hesaba katabilme, bütünlük ilkesine ilişkindir.

Durumsallık İlkesi: Durumsallık veya görelilik olarak adlandırılabilir olan denetim ilkesi mutlaklık karşıtıdır. Durumsal farklılıklar, edimin nicel ve nitel düzeyini etkileyerek aynı bireylerin, farklı yer ve durumlarda farklı görülmelerine yol açabilir. Bu görülme değerlendirmeye aynen yansır, değerlendirme sonuçları yol gösterici

olacak yerde, yanıltıcı olurlar. Bu yanılgıları önlemek için denetim durumsal olmak zorundadır. Farklı koşullarla çalışan insanlardan aynı sonuçları beklemek yanlıştır.

Açıklılık İlkesi: Denetimin ilkelerinden birisi de açıklıktır. Bu ilke, amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden neler beklendiğine ilişkin olduğu kadar denetmen eylemlerinin yöntem, süreç ve sonuçlarındaki açıklığa da ilişkindir. Denetçinin açık davranışı, gerçekleri ortaya koyarak nesnelliği sağlayabileceği gibi, eylemlere katılmayı da sağlar ve denetmene olan güveni artırır.

Demokratiklik İlkesi: Demokratiklik ilkesi bir denetim türü olarak anılan Demokratik ve Modern Denetim'e adını vermiştir. İnsan ögesinin ağırlık taşıdığı eğitim örgütlerinde, denetim demokratik olmak zorundadır, aksi, halde, otokratikliğin tüm sakıncalarını da taşır. Denetmen demokratik bir eğitim lideri olmalı, yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı kullanmalıdır.

Bu ilkeler göz önüne alınarak yapılan bir denetim amacına hizmet etmiş olacaktır. Ancak bu ilkeler tek başlarına değil bir bütün olarak ele alınmalı ve bütünlük sağlanmalıdır. Böylelikle denetimde etkinlik sağlanabilir.

2.4.6. Eğitsel Denetim ve Okul İklimi

Okul örgütlerindeki iklimi etkileyen önemli değişkenlerden biri de denetim faaliyetleridir. Denetim faaliyetleri ile denetimlerin, okullardaki örgüt iklimine nasıl bir etkide bulunduğunu saptamak, ayrıca eğitim örgütleri olan okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerini iyi bir iklimle birlikte istenen düzeye çekmek amaçlanmaktadır.

Örgütsel iklimin daha çok liderliğin konusu ve alanı olduğu, kendilerinin esas ilgi alanlarının dışında olduğu düşüncesiyle denetim görevini yerine getiren denetmenlerin iklim konusuna gereğince eğilmedikleri, esas enerjilerini öğretim programlarına, eğitim-öğretim etkinlikleriyle öğrencilere yönelttikleri görülmektedir. Denetmenlerin esas görevlerinin eğitim-öğretim sürecini geliştirerek daha etkili hale getirmek olduğu yadsınamaz. Ancak bu görevin başarılı bir biçimde yürütülmesi ve tamamlanması, denetimsel girişimleri destekleyici bir örgütsel havanın ve iklimin varlığına önemli ölçüde bağlıdır (Aydın, 2007: 118).

Eğitimsel görevlere ağırlık vererek, örgütsel iklime gereken önemi vermemek ve ilgiyi göstermemek; örgütte var olan, var olduğuna inanılan liderlik gizli gücünün ortaya çıkmasını ve gelişmesini engellemek ya da en azından bu gücü sınırlamak demektir. Denetimin temel işlevinin süreci geliştirmek olduğu dikkate alındığında, örgütsel iklime gereken önemin verilmesinin nedeni açıklık kazanmaktadır (Aydın, 2007: 118).

Denetimin örgütsel iklim açısından önemini bir başka açıdan bakıldığında, sağlıklı bir örgüt ikliminin bulunduğu okulda, denetmen ve öğretmenin, okulun var oluş nedeni olan eğitime daha çok zaman ve enerji harcayabilecekleri kaçınılmaz bir gerçektir (Aydın, 2007: 118).

Denetim ve denetimin yapıldığı örgütün iklimi birbirlerini doğru orantılı olarak etkilemektedirler. Örgütsel iklimin, okulu amaçlarına kolay ve etkili biçimde ulaştıracak bir şekilde olmasında denetimin payı büyüktür. Yine aynı şekilde okuldaki bütün programların ve eğitsel faaliyetlerin, okulun amaçlarına uygun bir şekilde yapılmasında da örgüt ikliminin payı vardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, yurtiçinde ve yurtdışında okul iklimi ve eğitim denetimi üzerine yapılmış bazı araştırmalara yer verilmektedir.

Okul iklimine ve eğitim denetimine ilişkin bu araştırmaların ortak noktaları, okul örgütünün iklimine etki eden faktörlerin okul iklimini etkileme veya ondan etkilenme derecelerini saptamak; yine bu araştırmaların ortak hedefleri ise, daha olumlu ve verimli bir okul ikliminin nasıl oluşturulabileceği ve bu iklimi oluşturmak için neler yapılabileceğidir.

3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Akar (2006), “İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği)” başlıklı araştırmasında, “İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı nedir?” problem cümlesinden yola çıkmış ve örgütsel iklim ile yöneticilik becerileri arasındaki ilişkiyi ele almayı ve bunların öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. **Akar (2006)**, genel tarama modelinde ve betimsel bir yöntem kullanılarak yapmış olduğu araştırma sonucunda, yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine yaptığı katkıların, öğretmenler tarafından algılanma düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmanın, yapıldığı Ankara iliyle sınırlı kalıp Türkiye'deki tüm ilköğretim okullarına genellenmesinden kaçınılması ve kırsal kesimdeki ilköğretim okullarının örgütsel iklimine ilişkin bilimsel araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Tok (2006), “İlköğretim Okullarındaki Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Algıları” başlıklı araştırmasında, “Resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, kendi okullarındaki örgüt iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?” problem cümlesinden yola çıkmış ve İstanbul ili Ümraniye İlçesi’nde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Genel tarama modelinde ve betimsel bir yöntem kullanılarak yapılmış

olan araştırma sonuçlarına göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılamaları ile örgüt iklimi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, otoriter müdür davranışı ve endişeli öğretmen davranışı boyutlarında, yaş değişkeni ve meslekte çalışma süresine göre, kendini işine vermiş öğretmen davranışı boyutunda ise, yaş değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın önerisi, yapılacak yeni araştırmaların özel okullar ile genişletilmesi ve okul iklimi konusunda gözlem ya da görüşme yapılarak da araştırma yapılmasıdır.

Karadağ ve diğerleri (2008), “Eğitim Kurumlarında Örgüt iklimi ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki ilişkinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmalarında örgüt iklimi ve örgüt etkinliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, samimi bir atmosferin var olduğu bir iklime sahip eğitim kurumunda yüksek örgüt iklimi puanı ve örgüt etkinliği arasında .733 korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır. İlişkisel modelde dizayn edilen araştırma, okul müdürlerinden başlamak üzere tüm eğitim personeline sağlıklı bir örgüt ikliminin nasıl kurulması gerektiği konusunda seminer, kurs ve paneller düzenlenmesi gerektiği ve okullardaki olumlu örgüt iklimi düzeyini yükseltecek olan somut kaynaklar temin edilmesi gerektiği önerilerinde bulunmuştur.

Karataş (2008), “Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü İlçeleri Örneği)” başlıklı araştırmasında “Cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okullardaki kıdemleri ve branşları arasında ilişki bakımından Fatih ve Eminönü İlçeleri ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin etkililiği ile okullarının iklimini algılama düzeyleri nasıldır?” problem cümlesinden yola çıkmış ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin etkililiği ile okullarının iklimini algılama düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modeli niteliğindeki yapılan araştırma sonucunda, okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmanın önerisine göre, mevcut yöneticilerin eğitim yöneticiliği alanında hizmet içi eğitim programlarına alınmaları süreklilik kazanmalı ve eğitim yöneticilerini hizmet içi yetiştirme programında okutulan ders içeriklerinin, okul ve yönetim ortamındaki örnek uygulamalarla ilişkilendirilerek işlenmesi sağlanmalıdır.

Yıldırım (2009), “İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği)” başlıklı araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin, yöneticilerin yöneticilik becerilerine bağlı olarak örgüt iklimine katkılarına ilişkin algılarının incelenmesini amaç edinmiştir. Genel tarama yöntemi kullanılarak, betimsel bir çalışma olan araştırmada, öğretmenlerin özellikle cinsiyete, yaşa ve kıdeme bağlı olarak yöneticilerini farklı algıladıkları bulunmuştur. Bu nedenle, okul yöneticilerinin örgüt iklimi oluşturmakta bütüncül bir başarı gösteremedikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada, yöneticilerin, yeni öğretmenlerin okula uyum sağlamalarında tedbir alması, sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturulması bakımından faydalı olacağı ve yöneticilerin, yöneticilik becerilerini sergilerken, öğretmenlerce bunun bir üstünlük gösterme hali olarak algılanmamasına dikkat etmelerinin yerinde bir davranış olacağı önerilerinde bulunulmuştur.

Taşdemirci (2009), “Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okullarının İklimine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İzmir İli Örneği)” başlıklı araştırmasında, “Lise öğretmenlerinin okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin algıları bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir ve okul müdürlerinin sergilediği liderlik stili, algılanan okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı (predict) midir?” problem cümlesinden yola çıkarak, öğretmen algılarına göre genel liselerdeki örgüt ikliminin belirlenmesi ve eğitim sisteminin işleyişindeki yetersizliklerin aşılabilmesi için okul müdürünün liderlik stiline iklim açısından nasıl bir değişken olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmış ve özet olarak dönüşümcü liderliğin engelleyici iklim değişkeni üzerinde düşük, ancak anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, okullarının iklimine ilişkin algılarını daha olumlu hale getirebilmek için görevlerini yaparken karşılaşılabilecekleri sorunlar, çözüm yöntemleri ve deneyimler konusunda hizmetiçi eğitim almaları gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Gökalp (2010), “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmen Teftişlerindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarının İncelenmesi (Mersin Merkez Örneği)” başlıklı araştırmasında, “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim müfettişleri, öğretmen teftişlerinde denetim görevlerini ne derece yerine

getirmektedirler?” probleminden yola çıkmıştır. Gökalp (2010) araştırmada, ilköğretimde görevli öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin gerçekleştirdiği öğretmen teftişlerinde karşılaşılan olası eksikliklerin belirlenmesi ve öğretmen teftişi ile ilgili denetim etkinliklerinin daha verimli hale getirilmesi için yapılacak araştırmalara yol gösterilmesini amaçlamıştır. Genel tarama modeli kullanılan araştırmada; ilköğretimde çalışan öğretmen algılarına göre ilköğretim müfettişleri öğretmen teftişlerinde eğitim-öğretim ile ilgili denetim görevlerini genel olarak “orta” ve “az” düzeyde yerine getirdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin yeni öğretim programlarına göre teftiş yapıp yapmadığı ya da yeni öğretim programlarına uyum sağlayıp sağlamadığı, müfettiş algılarına göre denetim etkinliklerinde öğretmen davranışları ve halen görev yapmakta olan müfettişlerin kişisel ve mesleki yeterlilik profillerinin araştırılması şeklinde önerilerinde bulunmuştur.

3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Smith (1984) tarafından ABD’de Oklahoma State University’de yapılan araştırmada, örgüt iklimi ile ilköğretim okulu yöneticilerinin kliniksel denetim uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kliniksel denetimle okul iklimi arasında yüksek oranda bir ilişki olup, bu durumun çalışanların morali üzerinde olumlu etkiler yaptığı saptanmıştır.

Mendel ve arkadaşları (2002) yapmış oldukları araştırmada, okul müdürlerinin liderlik stillerini inceleyerek müdürlerin yönlendirici, yönlendirici olmayan ve işbirlikçi liderlik oranlarını tespit etmek ve aynı zamanda olumlu okul iklimi ile hangi liderlik stillerinin ilişkili olduğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin, müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları okul iklimine ilişkin algıları ile karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. ABD’nin Missouri eyaletinde, Southwest Missouri State University’de yapılan bu araştırma sonucunda, olumlu okul iklimi için işbirlikçi müdürlerin ortalama puanları en yüksek iken, yönlendirici müdürlerin ortalama puanları en düşük olduğu belirlenmiştir. Yönlendirici olmayan liderlik stilini kullanan müdürlerin, okul iklimi üzerindeki etkilerinin işbirlikçi müdürlerden düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, olumlu okul iklimine en çok katkıda bulunacak liderlik tarzının işbirlikçi liderlik olduğu ortaya çıkmıştır.

Britton, Goodman ve Rak (2002) tarafından ABD’de yapılan deneysel bir araştırmada, katılımcıların teftişi nasıl algıladıkları ve teftiş kavramının neleri çağrıştırdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar, teftiş kavramı ile kontrol, yardım, danışmanlık ve kaygı gibi kavramları ilişkilendirmişlerdir. Araştırmada, araştırmacılar, araştırmanın teorik temellerini açıklarken müfettişlik eğitiminin eksik ve yetersiz olduğunu ileri sürmektedirler. Teftiş olayının, ortaya çıkan yeni gelişmeler ışığında yeniden değerlendirilmesi gerektiği, teftişte öğretmenlere danışmanlık hizmetinin ön plana çıktığı ve teftişin denetleyen-denetlenen işbirliğine dayalı olması gerektiği ifade edilmektedir (Akt. Gökalp, 2010: 168-169).

