

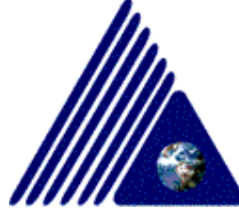
T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULLARI ÖĞRETMENLERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİNE
YÖNELİK ÇAĞDAŞ DENETİM ALGILARI İLE MESLEKİ MOTİVASYON
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İstanbul İli Eyüp İlçesi Örneği)

Erkan KÜÇÜK

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
İstanbul – 2008



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULLARI ÖĞRETMENLERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİNE
YÖNELİK ÇAĞDAŞ DENETİM ALGILARI İLE MESLEKİ MOTİVASYON
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**
(İstanbul İli Eyüp İlçesi Örneği)

Erkan KÜÇÜK

Danışman

Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul – 2008

İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Sorular
Değerlendirilmesi ve Mesleki Motivasyon Düzeyleri Konusunda İnceleme

Ercan KÜÇÜK

ONAY

Jüri:

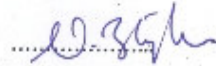
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR



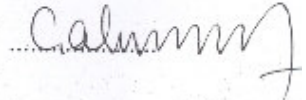
Üye

Yardımcı Doç. Dr. Nuri BALDÖZ



Üye

Yardımcı Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 12. / 01. / 2008

12.01.2008

TUTANAK

Erkan KÜÇÜK 12.01.2008 tarihinde "İkâznetim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çılgan Davranışlarının ve Medya Matruyon Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı tezini savunmuş ve başarılı olduğu oybirliği ile kabul edilmiştir.


Tez Danışmanı

: Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR



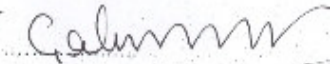
Üye

: Yard. Doç. Dr. Nuri BALOĞLU



Üye

: Yard. Doç. Dr. Nihat ÇALUSKAN



ÖNSÖZ

Başarılı bir eğitim sisteminde hedeflerini konması, bunları gerçekleştirmek için bir planlamaya gidilmesi, bu süreçlerin ardından uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim sürecinde gerçekleştirilen denetim faaliyetleri ile kontrolü sağlamak, sistemin aksayan yönlerini görmek mümkündür. Denetim alt sistemi bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde yaşamsal bir öneme sahiptir.

Merkezi yönetim tarafından veya kurum dışından uzun aralıklarla yapılan denetim yerine, öğrenen örgüt yapısına, toplam kalite yönetimi felsefesine uygun kurumsal bir denetim mekanizması birçok konuda yeni açılımlar ve kazanımlar sağlayabilir. Bu noktada işin uygulama boyutunda öğretmenlerin başında ve yanında olan okul müdürlerinin denetim görevleri stratejik bir öneme sahiptir. Bu güne kadar hep ilköğretim veya bakanlık müfettişlerinin denetim görevleri merkezli araştırmalar yapılmıştır. Ancak kurum yöneticisinin bu konudaki etkililiği ve fonksiyonu düşünülerek okul müdürünün denetim görevi ve öğretmen motivasyonu ilişkisi araştırılmamıştır.

Bu araştırmada “İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki” çalışılmıştır. Bu araştırmada;

Araştırmanın tüm safhalarında bana her türlü desteği ve yardımı sağlayan danışman hocam **Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR**'a,

Araştırmanın oluşum sürecinde farklı fikirlere ve kaynaklara ulaşmam konusunda gösterdiği çabalardan ötürü Yeditepe Üniversitesi Araştırması Görevlisi **Engin KARADAĞ**'a,

Eğitim hayatım boyunca bana emeği geçen, yüksek lisans eğitimim sürecinde beni yönlendiren ve aydınlatan **tüm hocalarıma**; başta okul müdürüm olmak üzere yaptığım bu araştırmada desteğini hissettiğim **tüm öğretmen arkadaşlarıma**,

Her zaman destek ve ilgilerini hissettiğim ve çocukları olmakla gurur duyduğum **aileme**,

Yüksek lisans çalışmasına birlikte başlayıp birlikte tamamladığımız, tüm süreç boyunca birbirimizi motive ettiğimiz değerli arkadaşım **Vedat TETİK**'e,

Yüksek lisans çalışmam boyunca benden yardım ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim **Seçil KÜÇÜK**'e,

Yaşamının ilk yılında, kendisiyle geçirmem gereken sürelerin bir kısmında yüksek lisans eğitimi nedeniyle yanımda olamadığım sevgili oğlum **Arda Yusuf**'a teşekkür ederim.