Kelley, Thornton ve Daugherty (2005) yapmış oldukları araştırmada, liderlik, okul iklimi ve etkili okul arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamışlardır. Okul ikliminin boyutları olarak iletişim, yenilikçilik, taraftarlık, karar alma, değerlendirme ve çalışanı geliştirmeye yönelik tutumlar alınmıştır. Liderlik davranış analizinin alt boyutları ise lider etkililiği ve esnekliği olarak ele alınmıştır. ABD’nin Nevada eyaletinde yapılan bu araştırma sonucunda, müdürlerin etkililikleri ile iklim boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre, müdürler etkili olarak algılandıklarında, okul iklimi algıları da aynı doğrultuda olumlu gelişmektedir. Müdürler etkili olarak algılanmadıklarında, okul iklimi de olumsuz algılanmaktadır. Araştırmada, müdürlerin esneklikleri ile iklim boyutları arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Lider etkililiği ve lider esnekliği üzerine müdürler ile öğretmenlerin algılarının farklılaştığı saptanmıştır.

Freyberg Foote (2005), ABD’nin California eyaletinde, Institute of Integral Studies’de yapmış olduğu araştırmasında, denetlenenlerin denetime açık olma durumu üzerinde değerlendirmenin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma bulguları, teftiş edilen kişilerin müfettişlerin onlara açık ve destekçi olduğu durumlarda daha açık olduklarını ortaya koymaktadır. Açık olma teftişin önemli bir öğesi olmasına karşın, müfettişler bazen teftiş esnasında nasıl davranacakları konusunda kararsız kalabilmektedirler. Ayrıca olumlu bir şekilde değerlendirilen kişilerin, olumsuz bir şekilde değerlendirilen kişilere göre, daha açık ve müfettişe destekçi oldukları belirlenmiştir (Gökalp, 2010: 168-169).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi üzerinde durulmuştur.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilköğretim okullarında görevli olan yönetici ve öğretmenlerin, eğitsel denetim ve örgüt iklimine ilişkin algılarının betimlenmesi amaçlandığından genel tarama modelinde yapılmıştır.

Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003: 79).

Bu yöntemle dayanan araştırmalarda; “durum nedir? neredeyiz? ne yapmak istiyoruz? nereye, hangi yöne gitmeliyiz? oraya nasıl gideriz?” gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenir (Kaptan, 1998: 59).

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Batman il merkezindeki 83 resmi ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır.

İyi bir örneklemede, gerçekleştirilmesi gereken işlemler (Karasar, 2003: 116):

1. Çalışma evreni tanımlanmış
2. Evrendekiler listelenmiş
3. Örneklem türü belirlenmiş (oranlı kümelendirme)
4. Örneklem alınmış

5. Temsilliği sınanmış olmalıdır.

Araştırmanın örneklemini için Batman ili merkezindeki 25 okulun seçkisiz olarak seçiminde, çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri dikkate alınarak homojen bir dağılım olacak şekilde "oranlı kümelendirme" yöntemi kullanılmış ve bu okullar evrenin % 30'una tekabül etmiştir. Buna göre, bu okullardan görev yapan 2624 yönetici ve öğretmenden gönüllü olarak seçilen 722 yönetici ve öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgileri aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Örneklemine İlişkin Dağılım

Kişisel bilgiler	Değişken	Frekans (sayı)	Yüzde (%)
Görev	Yönetici	43	6,0
	Öğretmen	679	94,0
	Toplam	722	100
Cinsiyet	Erkek	441	61,1
	Kadın	281	38,9
	Toplam	722	100
Öğretmen Branşları	Sınıf öğretmeni	400	55,4
	Türkçe öğretmeni	44	6,1
	Matematik öğretmeni	34	4,7
	Fen ve teknoloji öğretmeni	40	5,5
	Sosyal bilgiler öğretmeni	37	5,2
	Diğer	167	23,1
	Toplam	722	100

Medeni durum	Evli	470	65,1
	Bekâr	252	34,9
	Toplam	722	100
Hizmet süresi	1-10 yıl	542	75,1
	11-20 yıl	139	19,2
	21 yıl ve üzeri	41	5,7
	Toplam	722	100
Eğitim durumu	Eğitim fakültesi	616	85,3
	Eğitim enstitüsü	12	1,7
	Lisansüstü	27	3,7
	Diğer	67	9,3
	Toplam	722	100

Örnekleme grubunun görevlerine göre dağılımı Tablo 1’de incelenmiştir. Buna göre katılımcıların 43’ü (% 6,0) yönetici, 679’u (% 94,0) öğretmendir.

Örnekleme grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de incelenmiştir. Buna göre katılımcıların 441’i (% 61,1) erkek, 281’i (% 38,9) kadındır.

Örnekleme grubunun branşlarına göre dağılımı Tablo 1’de incelenmiştir. Buna göre katılımcıların 400’ü (% 55,4) Sınıf öğretmeni, 44’ü (% 6,1) Türkçe öğretmeni, 34’ü (% 4,7) Matematik öğretmeni, 40’ı (% 5,5) Fen ve teknoloji öğretmeni, 37’si (% 5,2) Sosyal bilgiler öğretmeni, 167’si (% 23,1) diğer branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Örnekleme grubunun medeni durumlarına göre dağılımı Tablo 1’de incelenmiştir. Buna göre katılımcıların 470’i (% 65,1) evli, 252’si (% 34,9) bekârdır.

Örnekleme grubunun toplam hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 1’de incelenmiştir. Buna göre katılımcıların 542’sinin (% 75,1) 1-10 yıl, 139’unun (% 19,2) 11-20 yıl, 41’inin (% 5,7) 20 yıldan fazla hizmet süresinin olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunun eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 1’de incelenmiştir. Buna göre katılımcıların 616’sının (% 85,3) eğitim fakültesi mezunu, 12’sinin (% 1,7) eğitim enstitüsü mezunu, 27’sinin (% 3,7) lisansüstü mezunu, 67’sinin (% 9,3) diğer eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlere uygulanan veri toplama aracı; kişisel bilgiler formu, denetim ölçeği ve iklim ölçeği olmak üzere 3 kısımdan oluşmaktadır. Bu bölümde veri toplama aracının bölümlerinin geliştirilmesi ve analizleri üzerinde durulmuştur.

4.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Veri toplama aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde; görev, toplam hizmet süresi, cinsiyet, eğitim durumu, öğretmenlik alanı (brans) ve medeni durum yer almaktadır.

4.3.2. Eğitsel Denetim Ölçeği

Veri toplama aracında yer alan denetim ölçeği geliştirilirken önce literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra denetim ölçeğine ilişkin bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan yararlanılarak, 20 maddelik bir taslak denetim ölçeği hazırlanmıştır. Taslak denetim ölçeği geçerlik analizleri için Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan uzmanların görüş ve düşüncelerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda taslak denetim ölçeği üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Denetim ölçeği, toplam 20 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipi niteliğindedir.

Taslak denetim ölçeği ön uygulama için Batman il merkezine bağlı 5 ilköğretim okulunda görev yapan 11 yönetici ve 96 öğretmen olmak üzere toplam 107 katılımcıya

uygulanmıştır. Bu ölçeğin uygulandığı okullar ve bu okullardaki katılımcıların dağılımı Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Denetim Ölçeği İçin Ön Uygulama Yapılan Okullar

Okul Adı	Uygulama Yapılan Yönetici	Uygulama Yapılan Öğretmen
Gap İlköğretim	2	19
Karatay İlköğretim	3	23
Kültür İlköğretim	2	18
M.E.Şimşek İlköğretim	2	19
Sabri Ülker İlköğretim	1	17
TOPLAM	11	96

Yapılan KMO (Kasier-Meyer-Olkin) ve Barlett analizi sonucunda, KMO değerinin 0,930 olarak Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizine tabi tutulan 20 maddelik ölçek, toplam varyansın %60’ini oluşturduğu ve 3 faktörde toplandığı belirlenmiştir. Buna göre, maddelerin tamamının işler durumda olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci faktörün varyans değeri 22.8, ikinci faktörün varyans değeri 20.6, üçüncü faktörün varyans değeri ise 16.6’dir. Denetim ölçeği ön analizi sonucunda ortaya çıkan faktörler isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci faktör “Denetimin okulun amaçlarına etkisi”, ikinci faktör “Örnek denetmen uygulamaları” ve üçüncü faktör ise “Okul müdürünün denetim modeli” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

“Denetimin okulun amaçlarına etkisi” alt boyutunda yer alan faktör değerlerine ilişkin bulgular tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Denetimin Okulun Amaçlarına Etkisi Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

1. Alt Boyut: Denetimin okulun amaçlarına etkisi			
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü
1	12	Eğitsel denetimler olmazsa, eğitim-öğretim faaliyetlerinde eksiklik olur.	0,796
2	11	Eğitsel denetimler bir ihtiyaçtır.	0,731
3	20	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki eğitim-öğretim durumlarına etkisi olumludur.	0,700
4	18	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki sosyal faaliyetlere etkisi olumludur.	0,685
5	19	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki moral-motivasyon düzeyine etkisi olumludur.	0,671
6	17	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki yönetsel işlere etkisi olumludur.	0,669
7	16	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki öğrenci davranışlarına etkisi olumludur.	0,652
8	13	Okulumuzdaki eğitsel denetimler, amacına ulaşıyor.	0,537
9	15	Okulumuzdaki eğitsel denetimler, hata bulmaktan çok rehberliğe dönüktür.	0,524
10	14	Okulumuzdaki eğitsel denetimler, sonuçtan (üründen) çok sürece odaklıdır.	0,467

“Denetimin okulun amaçlarına etkisi” faktörünü oluşturan 10 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,909$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %22,8 varyans oranı elde edilmiştir.

“Örnek denetmen uygulamaları” alt boyutunda yer alan faktör değerlerine ilişkin bulgular tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Örnek Denetmen Uygulamaları Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

2. Alt boyut: Örnek denetmen uygulamaları			
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü
1	9	Denetimciler, öğretmenlere olumlu-yapıcı eleştirilerde bulunurlar.	0,780
2	10	Denetimciler, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili hatalarını düzeltmelerine yardımcı olur.	0,778
3	7	Denetimciler, öğretmenlerin branşları ile ilgili yeterliklerini kontrol eder.	0,721
4	2	Eğitim denetmenlerinin, teftiş sırasındaki tutum ve davranışları eğitsel yönden olumludur.	0,665
5	8	Denetimciler, yapılan denetimlerin sonuçlarını öğretmenlere bildirir.	0,641
6	6	Eğitsel denetimciler (okul müdürü - müdür yardımcısı, il eğitim denetmeni, milli eğitim müdürü) okulumuzda, bir bütün olarak denetim faaliyetlerini gerçekleştirir.	0,520

“Örnek denetmen uygulamaları” faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,843$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %20,6 varyans oranı elde edilmiştir.

“Okul müdürünün denetim modeli” alt boyutunda yer alan faktör değerlerine ilişkin bulgular tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Okul Müdürünün Denetim Modeli Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

3. Alt boyut: Okul müdürünün denetim modeli			
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü
1	4	Okul müdürümüz, öğretmenlerin çalışmalarını yakından denetler.	0,809
2	5	Okul müdürümüzün eğitim-öğretim ile ilgili düşünce ve beklentilerini anlamak kolaydır.	0,799
3	3	Okul müdürümüz, öğretmenlerin eğitsel davranışlarını objektif olarak gözlemler.	0,781
4	1	Okulumuzdaki öğretmen toplantıları aynı zamanda özdenetimdir.	0,674

“Okul müdürünün denetim modeli” faktörünü oluşturan 4 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,821$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %16,6 varyans oranı elde edilmiştir.

4.3.3. Örgütsel İklim Ölçeği

Veri toplama aracında yer alan iklim ölçeği geliştirilirken ilk önce literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra iklim ölçeğine ilişkin bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki maddelerden, araştırma konusuna uygunluk açısından uygulanabilirlik ve uyarlanabilirlik düzeyi yüksek olduğu tespit edilen 18 madde alıntı yapılmıştır. Daha sonra madde havuzundan yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan 2 madde ile birlikte toplam 20 maddelik bir taslak iklim ölçeği hazırlanmıştır. Taslak iklim ölçeği geçerlik analizleri için Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan uzmanların görüş ve düşüncelerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda taslak iklim ölçeği üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İklim ölçeği, toplam 20 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipi niteliğindedir. Taslak iklim ölçeğindeki alıntı yapılan 18 maddeye ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

- Yedi madde (II. Bölümün/İklim Ölçeğinin 4. 7. 8. 12. 13. 15. ve 16. maddeleri), **Öztürk (1995)** tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yapılmış olan “İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile gerilim (stres) düzeyleri arasındaki ilişkiler” başlıklı yüksek lisans tezinde kullandığı veri toplama aracından;
- Altı madde (II. Bölümün/İklim Ölçeğinin 1. 2. 5. 18. 19. ve 20. maddeleri), **Acet (2006)** tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yapılmış olan “İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinde kullandığı veri toplama aracından;
- Beş madde (II. Bölümün/İklim Ölçeğinin 3. 6. 9. 10. ve 11. maddeleri), **Tok (2006)** tarafından Yedi Tepe Üniversitesi'nde yapılmış olan “İlköğretim okullarındaki örgüt iklimine ilişkin öğretmen algıları” başlıklı yüksek lisans tezinde kullandığı veri toplama aracından alınmış ve kendi araştırmamıza uyarlanmıştır.

Taslak iklim ölçeği ön uygulama için Batman il merkezine bağlı 5 ilköğretim okulunda görev yapan 11 yönetici ve 96 öğretmen olmak üzere toplam 107 katılımcıya uygulanmıştır. Bu ölçeğin uygulandığı okullar ve bu okullardaki katılımcıların dağılımı Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. İklim Ölçeği İçin Ön Uygulama Yapılan Okullar

Okul Adı	Uygulama Yapılan Yönetici	Uygulama Yapılan Öğretmen
Gap İlköğretim	2	19
Karatay İlköğretim	3	23
Kültür İlköğretim	2	18
M.E.Şimşek İlköğretim	2	19
Sabri Ülker İlköğretim	1	17
TOPLAM	11	96

Yapılan KMO ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,949 olarak, Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür.

Buna göre, ölçeklere ön uygulama sonrası yapılan faktör analizinde “okul iklimi” ölçeğinin madde sayısı, 20 maddeden 15 maddeye indirilmiştir. Ölçekte 1, 7, 11 ve 14. sorular ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediğinden, 17. sorunun faktör yükünün 0,4’ten küçük olduğundan araştırmadan çıkarılmıştır. Diğer maddelerin faktör yükleri 0,4’ten büyük olduğu ve ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilemediği görülmüştür. Ölçekten çıkarılan maddeler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. İklim Ölçeğinden Çıkarılan Maddeler

Sıra No	Soru Maddesi
1	Denetimciler, öğretmenler üzerinde baskı kurar.
7	Okulumuzda müdürün koyduğu kurallar tartışılmamaktadır.
11	Okul müdürümüz, otoriterdir.
14	Okul müdürümüz, ders dağıtımına kendisi karar verir.
17	Okulun fiziksel olanakları (derslik, laboratuvar, atölye, ders araç-gereçleri vb.) her zaman kullanıma hazırdır.

Faktör analizi sonucunda toplam varyansı %56,5 olan 2 faktör oluşmuştur. Birinci faktörün varyans değeri 31.8, ikinci faktörün varyans değeri 24.7’dir. İklim ölçeği ön analizi sonucunda ortaya çıkan faktörler isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci faktör “Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları” ve ikinci faktör “Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

“Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları” alt boyutunda yer alan faktör değerlerine ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Okul Müdürünün Olumlu İklim Uygulamaları Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

1. Alt Boyut: Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları			
Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü
1	9	Okul müdürümüz, çalışkanlığıyla diğerlerine örnek teşkil eder.	0,787
2	16	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olur.	0,759
3	10	Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder.	0,746
4	13	Okul müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitirmelerine yardımcı olmak için çalışma saatleri dışında da okulda kalmaktadır.	0,732
5	6	Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.	0,730
6	12	Okul müdürümüz, öğretmenlerin eğitsel sorunlarının çözümüne yardımcı olur	0,706
7	8	Okul müdürümüzü anlamak kolaydır.	0,682
8	15	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçleriyle çalışmalarını sağlar.	0,645

“Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları” faktörünü oluşturan 8 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,909$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %31,8 varyans oranı elde edilmiştir.

“Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları” alt boyutunda yer alan faktör değerlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Yöneticilerin Olumlu İklim Uygulamaları Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

2. Alt boyut: Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları			
1	3	Yöneticiler, öğretmenlerin yardımına koşar.	0,766
2	2	Yöneticiler, öğretmenlerin yönetsel uygulamalara ilişkin eleştirilerini hoş karşılar.	0,740
3	4	Yöneticiler, çalışma arkadaşları arasındaki küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olmaktadır.	0,726
4	5	Yöneticilerimizde liderlik özelliği bulunmaktadır.	0,657
5	20	Taraflar (yönetici-öğretmen-öğrenci-veli) arasındaki farklı düşünceler hoşgörü ile karşılanır.	0,635
6	19	Herkes kararlara katılma olanağı bulur.	0,596
7	18	Herkes kendini rahat ve güven içinde hissetmektedir.	0,541

“Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları” faktörünü oluşturan 7 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,863$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %24,7 varyans oranı elde edilmiştir.

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 güvenilirdir.

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

Ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri 0,87 ile 0,99 arasında değişmektedir. Yapılan ön uygulama analizi sonucunda ölçeklere ve alt boyutlara ait önermelerin iç tutarlılıklarının sağlandığı ve yüksek düzeyde güvenilir oldukları görülmektedir.

4.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin uygulanabilmesi için Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla, Batman İI Milli Eğitim Müdürlüğüne izin yazısı gönderilmiştir. Batman İI Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alındıktan sonra, örneklem olarak alınan okullara gidilerek araştırmacı tarafından 07.03.2011 ile 13.05.2011 tarihleri arasında uygulama yapılmıştır.

4.5. Verilerin Toplanması

Araştırma probleminin analiz edilebilmesi için gereksinim duyulan, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitsel denetim ve örgüt iklimine yönelik algılarına ilişkin verilerin toplanmasında, anket tekniğı kullanılmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından elle dağıtılmış ve uygulamadan sonra yine araştırmacı tarafından elle toplanmıştır.

Betitleme ya da survey yöntemlerinde en çok kullanılan tekniklerden biri olan anket; düşünuşler, inanışlar, görüşler, öneriler ve bireysel yaşantılarla ilgili bilgilerin elde edilmesi için en uygun yol olarak nitelendirilebilir (Kaptan, 1998: 59).

4.6. Verilerin Analizi

Denetim ve iklimi ölçekleri normal dağılım göstermediklerinden Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Ölçeklerin normal dağılım tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 10. Normal Dağılım Tablosu

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları							
	Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları	Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları	Genel iklim puanı	Denetimin okulun amaçlarına etkisi	Örnek denetmen uygulamaları	Okul müdürünün denetim modeli	Genel denetim puanı
n	722	722	722	722	722	722	722
Kolmogorov-Smirnov Z	2,616	2,897	2,445	2,351	2,442	3,956	1,594
P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,012

Veri toplama araçlarıyla yapılan uygulamada toplam 780 anket katılımcılara uygulanmıştır. Bu anketlerden 32 tanesi boş olarak geri geldiği ve 26 tanesi eksik cevaplandığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Açıklamalara uygun ve tam cevaplanan 722 adet anket değerlendirilmeye alınmış ve bu yolla elde edilen veriler bilgisayarda SPSS Statistics 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS program uzmanlarından yardım alınmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilerin analizinde;

- 1) Frekans ve yüzde dağılımları,
- 2) Aritmetik ortalama,
- 3) Basit Korelasyon
- 4) Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Veri toplama aracındaki maddelere cevap olarak verilen 1, 2, 3, 4 ve 5 puanlarının 1'den itibaren artması, “denetim ve okul iklimi anketleri”ne karşı olan görüşlerin de olumlu yönde artması anlamına gelmektedir.

Araştırmada kullanılan likert tipi ölçekler için, kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri

istenmiştir. Buna göre; (5) tamamen katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) hiç katılmıyorum şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları $5.00-1.00=4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik 5'e 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
Katılmıyorum	2	1,80 - 2,59	Düşük
Kararsızım	3	2,60 - 3,39	Orta
Katılıyorum	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR ve YORUMLAR

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

Bu bölümde, Batman'daki ilköğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, okullarındaki denetim ile okullarının iklimini algılama düzeyleri incelenmiştir. Bu çerçevede öncelikle, yönetici ve öğretmenlerin görev değişkenine göre denetim ve iklime ilişkin algı düzeyleri incelenmiştir. Daha sonra, denetim ve iklim ile bunların alt boyutları arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiştir. Son olarak, yönetici ve öğretmenlerin denetim ve iklim algılarının görev değişkenine göre farklılaşma durumu çalışılmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “**Görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki eğitsel denetimlere ilişkin algıları hangi düzeydedir?**” problemine ait bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Yönetici ve Öğretmenlerin Denetime İlişkin Görüşleri

	Sıra No	Ölçek No	Ölçek Maddeleri	Öğretmen		Yönetici	
				\bar{X}	S	\bar{X}	S
Okul Müdürünün Denetim Modeli Alt Boyutu	1	1	Okulumuzdaki öğretmen toplantıları aynı zamanda özdenetimdir.	3.49	1.01	3.81	0.87
	2	3	Okul müdürümüz, öğretmenlerin eğitsel davranışlarını objektif olarak gözlemler.	3.41	1.00	3.93	0.93
	3	4	Okul müdürümüz, öğretmenlerin çalışmalarını yakından denetler.	3.36	1.00	3.76	0.89
	4	5	Okul müdürümüzün eğitim-öğretim ile ilgili düşünce ve beklentilerini anlamak kolaydır.	3.48	0.99	3.86	1.11
			Toplam	3.44	0.80	3.84	0.73
Örnek Denetmen Uygulamaları Alt Boyutu	1	2	Eğitim denetmenlerinin, teftiş sırasındaki tutum ve davranışları eğitsel yönden olumludur.	2.81	1.13	2.95	1.11
	2	6	Eğitsel denetimciler (okul müdürü - müdür yardımcısı, il eğitim denetmeni, milli eğitim müdürü) okulumuzda, bir bütün olarak denetim faaliyetlerini gerçekleştirir.	3.14	1.08	4.06	2.77
	3	7	Denetimciler, öğretmenlerin branşları ile ilgili yeterliklerini kontrol eder.	2.99	1.05	3.25	1.17
	4	8	Denetimciler, yapılan denetimlerin sonuçlarını öğretmenlere bildirir.	3.15	1.05	3.79	0.88
	5	9	Denetimciler, öğretmenlere olumlu-yapıcı eleştirilerde bulunurlar.	3.03	1.06	3.58	0.93
	6	10	Denetimciler, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili hatalarını düzeltmelerine yardımcı olur.	3.13	1.04	3.39	1.04
			Toplam	3.04	0.80	3.50	0.80

Denetimin Okulun Amaçlarına Etkisi Alt Boyutu	1	11	Eğitsel denetimler bir ihtiyaçtır.	3.72	1.06	4.27	0.88
	2	12	Eğitsel denetimler olmazsa, eğitim-öğretim faaliyetlerinde eksiklik olur.	3.53	1.13	4.11	1.19
	3	13	Okulumuzdaki eğitsel denetimler, amacına ulaşıyor.	2.91	1.01	3.25	1.09
	4	14	Okulumuzdaki eğitsel denetimler, sonuçtan (üründen) çok sürece odaklıdır.	3.00	1.02	3.55	1.11
	5	15	Okulumuzdaki eğitsel denetimler, hata bulmaktan çok rehberliğe dönüktür.	3.05	1.08	3.65	1.11
	6	16	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki öğrenci davranışlarına etkisi olumludur.	3.02	1.12	3.60	1.07
	7	17	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki yönetsel işlere etkisi olumludur.	3.29	1.56	3.76	0.92
	8	18	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki sosyal faaliyetlere etkisi olumludur.	3.05	1.07	3.65	1.02
	9	19	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki moral-motivasyon düzeyine etkisi olumludur.	2.91	1.10	3.55	1.05
	10	20	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki eğitim-öğretim durumlarına etkisi olumludur.	3.11	1.13	3.83	0.99
			Toplam	3.16	0.81	3.72	0.68
		Genel Denetim Toplamı	3.18	0.67	3.68	0.53	

Tablo 11 incelendiğinde, hem okul yöneticisi hem de öğretmen gruplarının en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddelerin “Eğitsel denetimler bir ihtiyaçtır” ve “Eğitsel denetimler olmazsa, eğitim-öğretim faaliyetlerinde eksiklik olur” maddeleri olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden elde edilen toplam puanlara bakıldığında, yöneticilerin (\bar{X} : 3.68) denetim ile ilgili görüşleri genel anlamda

“katılıyorum” düzeyinde iken, öğretmenlerin (\bar{X} : 3.18) ise “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Birinci alt problemdeki bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin denetime ilişkin algıları benzerdir. İki grubun da denetimin *gerekli olduğu* ve *eğitimin olmazsa olmazlarından olduğu* konusunda görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca yöneticilerin öğretmenlerden farklı olarak denetimi bir *ihtiyaç olarak* algılamaları çarpıcı bir bulgudur. Buna neden olarak da, yöneticilerin denetim olgusuna süreklilik arz eden görevlerinin ve rollerinin bir gereği olarak odaklandıkları gösterilebilir. Öğretmenlerin ise denetim ile ilgili görüşlere yöneticilerden daha az katılmalarının sebebi, denetim esnasında gördükleri eksiklikler ve denetime ilişkin rehberlik ve yardım beklentilerinin tam olarak karşılanamaması olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına benzer bir araştırma olan **Kavas (2005)**'in araştırmasında, ilköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına yönelik öğretmenlerin algılarına ilişkin *cevapların* aritmetik ortalaması sonucu elde edilen puanlara göre ankette yer alan denetim davranışları ‘bazen’ düzeyinde gerçekleşmiş; buna karşılık öğretmen *beklentilerinin* aritmetik ortalaması sonucu ise ‘her zaman’ düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenler üzerinde müfettişlerin denetim davranışlarını uygulama düzeyleri rahatsızlık uyandırırken, aynı denetim davranışlarına ilişkin öğretmenler, müfettişlerden yüksek düzeyde gerçekleşme beklemektedirler sonucuna varılmıştır. **Demir (2004)**'in araştırmasında ise öğretmen görüşlerine göre ilköğretim müfettişlerinin öğretmen denetimi etkinlikleri konusunda görevlerini “orta düzey”de yerine getirdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Akt: Gökalp, 2010: 182). Bu araştırmanın bulgularının ortaya koyduğu gibi **Demir**'in araştırması da ilköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişindeki denetim görevlerini, öğretmen algılarına göre tam anlamıyla yerine getirmediğini göstermektedir.

Yıldırım (2007)'in araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin gerekli ders denetiminin uygulanması etkinliklerinin “kısmen” düzeyinde gerçekleştiğine yönelik bir bulguya ulaşılmıştır. Dolayısıyla **Yıldırım**'in araştırması da bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir ve öğretmen teftişine yönelik denetim etkinliklerinin tam anlamıyla yerine getirilmediğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olan araştırmalardan **Gökalp (2010)**'e göre, ilköğretim

müfettişlerinin öğretmen teftişlerinde eğitim-öğretimle ilgili denetim görevlerini yeterince yerine getiremedikleri bulgusu yer almaktadır. Ayrıca **Karataş (2008)**, müdürlerin yönetsel etkinliklerinin, öğretmenler tarafından genel olarak yetersiz olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte standart sapma değerlerinin çok yüksek olması, müdürlerin yönetsel etkinlikleri hakkında öğretilerde ortak bir fikrin oluşmadığı, müdürleri son derece başarısız gören öğretmenlerin yanında başarılı görenlerin de bulunduğunu göstermektedir. Aynı şekilde **Gündüz (2010)** araştırmasında, yönetici ve öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin genel tutumlarını “kararsızım” düzeyinde bulmuştur.