İstanbul, Ocak 2008

Erkan KÜÇÜK

**İLKÖĞRETİM OKULLARI ÖĞRETMENLERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİNE
YÖNELİK ÇAĞDAŞ DENETİM ALGILARI İLE MESLEKİ MOTİVASYON
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (İSTANBUL İLİ EYÜP İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

ERKAN KÜÇÜK

ÖZET

Tüm toplumların yoğun çaba ve kaynak sarfettiği eğitim sistemlerine ilgi her zaman yüksek olmuştur. Eğitim kurumlarının örgütsel bir nitelik kazanması sonucu okullar, yönetim biçimleri ve çalışan personelinin verimi bakımından incelenmesi gereken süreçler haline gelmişlerdir. Öğrenci nüfusunun birkaç Avrupa ülkesinin nüfusuna eşit olduğu ülkemizde eğitim yönetimi toplumun eğitilmiş birey ihtiyacını karşılama sürecini yönlendirmektedir.

Bu güne kadar denetim, motivasyon ve iş doyumunu konuları, ilgili anabilim dallarındaki araştırmacılar tarafından değişik açılardan ele alınmıştır.Fakat okul müdürleri tarafından yapılan denetim faaliyetleri bugüne kadar incelenmemiştir.Denetim konusunda geleneksel yaklaşımların terkedilmeye başlandığı, yeni bir takım açılımların yaşandığı günümüzde, okul müdürlerinin denetim fonksiyonu mercek altına alınmalıdır.

İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerini etkili ve verimli kılabilmek için denetim görevlerini dikkatle yerine getirmek zorundadırlar.Bu araştırmada ilköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma konusu hakkında, ilgili literatür taraması yapılmıştır. İlgili kavramlar tanıtılmış ve motivasyon ile eğitim yönetimi ve denetimi konuları yeterince açıklanmaya çalışılmıştır. İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişkinin varlığı, bunun öğretmen motivasyonuna etkisi irdelenmiştir.

Araştırmada, uygulanan anket aracılığıyla, öğretmenlerin, konuya ilişkin algıları değerlendirilmiştir. Anket sonuçlarının istatistiksel anlamda çözümlenmesinde SPSS programı kullanılmış, sonuçlar elde edilmiş, yorumlanmış ve sonuçlar tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, İlköğretim, Motivasyon, Denetim

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MODERN PERCEPTIONS OF
INSPECTION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TOWARDS THE
SCHOOL MASTERS AND THE PROFESSIONAL MOTIVATION LEVELS OF
TEACHERS (AN EXAMPLE OF ISTANBUL CITY, EYUP DISTRICT)**

ERKAN KÜÇÜK

ABSTRACT

The interest in education systems which all the societies afford intense effort and source has always been in a high degree .Due to the fact that education institutions have an organizational status,schools have come to a process that should be studied about the output of their administration ways and staff.In our country student population is as much as some European countries so education administration guide the process of the need in educated person of the society.

Inspection, motivation and satisfaction topics have been dealt with many times and in different aspects by the researchers involved in those branches till nowadays but the inspections applied by the headmasters haven't been examined.Today , traditional approaches on inspection are being abandoned and some new openings exist so head headmasters' inspection functions should be examined.

The headmasters of primary schools are obliged to apply the inspections carefully because of the fact that they are able to make the teachers effective and productive.In this research we studied the relationship between the teachers'perceptions about the sufficiency on inspection of the ministers and the motivations of teachers.