Bu araştırmanın bulgularının aksine **Memişoğlu (2004)**, müfettişlerin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin toplam puanları arasında fazla bir fark (\bar{X} : 0.50) olmamasına rağmen; ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde yöneticilerin “katılıyorum/yüksek”, öğretmenlerin ise “kararsızım/orta” aralığında olmaları, bulgular arasında anlamlı bir farkın olduğunu gösterir. Görüldüğü üzere, bu araştırmadan elde edilen denetim puanlarının yönetici ve öğretmen algılarına göre eğitim-öğretimle ilgili bulgusu, diğer birçok araştırmadan elde edilen bulgular tarafından da desteklenmektedir. Okullardaki eğitsel denetim puanları açısından, öğretmen algılarının yönetici algılarında daha düşük olmasının başlıca nedeni; il eğitim denetmenlerinin görev alanlarının çeşitli ve görev yüklerinin fazla olmasından dolayı öğretmenlerin beklentilerine cevap verememiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “**Görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki iklime ilişkin algıları hangi düzeydedir?**” problemine ait bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Yönetici ve Öğretmenlerin İklimle İlişkin Görüşleri

	Sıra No	Ölçek No	Ölçek maddeleri	Öğretmen		Yönetici	
				\bar{X}	S	\bar{X}	S
Yöneticilerin Olumlu İklim Uygulamaları Alt Boyutu	1	2	Yöneticiler, öğretmenlerin yönetsel uygulamalara ilişkin eleştirilerini hoş karşılar.	3.15	1.11	3.83	1.04
	2	3	Yöneticiler, öğretmenlerin yardımına koşar.	3.51	1.01	4.25	0.90
	3	4	Yöneticiler, çalışma arkadaşları arasındaki küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olmaktadır.	3.55	1.04	4.27	0.88
	4	5	Yöneticilerimizde liderlik özelliği bulunmaktadır.	3.31	1.08	3.83	1.15
	5	18	Herkes kendini rahat ve güven içinde hissetmektedir.	3.24	1.07	3.83	0.99
	6	19	Herkes kararlara katılma olanağı bulur.	3.42	1.05	4.16	0.89
	7	20	Taraflar (yönetici-öğretmen-öğrenci-veli) arasındaki farklı düşünceler hoşgörü ile karşılanır.	3.40	1.09	4.16	0.84
			Toplam	3.37	0.78	4.05	0.63
Okul Müdürünün Olumlu İklim Uygulamaları Alt Boyutu	1	6	Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.	3.59	1.09	3.97	1.18
	2	8	Okul müdürümüzü anlamak kolaydır.	3.45	1.08	3.65	1.25
	3	9	Okul müdürümüz, çalışkanlığıyla diğerlerine örnek teşkil eder.	3.62	0.99	4.00	1.09
	4	10	Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder.	3.56	1.05	4.11	0.95

5	12	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olmaktadır.	3.38	1.05	3.90	0.88
6	13	Okul müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitirmelerine yardımcı olmak için çalışma saatleri dışında da okulda kalmaktadır.	3.24	1.07	3.76	1.19
7	15	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçleriyle çalışmalarını sağlar.	3.40	1.01	3.74	0.95
8	16	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olur.	3.30	1.06	3.93	0.93
		Toplam	3.44	0.81	3.88	0.85
		Genel Okul İklim Toplamı	3.41	0.74	3.96	0.68

Tablo 6 incelendiğinde, yöneticilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu maddeler “Yöneticiler, öğretmenlerin yardımına koşar “ ve “Yöneticiler, çalışma arkadaşları arasındaki küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olmaktadır” maddeleridir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddelerin ise, “Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır” ve “Okul müdürümüz, çalışkanlığıyla diğerlerine örnek teşkil eder” maddeleri olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden elde edilen toplam puanlara bakıldığında, yönetici (\bar{X} : 3.96) ve öğretmenlerin (\bar{X} : 3.41) iklim ile ilgili görüşlere genelde “katıldıkları” görülmektedir.

İkinci alt problemdeki bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin iklime ilişkin algılarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin öğretmenlere yardım etmeleri konusunda, öğretmen ve yöneticilerin algılarındaki benzerliğe göre öğretmenler, okul müdürünün okul saatleri dışında yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açık olduğunu söylerken; yöneticiler, öğretmenlerin yardımına koştuklarını söylerler. Öğretmenlerin, yöneticiler hakkındaki yardıma açık oldukları vurgusunu yöneticilerin okul saatleri dışında yaptıklarını söylemeleri, öğretmenlerin algılarına göre yöneticiler için pozitif bir durumdur. Bu sonucu Kurt (2009)’un araştırmasında da görmek

mümkündür. Buna göre, araştırmaya katılan okul idarecileri, eğitim faaliyetleri dışında yasal olarak tanımlanmamış, öğrenci ve velilerle ilgili sorumluluklarını aşan sorunlarla uğraştıkları gözlenmiştir.

Yöneticiler, öğretmenlerin yardımlarına *açık olmaktan* da öte onların yardımlarına *koştuklarını* söylemeleri, onların kendilerini okul saatlerinde öğretmenlerin bütün ihtiyaçlarını karşılamaya adadıkları anlamına geldiği söylenebilir. Buna ek olarak yöneticilerin, çalışma arkadaşları arasındaki küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olmaları da yine öğretmenlerin algılarına göre en yüksek 4. ortalamaya (\bar{X} : 3.55) sahiptir. Bütün bu bulgular ışığında, okullarda yöneticiler tarafından öğretmenlere hemen her konuda yardım edildiğinin hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından söylenmesi, bu okullardaki iklimin; eğitim-öğretimi geliştirmeye, öğretmenlerin daha etkin ve verimli çalışmalarına ve okulda eğitim-öğretim eksenli bir örgüt iklimi olduğunun göstergesidir denilebilir.

Yıldırım (2009)'ın araştırması, bu araştırmanın bulgularıyla işe dönüklük bakımından paralellik göstermektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, yöneticilerini daha çok işe dönük olarak algıladıkları görülmüştür. Yöneticilerin okul iklimine katkıları bakımından işe dönük bir davranış örüntüsü sergilemeleri, öğretmenlerin kendilerini daha çok işe vermeleri bakımından fayda sağlayacaktır. Ayrıca yine bu araştırmanın sonuçlarına göre; okul yöneticileri, öğretmenler tarafından yüksekte bakan, her şeyi kendileri bilen kişiler olarak algılanmışlardır. Bu durum ise okulda olumlu bir okul iklimi oluşturulması bakımından bir engeldir. **Taşdemirci (2009)**'nin araştırmasının bulgularına göre, öğretmenlerin algıları doğrultusunda okul müdürlerinin öğretmenlerin çalışmalarını sıkı bir şekilde takip ettiği ve onlara emredici bir tavırla yaklaştığını algıladıkları söylenebilir. Tek taraflı bir iletişim şekli sağlayan bu davranış okul içerisinde güvensiz ve tedirgin bir ortam ortaya çıkarabilir.

Yönetici ve öğretmenlerin hem iklime ilişkin toplam puanları arasında fazla bir farkın (\bar{X} : 0.55) olmaması; hem de ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde öğretmen ve yöneticilerin “katılıyorum/yüksek” aralığında olmaları, bulgular arasında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir. Görüldüğü gibi bu araştırmadan elde edilen okul iklim puanlarının yönetici ve öğretmen algılarına göre eğitim-öğretimle ilgili bulgusu, diğer araştırmalardan elde edilen bulgular tarafından da desteklenmektedir. Öğretmenlerin

iklim puanlarının, yöneticilerden daha düşük olmasının başlıca nedenleri; yöneticilerin, görevleri gereği okullarındaki iklimden birinci derecede sorumlu olduklarından dolayı, iklimle ilgili algılarının öğretmenlerden daha yüksek olması ve ayrıca öğretmenlerin okuldaki yöneticilerden beledikleri davranışları görememiş oldukları olabilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “**Denetim ve alt boyutları ile örgüt iklimi ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**” problemine ait bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Denetim ve İklim Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Tablosu

		(1) Denetimin okulun amaçlarına etkisi	(2) Örnek denetmen uygulamaları	(3) Okul müdürünün denetim modeli	(4) Genel denetim puanı
(a) Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları	R	0,345	0,351	0,751	0,505
	P	0,000	0,000	0,000	0,000
(b) Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları	R	0,448	0,442	0,660	0,576
	P	0,000	0,000	0,000	0,000
(c) Genel okul iklim puanı	R	0,423	0,423	0,766	0,580
	P	0,000	0,000	0,000	0,000

N=722

Not: Analizde kolaylık sağlaması açısından; Denetim ölçeğine ait alt boyutlar “1, 2, 3, 4” sayıları ile numaralandırılırken, İklimi ölçeğine ait alt boyutlar ise “a, b, c” harfleri ile simgelenmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, denetim ölçeğinin tüm alt boyutları ile örgütsel iklim ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler mevcut olduğu görülmektedir.

1a) “Denetimin okulun amaçlarına etkisi” ile “Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %34,5 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,345$; $p=0,000<0,05$). Bu aynı zamanda, okul iklim puanı ve okul denetim puanı ile bunların alt boyutları arasındaki korelasyon bakımından en düşük puana sahip olan ilişkidir. Buna göre, denetimin okulun amaçlarına etkisi puanı arttıkça okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları puanı da artmaktadır.

Buna neden olarak, denetim faaliyetlerinin okulun amaçlarını bir bütün olarak olumlu yönde desteklediği veya okulun amaçlarına olumlu yönde hizmet ettiği durumlarda, okul müdürünün görevini daha istekli yaptığı ve bunun sonucu olarak da okulun iklimine olumlu yönde katkıda bulunduğu gösterilebilir. Hemen her okul müdürü, kendi okulunda eğitim-öğretim amaçlarının tam olarak yerine getirilmesini istediği söylenebilir.

2a) “Örnek denetmen uygulamaları” ile “Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %35,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,351$; $p=0,000<0,05$). Bu aynı zamanda, okul iklim puanı ve okul denetim puanı ile bunların alt boyutları arasındaki korelasyon bakımından en düşük puana sahip olan ikinci ilişkidir. Buradan, olumlu denetmen davranışları puanı arttığında okul müdürünün okul iklimine katkısı puanı da artmakta olduğu sonucuna varılabilir.

Bu sonuç, **Gündüz (2010)**’ün benzer bir araştırmasının sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmaya göre en düşük puan, “müfettişlerle beraber vakit geçirmekten hoşlanırım” maddesinde olmuştur. Burada, yönetici ve öğretmenlerin, müfettişlerle beraber olunan sürede yapacağım konuşmalarımı aleyhime kullanır mı kaygısının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, denetmenlerin denetleme görevi ve haklarında karar verici olmaları nedeniyle de bir arada olmanın sıkıcı olacağı düşünülebilir. Öğretmenlerin, denetmenlerle beraber vakit geçirmekten hoşlanmaması durumu, öğretmenlerin denetmenler hakkındaki olumsuz algılarına bağlanabilir.

Denetmenler, öğretmenlerin gözündeki olumsuz algıları örnek denetmen davranışlarıyla olumlu algıya çevirebilirler. Bu durumun okul iklimine olumlu etki etmesi beklenir.

Denetmenlerin, okullardaki denetime ilişkin gösterdikleri olumlu uygulamalar ile okul müdürünü motive edici ve destekleyici davranışları, okul müdürünün denetime ilişkin algısını olumlu yönde artırır ve işini sevmesine yardımcı olabilir. Okulun, amaçlarına ulaşmasında önemli kriterlerden birisi olan olumlu denetim faaliyetleri sonucunda okul müdürü, bu durumdan duyduğu memnuniyetle okulundaki eğitim-öğretime uygun olan iklimi destekleyici uygulamalar göstermesi beklenir.

3a) “Okul müdürünün denetim modeli” ile “Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %75,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,751$; $p=0,000<0,05$). Bu aynı zamanda, okul iklim puanı ve okul denetim puanı ile bunların alt boyutları arasındaki korelasyon bakımından en yüksek puana sahip olan ikinci ilişkidir. Buna göre, okul müdürünün denetmen kişiliği puanı arttıkça okul müdürünün okul iklimine katkısı puanı da artmaktadır.

Ayrıca denetim ölçeğinin “Okul müdürünün denetim modeli” alt boyutuyla iklim ölçeğinin “Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları” alt boyutu arasındaki ilişki, iklim ölçeğinin diğer alt boyutu olan “Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları” ne nazaran daha yüksektir. Buna gerekçe olarak; okullarında denetim modeli olan müdürlerin bir taraftan yönetim işlerini yürütürken diğer yandan denetim rolünü de üstlendikleri ve aynı zamanda etkili yönetim ve denetim görevlerinin olumlu iklim uygulamalarına sebep olduğu gösterilebilir. Buradan, okul müdürü dışındaki diğer yöneticilerin, okul müdürü kadar olumlu iklim uygulayıcıları olmadığı sonucuna varılabilir. Bunun bir sebebi de, denetimin günümüzdeki yeni yaklaşımları olan rehberlik, düzeltme ve geliştirme anlayışının olumlu etkileri olabilir. Çünkü denetimin bu yeni yaklaşımlarının, okul müdürlerinin çoğunluğu tarafından benimsendiği ve müdürlerin eğitime yansımalarının olumlu olacağına ilişkin anlayışları benimsedikleri düşünülebilir.

Gökyer (2010)'in yaptığı araştırma bu araştırmanın, sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi oluşturma (olumlu okul iklimini oluşturma) boyutuna ilişkin olarak, müdürlerle

müdür yardımcıları ve müdürlerle öğretmenler farklı düşünmektedirler. Müdür yardımcıları ve öğretmenler, okul müdürlerini okulda olumlu okul iklimi oluşturmaları konusunda yeterli görmemektedirler.

4a) “Genel denetim puanı” ile “Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %50,5 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,505$; $p=0,000<0,05$). Bu ilişki, genel denetim puanı arttıkça okul müdürünün okul iklimine katkısı puanı da arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Bir bütün olarak denetim faaliyetlerinin bir okuldaki yönetici ve öğretmenler tarafından yüksek düzeyde olumlu algılanması, o okuldaki iklimi de olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum okul müdürünün, okuldaki iklimin eğitim-öğretime daha elverişli olması bakımından motive olmasını ve okulun iklimini olumlu yönde etkileyecek olan davranışlara yönelmesini sağlayabilir.

1b) “Denetimin okulun amaçlarına etkisi” ile “Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %44,8 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,448$; $p=0,000<0,05$). Buna göre, denetimin eğitime etkisi puanı arttıkça okul yönetiminin olumlu iklime katkısı puanı da arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Bütün kurumlarda denetimler, kurumu amaçlarına daha etkili ve verimli bir şekilde ulaştırmak için yapılır. Eğitsel denetimlerin, okulun amaçlarına olan olumlu etkisiyle birlikte okulu amaçlarına ulaştırmada önemli bir rolü olduğu yadsınamaz. Bu durum okuldaki yöneticileri, görevleri ve rolleri konusunda cesaretlendirmekle birlikte, onlara okula karşı olan sorumluluklarını hatırlatmakta ve bu sorumlulukları daha özverili bir şekilde yerine getirmelerini sağlamaktadır.

Yöneticilerin okuldaki öğrenmeyi etkileyen tutum ve davranışları, büyük ölçüde okulun öğrenme iklimini de oluşturur. Böylece denetimle başlayan *görevini yerine getirme* süreci, yöneticilerin okuldaki olumlu uygulamalarıyla ve davranışlarıyla devam etmekte ve sonuçta okulda olumlu bir eğitim-öğretim havası oluşmaktadır. Böyle bir okulda ise, hem öğrenciler ve hem de öğretmenler kendilerini eğitim-öğretime daha iyi adapte ederek okulun amaçları doğrultusunda hareket etmiş olurlar.

2b) “Örnek denetmen uygulamaları” ile “Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %44,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,442$; $p=0,000<0,05$). Bu ilişkiden, denetmenlerin örnek uygulama puanları arttıkça yöneticilerin okul iklimine katkısı puanı da arttığı sonucuna ulaşılabilir. Denetmenlerin, eğitsel denetimler esnasında yapacakları her olumlu davranış ve uygulamanın okula, okulun yöneticilerine, öğretmen ve öğrencilere olumlu yansıtacağını ve okulda yapılan eğitim-öğretim durumlarından yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yüksek haz duyacağını söylemek mümkündür.

Örgütsel iklimin daha çok liderliğin konusu ve alanı olduğu düşüncesiyle, denetmenlerin iklim konusuna gereğince eğilmedikleri, esas enerjilerini öğretim programlarına, eğitim ve öğretim etkinlikleri ile öğrencilere yönelttikleri görülmektedir (Aydın, 2007: 118). Bu durum yönetici ve öğretmenlerin denetmen ve denetim olgusuna karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilir.

Araştırmanın sonucu, **Gündüz (2010)**'ün araştırmasının sonucuyla farklılık göstermektedir. **Gündüz**, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik boyutuna ilişkin genel tutumlarını “kararsızım” yönünde bulmuştur.

Denetmenler, son yıllardaki yeni eğitim programlarıyla birlikte daha çok rehberlik yapma rolünü üstlenmişlerdir. Öğretmenlere ceza verme ve onlara resmi veya gayri resmi baskı uygulama yetkileri, eski uygulamalara oranla biraz daha kısıtlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapılan bu gibi bilimsel araştırmaların sonuçlarından yararlanarak bu yenilikleri yaptığı söylenebilir. Fakat **Kurt (2009)**'un araştırması aynı zamanda bir denetmen olan okul müdürlerinin yeni eğitim programına uyumda sıkıntı çektiğini göstermektedir. Buna göre araştırmaya katılan okul idarecilerinin, yeni ilköğretim programının uygulanması ile ilgili okullarında öğretmenleri değerlendirirken kriterler konusunda sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir.

3b) “Okul müdürünün denetim modeli” ile “Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar

arasında %66,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,660$; $p=0,000<0,05$). Bu durumda, okul müdürünün denetmen kişiliği puanı arttığında olumlu okul yönetimi puanının da artacağını söylemek mümkündür.

Öğretimsel lider olmayı, klasik okul yöneticisi olmaya tercih eden okul müdürleri, okuldaki eğitim-öğretim zamanını etkili ve dikkatli kullanarak, yüksek motivasyonlu öğretmenlerle çalışma fırsatları oluşturabilirler. Öğrencilerden beklentilerinin ne olduğunu standartlar belirleyip, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluşturarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli, 1996: 44). Müdürlerin bu tarz çalışma ve disiplinlerle okulda bir enerji ve sinerji oluşturarak hem denetim görevlerini yerine getirmeleri hem de okul iklimine katkıda bulunmaları, onların görevlerini layıkıyla yerine getirmelerinin bir işareti sayılabilir.

4b) “Genel denetim puanı” ile “Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %57,6 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,576$; $p=0,000<0,05$). Bu bulguya dayanarak, genel denetim puanı arttıkça olumlu okul yönetimi puanının da arttığı söylenebilir.

Denetim faaliyetleri okulun amaçlarına katkı yaptığında; denetim, görevini yerine getiriyor, okul da buna bağlı olarak amaçları doğrultusunda olumlu bir iklime sahip oluyor denilebilir. Böylece, hem eğitsel denetimleri yerine getiren denetmenler ve hem de okuldaki yönetici ve öğretmenler olumlu bir etkileşimle birlikte okulun, amaçlarına ulaşmasına yardımcı olurlar.

Bir denetmenin, denetim esnasında okulun yöneticilerine yönelik olan olumsuz bir davranış veya uygulama sonrasında, okuldaki yöneticilerden eğitsel açıdan yüksek düzeyde ve motivasyonlu bir çalışma görmek çok da beklenen bir sonuç olduğu söylenemez. Aynı zamanda denetim görevi de olan yöneticilerin davranışları, yine kendi çalışmalarına aynı doğrultuda etki edeceği düşünülürse, denetmen rolünde olan herkesin ve genel olarak eğitsel denetimin olumlu veya olumsuz oldukları doğrultuda okul yöneticilerine etki ettikleri kabul edilir. Bu durumun, okul yöneticilerinin denetmen veya denetim olgusu tarafından motive edilip edilmediğiyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

1c) “Denetimin okulun amaçlarına etkisi” ile “Genel okul iklim puanı” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 42,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,423$; $p=0,000<0,05$). Buradan şu sonuca varmak mümkündür, denetmen davranışları veya denetim olgusunun okulun amaçlarına hizmet ettiği ölçüde okulun genel olarak ikliminde olumlu bir artış olur.

Okulun iklimini etkileyen birçok değişken vardır. Bunlardan bir tanesi de denetim faaliyetleri ve denetmen davranışlarıdır. Bir okuldaki eğitsel denetim faaliyetlerinin, o okulun işleyişine ve okulu amaçlarına ulaştırmada olumlu katkı yaptığı ölçüde okuldaki genel eğitim-öğretim iklimi bundan olumlu yönde etkilenmesi beklenir. Okuldaki eğitimsel ve öğretimsel havanın olumlu olduğu ölçüde o okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarıya ulaşabileceği düşünülebilir.

Okulun amaçlarına olumlu katkı yapan denetim, kendi görevini yerine getirerek okuldaki başarıya ve okulun olumlu iklime ulaşmasına da yardımcı olur. Olumlu iklimin hakim olduğu okullarda, yönetici, öğretmen ve öğrenci motivasyonu, ders programları, işgörenlerin doyumunu, okul aile koordinasyonu, yarışmalar, spor faaliyetleri, gezi gözlem gibi ders dışı etkinlikler ve okul çevre uyumu gibi okulun amaçlarına çok yönlü ulaşmasında etkili ve gerekli olan her alanda verim, istek ve başarının beklenmesi olasıdır. Okulu bir bütün olarak etkileyen denetimin, okulun amaçları açısından olumlu olması, okullarda bu gibi olumlu iklimin oluşması için önemli bir etkidir denilebilir.

2c) “Örnek denetmen uygulamaları” ile “Genel okul iklim puanı” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %42,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,423$; $p=0,000<0,05$). Buna göre, olumlu denetmen davranışları puanı arttıkça genel okul iklim puanı da artmakta olduğu sonucuna varılabilir.

Denetim, denetlemek anlamına gelmekle birlikte son yıllarda özellikle eğitim kurumlarında sırasıyla önce rehberlik yapmak, sonra düzeltmek ve son olarak da durumu geliştirip kontrol etmek şeklinde çağdaş bir anlayışa bürünmüştür. Denetmenlerden beklenen bu gibi çağdaş yaklaşımlar, okullardaki iklimi ve dolayısıyla da eğitim-öğretimi olumlu yönde etkilemektedir. **Gündüz (2010)**’ün araştırması da bu

araştırmayla paralellik gösterir. Araştırmada yönetici ve öğretmenler, “müfettişleri rehber olarak görüyorum” maddesine en yüksek aritmetik ortalama ile “katılıyorum” demişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını çözmeye ve değişikliklerin uygulanmasında, müfettişleri yol gösterici olarak görme arzularının yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle müfettişi sorgulayan, yargılayan biri olarak görmek istememektedirler.

Denetmenlerin, okullardaki örnek uygulamalarla yönetici ve öğretmenleri onurlandırmaları, motive etmeleri, onlara rehberlik yapmaları, öğretmen ve yöneticilerin bekledikleri ve eğitsel açıdan da olması gereken bir durumdur. Bu durum okulun işgörenlerinin; işlerini daha iyi yapmaları, okulu sevmeleri, davranış ve yeterlilikleriyle bu motivasyonu öğrencilere aktarmaları veya yansıtmaları sonucunu doğurur. Dolayısıyla bu olumlu ve istekli hava, okula, amaçlarına ulaşmada büyük bir ivme kazandırır.

3c) “Okul müdürünün denetim modeli” ile “Genel okul iklim puanı” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %76,6 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,766$; $p=0,000<0,05$). Bu aynı zamanda, okul iklim puanı ve okul denetim puanı ile bunların alt boyutları arasındaki korelasyon bakımından en yüksek puana sahip olan ilişkidir. Buna göre, okul müdürünün denetmen kişiliği puanı arttıkça genel okul iklim puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin; öğretmenlerin yardımına koşması, çalışanlar arasındaki sorunları çözmeye yardımcı olması, çalışkanlığıyla diğer personele örnek olması ve okul saatleri dışında bile yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açık olması gibi özellikleri, öğretmenlerin en yüksek ortalamayla katıldıkları müdür davranışlarındandır. Böyle okullardaki müdürler, öğretmenlerin akıllarını kullanmaya kalkışmak yerine onların akıllarını birleştirme yoluna giderek eşgüdüm ve koordinasyonu sağlar. Öğretmenlerle karşılıklı saygı sevgi temeline dayalı bir müdür portresi altında, amaçlarına ulaşmada hızlı ve kararlı adımlarla ilerleyen okullar görmek mümkündür.

Okul ikliminin doğrudan veya dolaylı olarak okul müdürüne bağlı olduğu da düşünülürse, okulun iklimini olumlu olarak etkileme konusunda okul müdürünün özenli ve kararlı çalışmalar yapması kaçınılmaz olmaktadır. Bu sonuç, alana ilişkin diğer

araştırmalarda da ortaya çıkmıştır. **Robert (2005)**'in araştırması da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Buna göre, istatistiksel olarak, öğretmenlerle onların kendi müdürlerinin etkinlik puanları ve altı iklim puanları (İletişim, Karar Verme, Yenilik, Savunuculuk, Değerlendirme ve Personel Geliştirme) arasında anlamlı olumlu ilişkiler kurulmuştur. Elde edilen bu korelasyon okul ikliminin, bir müdürün etkinliğinin doğrudan ğretmen algılarına bağlı olduğunu göstermektedir.

4c) “Genel denetim puanı” ile “Genel okul iklim puanı” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %58,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,580$; $p=0,000<0,05$). Bu ilişkiden, genel denetim puanı arttıka genel okul iklim puanı da artmakta olduğu çıkarılabilir. Örgütsel iklim lçeğinden alınan toplam puanlar ile denetim lçeğinden alınan toplam puanlar arasındaki bu pozitif yönlü anlamlı ilişkiye neden olarak, okuldaki denetim faaliyetleri ile okulun ikliminin birbirlerini olumlu ve olumsuz etkilediği gösterilebilir.

Bir okulun yapısı ve işleyişi, o okulun karakterini, ğretmen ve öğrencilerin tutumlarını, eğitim programının planlanmasını ve uygulanmasını büyük lde etkiler. Örgütün bireyler üzerindeki yapısal ve işleyişsel etkileri, algı ve duygu biçiminde görülür ve bu algı örgüt iklimi olarak nitelendirilir. Bir rgt olan eğitim kurumunda görevli bir bireyin performansı belli lde onun kişiliği, belli lde de örgütsel ortam tarafından biçimlendirilir. Bu ortam; kültür, atmosfer, duygu, nitelik ya da iklim sözcükleri ile ifade edilmektedir. Bu terimler, örgütün, üyeler tarafından yaşanılan i niteliğini ifade etmektedir. Bir okulun iklimi, kabaca o okulun kişiliği olarak düşünülebilir.