The related literature study has been done about the research topic.Related concepts has been introduced and education administration through motivation and inspection matters have adequately been tried to be explained.The fact that there is a significant relationship between the teachers'perceptions about the sufficiency on inspection of the ministers and the motivation of teacher has been stated and its effect on the teacher motivation has been examined.

Teachers' perceptions on the matter have been evaluated by the means of the questionnaire in the research.SPSS programme has been used to analyse the questionnaire results statistically,has been reached the results, interpreted and proposed on the results by discussing them.

Key words: education administration, school administration, motivation, inspection, primary

KISALTMA LİSTESİ

MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
TKB	:	Teftiş Kurulu Başkanlığı
R.G.	:	Resmi Gazete
T.D.	:	Tebliğler Dergisi
MEHTAP	:	Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi Raporu
TRT	:	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
SPSS	:	Statistical For Social Sciences
akt	:	Aktaran
vb.	:	Ve benzeri
s.	:	Sayfa

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 5.5.1. Anketin Uygulandığı Okulların Belirtildiği Çizelge.....	107
Çizelge 6.1.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	109
Çizelge 6.1.2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f, %, % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	109
Çizelge 6.1.3. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin f, %, % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	110
Çizelge 6.1.4. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f, %, % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	110
Çizelge 6.1.5. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	111
Çizelge 6.1.6. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin f, %, % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	111
Çizelge 6.2.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algıları İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamalarına Ait Sonuçları.....	112
Çizelge 6.2.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Ortalamalarına Ait Sonuçları.....	113
Çizelge 6.2.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Cinsiyetin Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları.....	113
Çizelge 6.2.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetin Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları.....	114
Çizelge 6.2.5. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Yaş Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları.....	115
Çizelge 6.2.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	118

Çizelge 6.2.7. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları.....	120
Çizelge 6.2.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları.....	121
Çizelge 6.2.9. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	122
Çizelge 6.2.10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	123
Çizelge 6.2.11. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	125
Çizelge 6.2.12. İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	127
Çizelge 6.2.13. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	128
Çizelge 6.2.14. İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	130
Çizelge 6.2.15. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının İle Ekonomik Motivasyon Düzeyi Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	132
Çizelge 6.2.16. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının İle Psiko-Sosyal Motivasyon Düzeyi Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	133

Çizelge 6.2.17. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının İle Örgütsel Yönetmel Motivasyon Düzeyi Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	135
--	-----

SİMGE LİSTESİ

N (n)	:	Frekans
%	:	Yüzde
x	:	Aritmetik Ortalama
ss	:	Standart sapma
Sd	:	Serbestlik Derecesi
P	:	Anlamlılık Düzeyi (derecesi)

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.5.1. Eğitim Örgütlerinde Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	16
Şekil 2.6.1.1.1- Maslow'un İnsan Gereksinimleri/İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	18
Şekil:3.1.2.1.- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması.....	39

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
KISALTIMA LİSTESİ.....	xi
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xii
SİMGE LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvi
İÇİNDEKİLER.....	xvii
BÖLÜM 1.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1.Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Sayıtlıları	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmanın Amacı	6
1.7. Tanımlar.....	6
1.7.1. Eğitim.....	6
1.7.2 Yönetim	7
1.7.3. Yönetici	7
1.7.4. Eğitim Yönetimi	7
1.7.5. Okul Yönetimi.....	7
1.7.6. Okul Yöneticisi	7
1.7.7. Öğretmenlik Mesleği	7
1.7.8. Öğretmen.....	8
1.7.9. Motivasyon	8
1.7.10. Güdüleme	8

1.7.11. Denetim	9
1.7.12. Rehberlik	9
BÖLÜM 2.....	10
2. MOTİVASYON.....	10
2.1.Motivasyon Tanımı.....	10
2.2.Motivasyonun Önemi.....	12
2.3.Motivasyon Süreci.....	12
2.4.Motivasyon Yönetimi.....	14
2.5.Eğitim Örgütlerinde Motivasyon.....	15
2.6.Motivasyon Teorileri.....	16
2.6.1.Kapsam Teorileri.....	17
2.6.1.1.A.Maslow ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	17
2.6.1.2. C.Alderfer ve Erg Teorisi.....	19
2.6.1.3.F. Herzberg ve Çift Faktör Kuramı.....	20
2.6.1.4. Mc Clelland ve Başarı Güdüsü Kuramı.....	22
2.6.2.Süreç Teorileri.....	22
2.6.2.1.Victor Vroom' un Bekleyiş Teorisi.....	22
2.6.2.2.Porter-Lawler Ve Geliştirilmiş Beklenti Kuramı.....	24
2.6.2.3.E. A. Locke'un Bireysel Amaçlar ve İş Başarısı Kuramı...	25
2.6.2.4.Adams'ın Ödül Adaleti Veya Eşitlik Kuramı.....	27
2.6.2.5.Pavlov ve Skinner'ın Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramları.....	29
2.7.Motivasyonda Kullanılan Özendirme Araçları.....	30
2.7.1.Ekonomik Araçlar:	31
2.7.2.Örgütsel ve Yönetimsel Araçlar:	32
3.7.3.Psiko – Sosyal Araçlar:	32
2.8.Öğretmen Motivasyonunun Arttırılması İle İlgili Bazı Öneriler.....	32

BÖLÜM 3	36
3.EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ	36
3.1.Yönetim	36
3.1.1.Kamu Yönetimi.....	37
3.1.2.Eğitim Yönetimi.....	38
3.1.2.1.Okul Yönetimi	40
3.1.3.Eğitim Ve Okul Yönetimi Süreçleri.....	41
3.2.Denetim (Teftiş) Kavramı	42
3.2.1.Eğitim Denetiminin Tarihçesi.....	43
3.2.1.1.Cumhuriyet Öncesi Dönemde Teftiş	44
3.2.1.2.Cumhuriyet Döneminde Teftiş.....	46
3.2.1.3.Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi	47
3.3.Değerlendirme Kavramı	50
3.3.1.Değerlendirmenin Amacı.....	51
3.4.Denetim Çeşitleri	52
3.4.1.Yönetsel Denetleme.....	53
3.4.1.1.Politik Denetim.....	53
3.4.1.2.Yargı Denetimi.....	53
3.4.1.3.Kamuoyu Denetimi.....	53
3.4.1.4.Yönetsel Denetim.....	54
3.4.2.Değerlendirme Alanına Göre.....	54
3.4.2.1.Kurum Teftişi.....	54
3.4.2.2.Ders Teftişi.....	55
3.4.3.Görevlendirme Şekline Göre.....	55
3.4.3.1.Genel Teftiş.....	55
3.4.3.2.Özel Teftiş.....	56
3.4.4.Teftiş Görevlilerinin Sayısına Göre	56
3.4.4.1.Bireysel Teftiş.....	56
3.4.4.2.Grupla Teftiş.....	56
3.4.5.Uygulamadaki Mesafeye Göre.....	56
3.4.5.1.Yakından Teftiş.....	56
3.4.5.2.Uzaktan Teftiş	57

3.4.6. Teftiş Sürecinin Uygulama Süresine Göre.....	57
3.4.6.1. Sürekli Teftiş.....	57
3.4.6.2. Aralıklı Teftiş	57
3.4.7. Denetim Personelinin Kaynağına Göre.....	58
3.4.7.1. İç Teftiş.....	58
3.4.7.2. Dış Teftiş.....	58
3.4.8. Denetimin Niteliğine Göre.....	58
3.4.8.1. Teknik Teftiş.....	58
3.4.8.2. Yönetmel Teftiş.....	59
3.4.9. Denetimin Konusuna Göre.....	59
3.4.9.1. Faaliyet Teftişi.....	59
3.4.9.2. İşlemler ve Hesaplar Teftişi	59
3.4.10. Teftiş Fonksiyonunu Yerine Getirme Durumuna Göre.....	59
3.4.10.1. Tam Teftiş.....	60
3.4.10.2. Sondajla Teftiş.....	60
3.4.11. Denetimin Biçimine Göre.....	60
3.4.11.1. Normal Teftiş.....	60
3.4.11.2. Seri Teftişler.....	60
3.5. Denetimde Genel Kurallar.....	60
3.6. Denetim Sisteminin Yasal Dayanakları.....	64
3.7. Eğitimde Denetim.....	71
3.7.1. Eğitim Denetiminin Gerekliiği.....	71
3.7.2. Eğitim Denetiminde Genel Prensipler.....	75
3.7.3. Etkili Eğitim Denetimin Özellikleri.....	76
3.8. Kurum Denetiminde Dikkat Edilecek Usul ve Esaslar.....	78
3.9. MEB İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı.....	80
3.10. Okul Yöneticisinin Denetim Görevi.....	85
3.11. Okul Yönetimince Yapılan Denetim İle Motivasyon İlişkisi.....	88