Denetimin temel işlevinin eğitim sürecini geliştirmek olduğu dikkate alındığında, örgütsel iklime gereken önemin verilmesinin nedeni açıklık kazanmaktadır. Olumlu ve sağlıklı bir örgüt ikliminin bulunduğu okulda; denetmen, yönetici ve öğretmenin okulun var oluş nedeni olan ğrenci eğitimine daha çok zaman ve enerji ayırabilecekleri açıktır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; yönetici, ğretmen, ğrenci, veli ve çevresiyle birlikte bir bütün olarak okulun iklimi, o okulda yapılan denetim faaliyetlerinin okulun amaçlarına uygun olup olmamasıyla yakından ilgilidir. Bir bütün olarak, okul iklimi ve alt boyutları ile denetim ve alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Buna göre bu alt problemde; bir okuldaki eğitsel denetimler ve denetmen davranışları gibi tüm denetim faaliyetleri bir bütün olarak, eğitim-öğretime ne kadar uygun ve eğitim-öğretimi geliştirici yönde olursa, bu okuldaki iklim, genel eğitim-öğretim havası ve okulun amaçlarına ulaşma derecesi de o kadar eğitim açısından olumlu olduğu anlaşılabilir. Okuldaki denetim ve iklim kavramlarından birinin eğitim açısından olumlu olması, diğerini de olumlu etkilerken; birinin olumsuz olması da yine diğerini olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür.

5.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “**Görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin denetim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?**” problemine ait bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Göreve Göre Denetim Ölçeğine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
Yönetici	43	0,504	21709	8,433	.000
Öğretmen	679	0,352	239293		

Tablo 14 incelendiğinde, görev değişkenine göre denetim ölçeğinden alınan puanlarda yönetici ve öğretmenler arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle yöneticilerin denetim ile ilgili görüşlerinin öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir. Buna neden olarak, yöneticilerin, denetimi kendi denetmen görevleri açısından temel bir koşul olarak gördüğünü ileri sürmek mümkündür. Öğretmenlerin ise denetime ilişkin genel anlamda olumsuz bir tutum içinde oldukları şeklinde yorum yapmak olanaklıdır. Bunu da öğretmenlerin psikolojik olarak denetlenme olgusuna gösterdikleri bir önyargı olarak değerlendirmek gerekir.

Tablo 15. Göreve Göre Denetim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	n	Ort	Ss	U	p
Denetimin okulun amaçlarına etkisi	Yönetici	43	3,728	0,686	8840,500	,000
	Öğretmen	679	3,159	0,801		
Örnek denetmen uygulamaları	Yönetici	43	3,434	0,774	10463,500	,002
	Öğretmen	679	3,047	0,801		
Okul müdürünün denetim modeli	Yönetici	43	3,843	0,736	10182,500	,001
	Öğretmen	679	3,441	0,809		
Genel denetim puanı	Yönetici	43	3,663	0,547	8620,000	,000
	Öğretmen	679	3,182	0,681		

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Denetimin okulun amaçlarına etkisi” alt boyutu puanlarının ortalaması, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (U=8840,50; p=0,000<0,05). Araştırma kapsamında “Denetimin okulun amaçlarına etkisi” alt boyutuna ilişkin olarak, yöneticilerin puanlarının (\bar{X} : 3,728), öğretmenlerin puanlarından (\bar{X} : 3,159) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin aynı zamanda birer denetmen olmaları onların, denetimin okulun amaçlarına olan etkisi konusunda denetimden yana olumlu düşüncelerine neden olabilir. Yönetici olarak, okulu amaçlarına ulaştırmada yetkili ve sorumlu kişiler oldukları için, bu sorumluluğu denetmenlik görevleri ile bağdaştırıp denetimi, okulu amaçlarına ulaştırmada etkili olarak görmelerini sağlamıştır denilebilir. Öğretmenlerin ise denetimi okulun amaçlarına etkisi konusunda yöneticilerden daha az algılamaları, onların denetimin sonuçlarını somut olarak göremediklerinden dolayı olabilir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Örnek denetmen uygulamaları” alt boyutu puanlarının ortalaması, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (U=10463,50; p=0,002<0,05). Araştırma kapsamında “Örnek denetmen uygulamaları” alt boyutuna ilişkin olarak, yöneticilerin puanlarının (\bar{X} : 3,434), öğretmenlerin puanlarından (\bar{X} : 3,047) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin puanının yöneticilerin puanından düşük olmasına neden olarak, öğretmenlerin denetmenleri örnek olmayan uygulamalara sahip olarak görmeleri olabilir.

Denetmen davranışlarının; rehberliğe dönük olmadığı ve görevlerine yakışmadığı durumlarda, öğretmenler denetmenlerden ve denetim faaliyetlerinden olumsuz etkilenirler. Bu durumda, öğretmenlerin eğitsel davranış sergileme sıklıklarında bir düşüş görülebilir. Bunun sonucu olarak, öğrenciler ve eğitim-öğretim durumları öğretmenden olumsuz etkilenebilir ve o okuldaki iklim, eğitim-öğretim açısından sağlıklı bir hale gelebilir. **Özdemir (2010)**'in araştırmasının sonucu bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmada, okuldaki şiddet algısı arttıkça okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyi azalmaktadır. Bu bulgular, etkili öğretmen özellikleri arasında teşvik edici ve destekleyici davranış göstermenin önemini yansıtmaktadır. Öğrencilerini başarıya ve çalışmaya teşvik ederek destekleyen ve onların sevgi, ait olma ve başarı ihtiyaçlarını dikkate alan öğretmenler daha etkili olarak algılanmaktadır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Okul müdürünün denetim modeli” alt boyutu puanlarının ortalaması, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (U=10182,50; p=0,001<0,05). Araştırma kapsamında “Okul müdürünün denetim modeli” alt boyutuna ilişkin olarak, yöneticilerin puanlarının (\bar{X} : 3,843), öğretmenlerin puanlarından (\bar{X} : 3,441) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin puanının yöneticilerin puanından düşük olmasının nedeni, öğretmenlerin okul müdürlerini, yöneticilerin algılarından daha az model olarak görmeleri olabilir. Bu duruma sebep olarak, öğretmenlerin müdürlerden model davranışlar görme beklentisi içinde oldukları

söylenbilir. Ayrıca, denetmen rolündeki müdürlerin hem yönetim ve hem de denetim görevlerini yerine getirirken, öğretmenler tarafından otoriter, baskıcı ve sert tavırlar sergileyen kişiler olarak algılanmaları da bu duruma neden gösterilebilir. Tok (2006)'un araştırmasında bu durumdan farklı bir sonuç bulunmuştur. Araştırmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, otoriter müdür davranışı alt boyutuna ilişkin “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmesi, müdürlerinin davranışlarını otoriter olarak algılamadıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Genel denetim puanı” ortalaması, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($U=8620,00$; $p=0,000<0,05$). Araştırma kapsamında “Genel denetim puanı” na ilişkin olarak, yöneticilerin puanlarının (\bar{X} : 3,663), öğretmenlerin puanlarından (\bar{X} : 3,182) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni; okul müdürü ve diğer yöneticilerin, okullarındaki denetim konusunda görevlerini yerine getirdikleri ve bunun sonucu olarak okullarındaki denetim beklentilerinin yüksek olması olabilir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı Batman il merkezindeki ilköğretim okullarındaki eğitsel denetimler, bu okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinden dolayı öğretmenlerin okulda ekstra zaman harcayarak ve mesai saatleri dışında da çalışarak kendilerini öğrencilerinin eğitim-öğretimine adanmalarından dolayı, denetimi ikinci planda görmelerinden kaynaklanabilir. Buna ek olarak öğretmenlerin, okullarındaki eğitsel denetim faaliyetlerini beklentilerinin altında bulduklarından, yöneticilerden daha düşük seviyede algılamalarına neden olduğu düşünülebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “**Görev değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?**” problemine ait bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Göreve Göre İklim Ölçeğine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p
Yönetici	43	0,506	21794	8,348	.000
Öğretmen	679	0,352	239208		

Tablo 16 incelendiğinde, görev değişkenine göre iklim ölçeğinden alınan puanlarda yönetici ve öğretmenler arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle yöneticilerin örgütsel iklim ile ilgili görüşlerinin öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir. Buna neden olarak, yöneticilerin okullarda olumlu bir iklimin etkili olmasını isteme düzeylerinin öğretmenlere göre daha çok olduğu gösterilebilir. Ayrıca yöneticilerin, okullarındaki iklimin olumlu olması durumunun, kendi görevlerini layıkıyla yerine getirmekle yakından ilişkisi olduğu düşünüldüğünde, yöneticilerin okul iklimi konusunda yüksek düzeyde olumlu bir beklentiye girmeleri de bunun nedeni olarak görülebilir. Öğretmenlerin ise okul yönetiminden, okul iklimi konusunda daha fazla olumlu uygulamalar beklediğinden, mevcut durumdan yöneticiler kadar memnun olmadıkları düşünülebilir.

Tablo 17. Göreve Göre İklim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	n	Ort	Ss	U	p
Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları	Yönetici	43	3,887	0,855	9470,500	,000
	Öğretmen	679	3,447	0,820		
Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları	Yönetici	43	4,053	0,634	7589,500	,000
	Öğretmen	679	3,373	0,788		
Genel okul iklim puanı	Yönetici	43	3,964	0,684	8348,500	,000
	Öğretmen	679	3,412	0,746		

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, “Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları” alt boyutu puanlarının ortalaması, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (U=9470,50; p=0,000<0,05). Araştırma kapsamında “Okul müdürünün olumlu iklim uygulamaları” alt boyutuna ilişkin olarak, yöneticilerin puanlarının (\bar{X} : 3,887), öğretmenlerin puanlarından (\bar{X} : 3,447) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, bu uygulamaları okul müdürleri kadar anlamlı ve yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Okul müdürünün, olumlu iklimi oluşturma konusunda gayretli, fedakâr ve eğitim-öğretim durumlarını destekleyici rollerini yeterince yerine getirmediği durumlarda, o okuldaki iklim öğretmenler tarafından yeterli düzeyde olumlu algılanmadığı görülür. Bu sonuç bir benzer araştırmayla desteklenmektedir. **Tok (2006)**’a göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, destekleyici müdür davranışı alt boyutuna ilişkin, “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtip, müdürlerinin davranışlarını destekleyici olarak algılamamışlardır. Bu durum, müdürlerin, okullarındaki öğretmenler ile ilişkilerinin gelişmemesinden ya da idari işlerin çokluğu sebebiyle öğretmenlere zaman ayıramamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Samimi, açık sözlü, yardımsever, elemanlarının haklarına saygılı ve okul bireyleriyle diyalog içinde olan yöneticiler, öğrencilerin başarılarını artırmanın yanı sıra sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına da katkı sağlarlar. Bunun yanında öğrencilerine ve meslektaşlarına değer veren, okula ve görevine bağlı, öğrencileri için yüksek ve ulaşılabilir akademik hedefler belirleyen öğretmenler, aynı zamanda öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için uygun bir ortam hazırlamış olurlar. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler sağlıklıysa ve aileler okulun programlarını zenginleştirmede yeni önerilerde bulunabiliyorlarsa, burada sağlıklı bir okul ikliminden bahsedilebilir (Özdemir, 2002: 45). Okul örgütünde sağlıklı ve olumlu bir örgüt ikliminden bahsedilebilmesi için okul müdürünün eğitim-öğretime faydalı uygulamalar içinde olması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları” alt boyutu puanlarının ortalaması, görev değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($U=7589,50$; $p=0,000<0,05$). Araştırma kapsamında “Yöneticilerin olumlu iklim uygulamaları” alt boyutuna ilişkin olarak, yöneticilerin puanlarının (\bar{X} : 4,053), öğretmenlerin puanlarından (\bar{X} : 3,373) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin, olumlu ve sağlıklı bir okul iklimi oluşturma konusunda kendi sorumluluklarının öğretmenlerden daha çok olduğunu düşünmeleri ve buldukları okulun iklimi hakkında öğretmenlerden daha büyük beklentilere sahip olmaları bu örneklemin nedeni olabilir.

Kurt (2009), yaptığı benzer bir araştırmanın sonucunda, okul idarecilerinin büyük bir kısmının, personeli denetlerken dış faktörlerden (sosyal çevre, veli ve öğrenci) etkilenmedikleri sonucuna varmıştır. Aynı araştırmaya katılan idarecilerin denetleme yaparken personelin sergiledikleri davranışlardan hoşnut olmadıkları da görülmüştür. Araştırmada okul müdürlerinin teftiş sırasında diğer faktörlerden etkilenmemeleri; denetleme görevlerini yerine getirirken şeffaf, dürüst ve ilkeli davranmaları onlar için olumlu iken, öğretmenlerin denetim sırasında sergilediği hoş olmayan davranışlar, müdürlerin baskıcı bir tutumla denetim yaptıkları anlamına gelebilir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin, denetim olgusunu ciddiye almadıkları ve bu yüzden normalin dışında davrandıkları şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Genel okul iklim puanı” ortalaması, görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($U=8348,50$; $p=0,000<0,05$). Araştırma kapsamında “Genel okul iklim puanı” na ilişkin olarak, yöneticilerin puanlarının (\bar{X} : 3,964), öğretmenlerin puanlarından (\bar{X} : 3,412) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni, okul müdürü ve diğer yöneticilerin, okullarındaki iklim konusunda takım olarak etkili çalıştıkları ve bunun sonucu olarak okullarındaki iklimden beklentilerinin yüksek olması olabilir.