BÖLÜM 4	92
4.KONU İLE İLGİLİ DAHA ÖNCE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	92
4.1.Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	92
4.2.Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	97
BÖLÜM 5	105
5.YÖNTEM	105
5.1.Araştırmanın Modeli.....	105
5.2.Evren ve Örneklem.....	105
5.3.Veriler Toplama Aracı.....	105
5.3.1.Yöneticilerin Denetimle İlgili Görevleri Yerine Getirme Düzeyleri Ölçeği	105
5.3.2. Motivasyon Ölçeği	106
5.4. Kişisel Bilgi Formu.....	106
5.5.Verilerin Toplanması.....	106
5.6.Verilerin Çözümlemesi.....	107
BÖLÜM 6	109
6.BULGULAR	109
6.1.Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	109
6.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	112
BÖLÜM 7	137
7.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLERİ	137
7.1. Sonuçlar.....	137
7.1.1.Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar.....	137
7.1.2. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar	137

7.1.3.Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	138
7.1.4. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar	138
7.1.5. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	139
7.1.6. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	139
7.1.7. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	140
7.1.8. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	140
7.1.9.Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Ekonomik, Psiko-Sosyal ve Örgütse-Yönetmel Motivasyon Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar.....	141
7.2.Tartışmalar.....	142
7.2.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Tartışmalar	142
7.2.2.Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların, Ortalamalarına İlişkin Tartışmalar	143
7.2.3.Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışmalar	145
7.2.4. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Yaş Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	145
7.2.5. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	147
7.2.6. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	147
7.2.7. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	147
7.2.8. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	149

7.2.9.Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Ekonomik, Psiko-Sosyal ve Örgütse-Yönetmel Motivasyon Değişkenlerine İlişkin Tartışmalar.....	149
7.3. Öneriler.....	151
EKLER:	153
Ek 1: Anket Uygulaması İçin Alınan İzin Yazışma Örneği.....	153
Ek 2: Anket	156
Ek 3:Anketin Uygulanacağı Örneklem Grubu.....	160
Ek 4:Yönetici Teftiş Formu.....	161
Ek 5: Öğretmen Teftiş Formu.....	163
YARARLANILAN KAYNAKLAR	164
ÖZGEÇMİŞ	169

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

İnsanlık tarihi boyunca eğitimin yerinin tartışılmaz bir öneme sahip olduğunu görüyoruz. Günümüzde medeniyet düzeylerine ilişkin algılarımızda, medeniyet düzeyi ile eğitimin durumu ve kalitesi arasında bir bağlantı kuruyoruz. Bu açıdan eğitimin kalitesi ve eğitim kurumları birçok açıdan incelenen, verimlilikleri arttırılmaya çalışılan sosyal kurumlar olarak karşımıza çıkıyor.

Yönetimi bir süreç, bilim ve sanat olarak kabul etmek gerekir. Yönetim, örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi amacıyla planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, kuram, model ve tekniklerin, sistematik ve bilinçli bir biçimde, beceriyle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür.(Baransel, 1979'dan akt. Gürsel, 2003, s.45) Planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol terimleri, yönetimin öncelikle bir süreç olduğunu; "sistematik ve bilinçli bir şekilde ve maharetle uygulanması" ifadesi, bir sanat olduğunu ve "ilke, kavram, teori, model ve teknikler" ifadesi de bir bilim olduğunu ortaya koymaktadır.(Gürsel, 2003, s.46)

Eğitim yönetimi modern örgüt teorisinin belirttiği gibi; sistem, fert, formal örgüt, informal örgüt, rol, statü ve ortam gibi stratejik parçalardan meydana gelir.(Litterer, 1963'ten akt. Bursalıoğlu, 1976, s.3)

Eğitim yönetimini; eğitim sisteminde, mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler olarak tanımlayabiliriz.(Erdoğan, 2004, s.81)

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır.(Grsel, 2003, s. 49) Gelişen eğitim sistemleri yeni yapılanmalar ve ihtiyaçlar doğrultusunda kendini düzenlemektedir. Özel ve resmi kurumlar olarak ülkemizde yapılan okulların ağırlığı özel okullar lehine artmaktadır.

Eğitim ve okul, başka alanlarda ve sektörlerde olmadığı kadar çok sayıda kişi ve kurumların ilgilendiği bir alandır. Başta kamu (devlet), din, siyaset, iş dünyası, toplum ve sivil kuruluşlar olmak üzere birçok kurum, eğitimle yakından ilgilenmek ve kendi perspektifleri ve ihtiyaçları doğrultusunda etkilemek isterler. (Erdoğan, 2004, s.84) Çünkü her kurum ihtiyaç duyduğu eğitilmiş birey ihtiyacını eğitim kurumları aracılığı ile temin eder. Eğitim sisteminin kalitesi ve işe yararlılığı bu anlamda çok önemlidir.

Tüm kurumlar işleyiş ve fonksiyonları açısından bir sistem bütünlüğü içerisinde incelenmeli ve denetlenmelidir. lçlp denetlenmeyen bir organizasyon veya kurum hatalarını göremez, kendini geliştiremez ve çağın gerekleriyle birlikte aynı doğrultuda çalışan ulusal veya uluslararası kurumlarla kendini karşılaştırıp, gelişmekten mahrum kalır. Tabii bir sonuç olarak işlevsel açıdan yetersiz ve sorunlu bir sistem haline gelir. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde denetleme ve değerlendirme süreci yaşamsal bir öneme sahiptir.

Eğitimde yapılan teftiş ve değerlendirme etkinlikleri içsel ve dışsal olarak iki grupta ele alınabilir. Dışsal denetleme ve değerlendirme, okulun etkinlikleri ile doğrudan herhangi bir bağlantısı olmayan, ancak okulların değerlendirilmesinde yerel, bölgesel ya da merkezi eğitim otoritelerine karşı sorumlu olan denetmenler tarafından yapılan denetleme ve değerlendirmelerdir. İçsel değerlendirme ise; okul ile doğrudan ilişkisi olan okul müdürü, ğretmen, öğrenciler, veliler veya yerel topluluklar tarafından yapılan denetleme ve değerlendirmedir. Son yıllarda okullarda performans değerlendirme çalışmaları kapsamında yapılan içsel değerlendirme etkinlikleri giderek önem kazanmaktadır.

Denetimde hedeflenen, kurumun bir bütün olarak hedeflerine ulaşma düzeyi göz önüne alınarak hedeflere ulaşmada –varsa- aksamaların tespit edilip, düzeltilmesidir. Mümkün olduğu kadar özdenetim öğeleri canlandırılmalı, eğitim süreci geliştirilmelidir.

Özellikle ülkemizde yöneticiliğin henüz profesyonel ve bilimsel anlamda eğitim sistemine yerleşmemiş olması, buna bağlı olarak yöneticilerin, yönetim biliminden kaynağını alan bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaktan uzak kalmaları, bu günkü dışarıdan rehberliğe ve kontrole dayalı denetim sisteminin önemini arttırmaktadır. (Kayıkçı, 2005, s.11)

Dördüncü Milli Eğitim Şurasında Türk Milli Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin amacı ve biçimi konusunda saptamalar yapılmıştır. Denetimde hedeflenen noktanın eksik arama ve kontrol değil, rehberlik ve geliştirme görevinin olması vurgulanmıştır. Kusur arama zihniyetinin sistemin verimine etkisinin çok geçerli olmadığı kanısı hâkim olmuştur. Bunun yerine rehberlik, yetiştiricilik ve işbaşında eğitim unsurlarını içerir bir yaklaşımın daha doğru olduğu savunulmuştur.