Diğer taraftan, araştırmanın yapıldığı Batman il merkezindeki ilköğretim okullarının ikliminin; öğretmen, öğrenci, veli veya çevreden kaynaklı ders içi veya ders dışı maddi, manevi, sosyal ve kültürel olumsuzluklardan eğitim-öğretim açısından

sağlıksız ve olumsuz olması öğretmenlerin, okul iklimini, beklentilerinin altında olduğu için yöneticilerden daha düşük seviyede algılamalarının nedeni olarak düşünülebilir.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

- 1) Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğretmenlere göre, denetim algılarının daha olumlu olduğu ve denetime daha açık oldukları sonucuna varılmıştır. Nitekim alanda bu yönde benzer araştırma bulguları (Demir (2004), Yıldırım (2007), Gökalp (2010))'nın olması bu sonucu desteklemektedir.
- 2) Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iklim algılarının olumlu olduğu ve iklimi önemli buldukları sonucuna varılmıştır. Nitekim literatürde bu yönde benzer araştırma bulguları (Kurt (2009), Yıldırım (2009))'nın olması bu sonucu desteklemektedir.
- 3) Eğitsel denetim ile örgüt iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bunun paralelinde yönetici ve öğretmenlerin eğitsel denetime karşı olan olumlu tutumlarının okuldaki iklimi de olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.
- 4) Yönetici ve öğretmenlerin eğitsel denetim algıları arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, yöneticilerin eğitsel denetim algıları öğretmenlerin eğitsel denetim algılarından yüksek bulunmuştur.
- 5) Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim algıları arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, yöneticilerin örgütsel iklim algıları öğretmenlerin örgütsel iklim algılarından yüksek bulunmuştur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

- 1) Öğretmenlerin denetime ilişkin olumlu bir tutum geliştirmeleri için denetmenlerle iletişim içinde olmaları, birbirlerini tanımaları, birbirlerine güvenmeleri gerekmektedir. Buna ek olarak, denetimin asıl işlevinin öğretmenlere katkı sunmak olduğuna ilişkin öğretmenlere her eğitim öğretim yarıyılı başında bilgilendirme toplantıları yapılabilir.
- 2) Milli eğitim müdürleri, il eğitim denetmenleri ve okul müdürleri; yönetici ve öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algı düzeylerini daima yüksek düzeyde tutarak, okula eğitim-öğretim havasının hâkim olması için gayret gösterebilirler.
- 3) Okullarda sağlıklı ve olumlu bir iklim oluşturabilmek için yönetici ve öğretmenlerin denetime karşı olan tutumlarının olumlu olması gerekmektedir. MEB, üniversiteler ve il milli eğitim müdürlükleri gibi yetkililer, denetim faaliyetleri ile denetmen davranışlarının ve denetmen modelinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili olarak öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurabilirler.
- 4) Öğretmenlerin denetim konusundaki algılarını olumlu yönde değiştirmek için denetmen ve yöneticiler; rehberlik yapmak, düzeltmek, geliştirmek, sıcak ilişkiler kurmak ve denetimin bir kontrol değil, birlikte gelişme olduğunu hissettirmek gibi yapıcı uygulamalarla öğretmenlerin denetime karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalıdır.
- 5) Öğretmenlerin okul iklimi konusundaki algılarını yüksek düzeyde tutmak için yöneticiler; öğretmenleri takdir etmek, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olmak ve öğretmenlerin yönetsel uygulamalara ilişkin eleştirilerini hoş karşılamak gibi motivasyonlarla öğretmenlerin okulu sevmeleri, sahiplenmeleri ve okulda iş doyumuna ulaşmalarını sağlamalıdır.

6.2.2. Araştırmacılar için öneriler

- 1) Bu araştırma, resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalar, özel okullar ile genişletilip, sonuçlarla karşılaştırma yapılabilir.
- 2) Araştırma, ilköğretim kademesinde yapılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalar liselerle genişletilebilir.
- 3) Araştırma, Batman il merkezinde yapılmış olup, yapılacak yeni araştırmalar bu ilin ilçelerine veya diğeri illere genişletilebilir.
- 4) Okul iklimi konusunda nitel araştırma (gözlem, görüşme) yapılabilir.
- 5) Araştırma öğretmen ve yönetici algılarına göre yapılmış olup, yapılacak yeni araştırmalar denetmen, öğrenci ve veli algılarına göre genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Acet, Ömür (2006). İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Adem, Mahmut (2008). Eğitim Planlaması, Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı, Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Ağaoğlu, Esmahan (2007). “Sınıf Yönetimi ile İlgili Olgular”, Sınıf Yönetimi, Editör: Zeki Kaya, 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınları.

Akar, Ahmet (2006). İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akgün, İsmail ve Hakan Nihat Şimşek. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.

Aksoy, Esra ve Halil Işık (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(19), 235-249.

Akşit, Fisun (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği), Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, 76-101.

Altunya, Niyazi (2012). Eğitim Kavramına Giriş, <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/955.pdf> Erişim: [11.05.2012]

Arslan, Hasan, Mahmut **Kuru** ve Aytaç **Satıcı**, (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 44, 449-472.

Aydın, İnyet (2008). Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İnci Selin (2009). İsrail Ülke Raporu, T.C. Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı İhracatı Geliştirme Etüt Merkezi.

Aydın, Mustafa (2010). Eğitim Yönetimi, Genişletilmiş 9. Baskı, Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayın.

Aydın, Mustafa (2007). Çağdaş Eğitim Denetimi, Yenilenmiş 5. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Aydınlı, H. İbrahim ve Muhsin **Halis**, (2004), Eğitimin İşletme Etkinliğindeki Yeri ve Önemi, Mevzuat Dergisi, Sayı: 74.

Bal, Yasemin ve Esin Berkin **Ertemsir**, (2010). Toplam Kalite Yönetimi Bağlamında Örgüt İklimini İncelenmesi Ve Bir Enerji Şirketinde Uygulama, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 65, 107- 129.

Balcı, Ali (2005). Açıklamalı Eğitim Terimleri Sözlüğü, Genişletilmiş, Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Başar, Hüseyin (2012).Okulda Denetim, http://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/okulda_denetim.htm Erişim: [10.05.2012]

Başar, Hüseyin (2010). Sınıf Yönetimi, 16. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, Hüseyin (1998). Eğitim Denetçisi Rollerini Yeterlikleri Seçilmesi Yetiştirilmesi, 4. Baskı, Ankara: Önder Matbaacılık.

Başaran, İbrahim Ethem (1997). Eğitimin Psikolojik Temelleri Eğitim Psikolojisi, Ankara: Özkna Matbaacılık.

Boztaş, Köksal (2007). Malatya Polis Meslek Yüksekokulu'nun Örgütsel İklimi, Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Bursalıoğlu, Ziya (2010). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, 9. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Cevizbaş, Sevim (2003). Türkiye'de Özel Okul Kütüphanelerinin Sorunları: Özel Okul Kütüphanelerine Yönelik Bir Anket Uygulaması, Türk Kütüphaneciliği, 17 (4), 386-396.

Civelek, Murat (2011). Program Geliştirme, http://www.rehberlik.biz.tr/dosyalar/program_gelistirme.kpss.kitap.30.06.2011.pdf Erişim: [06.05.2012]

Çalık, Temel, Türker **Kurt** ve Cemal **Çalık**, (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 4, 73- 84.

Çekmecelioğlu, Hülya Gündüz (2007). Örgüt İkliminin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 9, Sayı: 1, 79- 97.

Çekmecelioğlu, Hülya Gündüz (2006). Örgüt İklimi, Duygusal Bağlılık ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma, Atatürk Üni., İİBF Dergisi, Cilt 20, Sayı. 2, 296- 310.

Çelik, Vehbi (2011). Eğitimsel Liderlik, 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, Vehbi (2009). Okul Kültürü ve Yönetimi, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Çelikten, Mustafa, Mustafa **Şanal** ve Yeliz **Yeni** (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Sosyal* Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 19, 207-237.

Dağlı, Abidin (2006). İlköğretim Denetmenlerinin Eğitim ve Yaşam İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler, D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 6, 1-8.

Doğan, Ali (2012). Bilgi Toplumu Modelini Benimseyen Bir Denetmen, Öğretmenlere Nasıl Yardım Edebilir?, E- Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi, <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/38-5/128-bt-denetmen.html> Erişim: [08.05.2012]

Doğan, Hulusi ve Engin **Üngüren,** (2012). Örgüt İklimi ve İş Tatmini İlişkisi: Hemşirelere Yönelik Karşılaştırmalı Bir Analiz Çalışması, Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, Sayı: 8, 27-45.

Doğan, İsmail (2004). Toplum ve Eğitim Sorunları Felsefi ve Sosyolojik Tahliller, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dönmez, Burcu ve Murat **Korkmaz,** (2011). Örgüt Kültürü - Örgütsel İklim ve Etkileşimleri, Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 2, Cilt: 1, 169- 186.

EACEA Türkiye Raporu, (2011). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi, 2010/2011, http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/yayinlar/TR_TR_2010-2011.pdf Erişim: [20.05.2012]

Erdem, Ferda ve Janset Özen **İşbaşı,** (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları, Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, Sayı: 1, 33-57.

Erdem, Menendi (1998). Bir Eğitim Lideri Olarak Atatürk, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı 40, Cilt: XIV.

Erdem, Ali Rıza (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 16, 275–294.

Erden, Münire (2004). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Kadlıoğlu Matbaası.

Erdoğan, İrfan (2010). Eğitim ve Okul Yönetimi, 8. Baskı, İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.

Erginer, Aysun (2007). Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri, Türkiye Eğitim Sistemleriyle Karşılaştırmalar, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ergün, Mustafa (1996). Eğitim Felsefesi, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ergün, Mustafa ve diğerleri, (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Ocak Yayınları.

Ertekin, Yücel (1978). ğgt iklimi, Ankara: Todai Yayınları.

Gedikoğlu, Tokay ve Filiz **Tahaoğlu**, (2010). İlköğretim Okullarının ğgt İklimi: Gaziantep İli şahinbey ve şehitkmil İlçeleri rneği, Milli Eğitim, Sayı: 186, 38-55.

Genç, Nurullah (2008). Meslek Yüksekokulları İçin Yönetim ve Organizasyon, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gökalp, Serkan (2010). İlköğretim Müfettişlerinin ğretmen Teftişlerindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin İlköğretim Okullarında Görev Yapan ğretmenlerin Algılarının İncelenmesi (Mersin Merkez rneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Gökçe, Feyyat (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 73-78.

Gökyer, Necmi (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri Ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı-29, 113-129

Güçlü, Nezahat (2003). Örgüt Kültürü, Kırgızistan- Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı-6, 147-159.

Gültekin, Mehmet ve Şengül S. **Anagün** (2006). Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:6, No:2, 145- 170

Gümüseli, Ali İlker (1996). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, Yayınlanmış Araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.

Gündüz, Yüksel (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 2, 1-23.

Gündüz, Yüksel (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Sisteminin Yenilenme İhtiyacı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güney, Salih (2000). Yönetim ve Organizasyon El Kitabı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürkan, Güney Çetin (2006). Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde Örgüt İklimi İle Örgütsel Bağlılık

Arasındaki İlişkinin Araştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Gürüz, Demet ve Emet **Gürel** (2006). Yönetim ve Organizasyon Bireyden Örgüte, Fikirden Eylem, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Haim, Ruth Ben (2003). İsrail Hakkında Gerçekler, İsrail: Keter Pres.

Halis, Muhsin ve Özlem Yaşar **Uğurlu** (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi, İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt:10 Sayı:2, 101- 123.

Hasanoğlu, Mürteza (2004). Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi, Sayıştay Dergisi, Sayı: 52, 43- 60.

Hoy, Wayne K. ve Cecil G. **Miskel**, (2010). Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama, Çeviri Editörü: Selahattin Turan, 7. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İlğan, Abdurrahman ve Semra **Kıranlı**, (2007). Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinin Denetlenmesinde Klinik Denetim Modeli, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 40, Sayı: 2, 151-177.

İpek, Cemalettin (2007). Güney Kore Eğitim Sistemi, Karşılaştırılmalı Eğitim Sistemleri, Editör: Ali Balcı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaptan, Saim (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. 11. Baskı, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karadağ, Engin, Nuri **Balođlu**, Tuđba **Korkmaz** ve Nihat **Çalışkan** (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi (KEFAD) Cilt:9, Sayı:3, 63-71.

Karasar, Niyazi (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 12.Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş, Selam (2008). Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü İlçeleri Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kasırđa, İrem ve Oğuz **Özbek**, (2008). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokullarında Örgüt İklimi, SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt: VI, Sayı: 2, 59-68.

Kayıkçı, Kemal (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı: 44, 507-527

Kelley, Robert C. ve diğerleri (2005). Relationships Between Measures Of Leadership And School Climate. Education Vol. 126 No. 1

Koçel, Tamer (2007). İşletme Yöneticiliği, 11. Baskı, İstanbul: Arıkan Yayınları.

Kurt, Selçuk (2009). İlköğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Denetleme Faaliyetlerine İlişkin Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Küçükylmaz, Aysin (2009). Eğitim Bilimlerine Giriş, 2. Baskı, Editör: Mehmet Gültekin, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Laska, John A. (1984). Eğitim Programı İle Öğretim Arasındaki İlişki Kavramsal Bir Açıklama, Çeviren: Oğuz Gürbüzürk, Anadolu Üniversitesi Dergisi, Cilt: 22, Sayı: 1, 251- 259

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2001). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. Tebliğler Dergisi, 2521, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/54.html> Erişim: [05.05.2012]

Memduhoğlu, Hasan Basri ve Mevsim **Zengin**, (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 1, 131-142.