Tüm bu nedenlerden dolayı işgörenlerin verimi açısından denetimin gerekli olduğunu söylememiz gerekir. Belli bir kaygı düzeyinin işgören motivasyonu açısından önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle motivasyon ile ilgili konular arasında yöneticilerin kurumlarında yapmış oldukları denetim önemli bir faktördür.

Bir yönetici, astlarını, örgütsel amaçlarını gerçekleştirecek şekilde davranmaya sevk etmek zorundadır. Yöneticinin bütün başarısı buna bağlıdır. “Yönetici bunu nasıl sağlayabilir?” sorusunu sorduğumuzda ise karşımıza, kişileri örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltecek olan “motivasyon” çıkar.

Motivasyon, çalışanları işletmelerin amaçlarına konsantre eden, onların gereksinim duyulan performans kariyerlerini aşmalarına etki eden içsel uyarıcıdır. Kişilerin belli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleriyle davranmaları şeklinde tanımlayabiliriz.

Motivasyon, ancak kişinin davranışlarının yorumlanması ile hakkında fikir ileri sürülebilecek bir konudur. Dolayısıyla motivasyon gözlenebilen bir olay ya da mikroskop altında incelenebilecek bir nesne değildir. Kişinin davranış şekli, davranışa yönelik isteği motivasyonunu gösterir. Bu noktada, yöneticilerin, personelin davranışlarını yorumlaması,

bu yorumun sonuçlarına göre onları motive edecek modeller ve uygulamalar geliştirmesi zorunludur. Denetim bu bağlamda önem kazanmaktadır.

Hayatta hangi konumda bulunursak bulunalım motive olmak, insanları motive etmek bizim için bir ihtiyaçtır. İşte bu ihtiyacın doğru yer, zaman ve şekilde giderilmesi başarı çıtasını yükseltir.

Ülkemiz, eğitim sorunları bakımından uzun bir listeye sahiptir. Personel verimliliğini arttırmak, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin önüne geçmek amacıyla okul yöneticilerinin görevlerinden biri de denetim mekanizmasının çalıştırılmasıdır.

Eğitimcilerin denetim faktörü üzerinden motive edilmeleri verimliliklerini etkileyecektir. Öğretmenlerin motive edilmesi konusunda yapılan denetim faaliyetlerinin boyutu, şekli ve etkisi ciddi bir şekilde tartışılmalıdır. Kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından denetlenmesi ve bunun onları ne yönde ve nasıl etkilediği araştırılması gereken bir konudur. Bu araştırmada “İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki” incelenmiştir.

Bu araştırma yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, araştırmanın önemi ve amacı, tanımlar açıklanmıştır. İkinci bölümde motivasyon teorileri ve gelişimi ele alınmıştır. Üçüncü bölümde eğitim yönetimi ve denetimi kavramları üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde konu ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Beşinci bölümde yöntem başlığı altında araştırmanın modeli açıklanmış, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve sürecine ait bilgiler verilmiştir. Verilerin toplanması ve çözümlenmesine ait genel bilgiler verilmiştir. Çalışmanın altıncı bölümünde araştırmaya ait bulgu ve yorumlar sunulmuştur. Yedinci bölümde ise sonuç, tartışma ve öneriler bulunmaktadır.

1.2.Problem Cümlesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algıları ile mesleki motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

1.2.1.Alt Problemler

- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algıları öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonu, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre bir farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algıları ile motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Sayıtları

Seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olduğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle, doğru ve gerçekçi yanıt verdikleri, anket sorularının çalışmanın literatür bölümünde yer alan motivasyon ve denetleme değerlendirme faktörlerini yansıtmakta olduğu varsayılmıştır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen maddeler içinde sınırlandırılmıştır.