Memişoğlu, Salih Paşa (2004). İlköğretim Müfettişlerinin Denetimsel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Eğitim ve Bilim, Cilt: 29, Sayı: 131, 30-39

Mendel, Christine M. ve diğerleri (2002). A Study of Leadership Behaviors of Elementary Principals Compared With School Climate. Paper presented at the Southern Regional Council for Educational Administration, Kansas City, MO.

METARGEM, (1998). Türk Tekstil ve Konfeksiyon Sektörünün Ara Kademe İnsangücü İhtiyacı ve Ortaöğretim Düzeyinde Tekstil Eğitimi Araştırması. Ankara.

Oğuz, Ebru (2007). Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Sistemi, Karşılaştırılmalı Eğitim Sistemleri, Editör: Ali Balcı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öge, Serdar (2002). Kültürel Yaklaşım Boyutuyla Örgütsel İklim, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 7, 79-87.

Özdemir, Servet ve diğerleri (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 38, 213-224.

Özdemir, Asım (2002). Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 1, 39-46.

Özden, Yüksel (2010). Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm, 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Özkaya, Mehmet Ali (2008). Alman Eğitim Sistemi, Eğitim Bülteni Eğitim Dergisi, Sayı. 30.

Öztürk, Namık (1995). İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Algıları İle Gerilim (Stres)Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Pehlivan, İnayet (2012). Etkili- Okul, <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/1662.pdf>
Erişim: [18.05.2012]

Sarpkaya, Ruhi (2004). İlköğretim Denetmenlerinin Denetim Süresince Karşılaştıkları Sorunlar, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 8, 114-129

Serin, Necdet (1979). Eğitim Ekonomisi, İkinci Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Smith, Gregory Ross (1984). A Study Of The Relationship Between The Climate Of The Elementary School And The Proquest Dissertations & Theses (Pqdt).

Sönmez, Melek Alev (2006). Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı: 45, 85-108.

Şahin, Sevilay (2005). İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğretmen Teftiş Formlarının Yeterliliğinin Değerlendirilmesi (Gaziantep İli Şahinbey İlçesi Örneği), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1, 113-124.

Şişman, Mehmet (2011a). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, Mehmet (2011b). Öğretim Liderliği, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, Mehmet (2007). Örgütler ve Kültürler, 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınları.

Taban, Hülya Şah (2010). İlköğretim Okulu I. Kademe Öğrenci Velilerinin Okul Ve Çocuklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Taş, Halil (2000). Toplam Kalite Yönetimi Kuramının Eğitim Yönetimine Katkıları, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 145.

Taşdemirci, Esra (2009). Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okullarının Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İzmir İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taymaz, Haydar (1984). Ders Denetimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 17 Sayı: 1 Yayın Tarihi: 1984, 9-19.

Taymaz, Haydar (2011a). Okul Yönetimi, 10. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Taymaz, Haydar (2011b). Eğitim Siteminde Teftiş Kavramları İlkeler Yöntemler, 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Tengilimoğlu, Dilaver, E. Asuman **Atilla**, Meral **Aktaş** (2008). İşletme Yönetimi, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tok, Abdullah (2006). İlköğretim Okullarındaki Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tutar, Hasan ve Mehmet **Altınöz** (2010). Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalât İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Cilt, 65, Sayı 2, 195- 218.

Tutar, Hasan (2009). Örgütsel İletişim, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Tutsak, Sadiye ve Zekerya **Batur** (2011). Cumhuriyetten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Ders Kitabı: İki Örneğin Karşılaştırılması, - International Periodical For The

Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011, p. 355-389.

Uçar, Rezzan ve İbrahim Halil Uçar (2012). Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırma, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:1, Sayı:1, 1- 18.

Ünlü, İsmail (2012). Organizasyonel Öğrenme Anlayışı ve Öğrenen Örgüt: Okul, <http://www.diyaliz.net/diger/ismailsunu/organizasyon.pdf> Erişim:[11.05.2012]

Üzmez, İrfan Tansel (2006). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Performans Değerlendirme Süreci – Sicil Raporu Düzenlemesine İlişkin Sorunlar ve Beklentiler (Elazığ İli Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2006.

Varış, Fatma (1987). Eğitim Bilimine Giriş, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Eskişehir.

Yalçınkaya, Mustafa (1993). Klinik Teftiş Farklı Bir Model Mi?, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 26 (2), 379-386.

Yıldırım, Gülten (2007). Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri (Denizli İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Yıldırım, Murat (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (İstanbul İli Bahçelievler

İlçesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yurtsever, Gürdoğan (2009). Teftiştten İç Denetime Banka Müfettişliğı, İstanbul: Graphis Matbaa San. ve Tic. Ltd Şirketi.

Yücel, Bilal (2009). Amaç ve Unsurları Bakımından Maliye Teftiş Kurulu Uygulamalarında Klasik Anlamda Teftiş. Maliye Dergisi, (157), 47-64.

EKLER

Bu bölümde; öğretmenlere uygulanan anket formu, anket uygulanan okullar, enstitü yazısı, valilik onay yazısı ve özgeçmişe yer verilmiştir.

Ek-1: Uygulanan Anket Formu

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlere uygulanan anket formu; kişisel bilgiler formu, denetim ölçeği ve iklim ölçeği olmak üzere 3 kısımdan oluşmaktadır.

Kişisel bilgiler formu

Bu bölümde, ankete katılanlarla ilgili **kişisel bilgilerin** elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (**X**) şeklinde işaretleyiniz.

1. Göreviniz

() Yönetici () Öğretmen

2. Toplam hizmet süreniz

() 1-10 yıl () 11-20 yıl () 20 yıl üstü

3. Cinsiyetiniz

() Erkek () Kadın

4. Eğitim durumunuz

() Eğitim Fakültesi mezunu () Eğitim Enstitüsü mezunu

() Lisansüstü mezunu () Diğer (.....)

5. Öğretmenlikteki alanınız (branşınız)

() Sınıf Öğretmeni () Türkçe Öğretmeni () Matematik Öğretmeni

() Fen Teknoloji Öğretmeni () Sosyal Bilgiler Öğretmeni () Diğer (.....)

6. Medeni durumunuz

() Evli () Bekar

Eğitsel Denetim ölçeği

Bu bölümde, **denetime** ilişkin görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Sizden istenen, verilen özelliklerin, çalışmakta olduğunuz okulda ne derece gösterildiğini belirlemenizdir. Bu amaçla, aşağıda verilen özellikleri okuduktan sonra bu özelliklere katılma derecenizi (**X**) şeklinde işaretleyiniz.

Sıra No		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1	Okulumuzdaki öğretmen toplantıları aynı zamanda özdenetimdir.					
2	İl eğitim denetmenlerinin, teftiş sırasındaki tutum ve davranışları eğitsel yönden olumludur.					
3	Okul müdürümüz, öğretmenlerin eğitsel davranışlarını objektif olarak gözlemler.					
4	Okul müdürümüz, öğretmenlerin çalışmalarını yakından denetler.					
5	Okul müdürümüzün eğitim-öğretim ile ilgili düşünce ve beklentilerini anlamak kolaydır.					
6	Eğitsel denetimciler (okul müdürü - müdür yardımcısı, il eğitim denetmeni, milli eğitim müdürü) okulumuzda, bir bütün olarak denetim faaliyetlerini gerçekleştirir.					

7	Denetimciler, öğretmenlerin branşları ile ilgili yeterliklerini kontrol eder.					
8	Denetimciler, yapılan denetimlerin sonuçlarını öğretmenlere bildirir.					
9	Denetimciler, öğretmenlere olumlu-yapıcı eleştirilerde bulunurlar.					
10	Denetimciler, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili hatalarını düzeltmelerine yardımcı olur.					
11	Eğitsel denetimler bir ihtiyaçtır.					
12	Eğitsel denetimler olmazsa, eğitim-öğretim faaliyetlerinde eksiklik olur.					
13	Okulumuzdaki eğitsel denetimler, amacına ulaşıyor.					
14	Okulumuzdaki eğitsel denetimler, sonuçtan (üründen) çok sürece odaklıdır.					
15	Okulumuzdaki eğitsel denetimler, hata bulmaktan çok rehberliğe dönüktür.					
16	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki öğrenci davranışlarına etkisi olumludur.					
17	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki yönetsel işlere etkisi olumludur.					
18	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki sosyal faaliyetlere etkisi olumludur.					
19	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki moral-motivasyon düzeyine etkisi olumludur.					
20	Denetim faaliyetlerinin, okuldaki eğitim-öğretim durumlarına etkisi olumludur.					

Örgütsel İklim ölçeği

Bu bölümde, bulunduğunuz **okulun iklimi** hakkında görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Aşağıda, okulunuzdaki yönetici ve öğretmenlerde gözlenebilecek bazı davranışlar sıralanmıştır. Okulunuzdaki yönetici ve öğretmenlerin bu davranışları hangi ölçüde gösterdiğini uygun seçeneği (**X**) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Sıra No		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1	Denetimciler, öğretmenler üzerinde baskı kurar.					
2	Yöneticiler, öğretmenlerin yönetsel uygulamalara ilişkin eleştirilerini hoş karşılar.					
3	Yöneticiler, öğretmenlerin yardımına koşar.					
4	Yöneticiler, çalışma arkadaşları arasındaki küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olmaktadır.					
5	Yöneticilerimizde liderlik özelliği bulunmaktadır.					
6	Okul saatleri dışında müdürümüz, yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere açıktır.					
7	Okulumuzda müdürün koyduğu kurallar tartışılmamaktadır.					
8	Okul müdürümüzü anlamak kolaydır.					

9	Okul müdürümüz, çalışkanlığıyla diğerlerine örnek teşkil eder.					
10	Okul müdürümüz, öğretmenleri takdir-tebrik eder.					
11	Okul müdürümüz, otoriterdir.					
12	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olmaktadır.					
13	Okul müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitirmelerine yardımcı olmak için çalışma saatleri dışında da okulda kalmaktadır.					
14	Okul müdürümüz, ders dağıtımına kendisi karar verir.					
15	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçleriyle çalışmalarını sağlar.					
16	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olur.					
17	Okulun fiziksel olanakları (derslik, laboratuvar, atölye, ders araç-gereçleri vb.) her zaman kullanıma hazırdır.					
18	Herkes kendini rahat ve güven içinde hissetmektedir.					
19	Herkes kararlara katılma olanağı bulur.					
20	Taraflar (yönetici-öğretmen-öğrenci-veli) arasındaki farklı düşünceler hoşgörü ile karşılanır.					

Ek-2: Anket Uygulanan Okullar

- Kültür İlköğretim Okulu
- Fatih İlköğretim Okulu
- Hürriyet İlköğretim Okulu
- Ėap İlköğretim Okulu
- Petrol İlköğretim Okulu
- Karatay İlköğretim Okulu
- Bağlar İlköğretim Okulu
- Mehmet Emin Şimşek İlköğretim Okulu
- Kıbrıs Őehitleri İlköğretim Okulu
- Milli EĞitim Vakfı İlköğretim Okulu
- TüpraŐ İlköğretim Okulu
- Yunus Emre İlköğretim Okulu
- Sabri lker İlköğretim Okulu
- Yavuz Selim İlköğretim Okulu
- Cumhuriyet İlköğretim Okulu
- 100. Yıl İlköğretim Okulu
- 50. Yıl İlköğretim Okulu
- 19 Mayıs İlköğretim Okulu
- Mehmet Akif İlköğretim Okulu
- Őehit Ğretmenler İlköğretim Okulu
- Vali Aydın Arslan İlköğretim Okulu
- Petrol Ofisi İlköğretim Okulu
- Batman İlköğretim Okulu
- TOKİ Dumlupınar İlköğretim Okulu
- Vakıfbank İlköğretim Okulu

Ek-3: Anket Uygulanması İçin Enstitü Yazısı


T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI : B.30.2.DİC.0.E1.00.00/149
KONU: Yakup KILIÇ

07 / 03 / 2011

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE
BATMAN

Enstitümüz Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Yakup KILIÇ'ın "İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okullarındaki Eğitsel Denetime ve Eğitsel Denetimin Örgüt İklimine Etkisi Konusundaki Algıları" konulu tezi için veri toplama aracının Müdürlüğünüze bağlı il merkezindeki İlköğretim okullarında uygulayabilmesi için gerekli izinin verilmesi arz ederim.



Doç.Dr.Behçet ORAL
Müdür a.
Müdür Yrd.

EK: 1-İzin Dilekçesi
2-Veri Toplama Aracı(3 Sayfa)
3-Araştırma Önerisi (12 Sayfa)

Ek-4: Anket Uygulanması İçin Valilik Onayı

T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.72.00.06.839/ 6338

17.../03/2011

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
BATMAN

İlgi : Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07/03/2011 tarih ve 149 sayılı yazıları.

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün Eğitim Bilimleri Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yakup KILIÇ' ın " Eğitsel Denetime ve Eğitsel Denetimin Örgüt İklimine Etkisi Konusundaki Algıları " konulu anketi 06/04/2011 – 06/05/2011 tarihleri arasında İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında, görevli öğretmenlere düzenlemek istedikleri ile ilgili yazıları ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu İlgi yazı ekindeki anket formu Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri İnceleme ve Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup; ekli listede adı geçen İlköğretim Okulunda anket yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M. ANATLAY
Millî Eğitim Müdür V.

17.03/2011
Yasemin ÇETİNKAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek-5: Özgeçmiş

Adı Soyadı : Yakup KILIÇ

Doğum Yeri ve Tarihi : Trabzon-1986

Yabancı Dili : İngilizce

Öğrenim Hayatı : 2004, Fatih Lisesi / Trabzon
2009, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği / Erzurum
2013, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E.Y.T.P.E Yüksek Lisans / Diyarbakır

İş Hayatı : 2010-2012 Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında Sınıf Öğretmenliği.

E-mail: ykpkilic@gmail.com