- 1.Araştırma, İstanbul İli Eyüp İlçesinde bulunan 45 resmi ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
- 2.Araştırma, 2006–2007 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 3.Araştırma, uygulanan bilgi toplama aracı anket ile sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, eğitim yöneticilerinin personelini denetim faktörü üzerinden nasıl etkilediklerinin, motivasyon düzeyleri ile yöneticilerin denetim görevlerini yerine getirme algılaması arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi açısından önemlidir.

Bu araştırma, motivasyon ve insan ihtiyaçlarını anlamının, organizasyonel hedeflerin çalışanlarla beraber gerçekleştirilebileceği gerçeğine dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Bu araştırma eğitim kurumlarında denetleme ve değerlendirme konusuna dikkati çekmesi açısından önemlidir.

1.6.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; eğitimin ilk ve önemli adımı olan ilköğretim okullarının, yönetiminden sorumlu olan okul müdürlerinin, öğretmenler tarafından algılanan denetim görevleri yeterliliğinin öğretmen motivasyonuna etkisini araştırmak, kurumsal denetim ve motivasyon konularına yönelik önerilerde bulunabilmektir.

1.7.Tanımlar

1.7.1.Eğitim

Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Kısaca bireyin her yönüyle bir bütün olarak kendisi ve toplum için en uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir.(Yeşilyaprak, 2006, s.2)

Eğitimi, tarih sürecinde devam eden bilgi, beceri, normlar, kurallar, değerler sisteminin yeni kuşaklara aktarılması olarak tanımlamak mümkündür. Eğitim kurumlarının hedefi de şüphesiz ruh sağlığı yerinde, iyi özellikleri bünyesinde barındıran, belirli idealleri içselleştirmiş, erdem sahibi şahsiyetler yetiştirmektir. Erdemin eğitimsiz, eğitimin erdemsiz olması mümkün değildir.(Özmen, 2004, s.153)

1.7.2.Yönetim

Kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır. Bir başka açıdan grup gayretleri ile işlerin başarıma sanatı ve bilimidir. Her iki tanımdan yola çıkarsak yönetimi, bir bilim ve sanat olarak niteleyebiliriz.(Erdoğan 2004, s.3)

1.7.3.Yönetici

Üretim faktörlerini kurumun amacı etrafında birleştiren ve onları bu amaca doğru yürütme iş ve çabalarını gösteren kişiye yönetici denmektedir. Kurumlarda üst kademe, orta kademe ve alt kademe yöneticiler yer alabilir.(Türengül, 1998, s.7)

1.7.4.Eğitim Yönetimi

Toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir.(Baransel 1993'ten aktaran, Erdoğan 2004, s.81)

1.7.5.Okul Yönetimi

Eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır.(Bursalıoğlu 1976, s.6)

1.7.6. Okul Yöneticisi

Bir okulun ya da okul türünün yöneticisi ve mesleksel önderidir. Okulun yönetimi ve okula yön verilmesi işini üstlenen kişi ya da kişiler... Sıkı düzen işleri, araç ve gereçlerin sağlanması, bina ve bahçenin bakımı, eğitime ilişkin tüm konularda rahatlığı sağlama konuları üzerinde duran kişiler. (Öncül, 2000, s.819–820)

1.7.7. Öğretmenlik Mesleği

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik mesleğinin tanımı "Öğretmenlik, devletin, eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini üzerine alan ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanmıştır. Bu yasaya göre öğretmenlik mesleği,

profesyonel bir meslektir. (Ada ve Ünal, 1999, s.24)

1.7.8. Öğretmen

Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişi olarak tanımlanmakla birlikte bir başka tanımda, belli bir alandaki zengin ya da olağanüstü yaşantısı ya da eğitimi ya da bunların her ikisi yüzünden, kendisi ile temasa gelen başka kişilerin büyüme ve gelişmesine hizmeti dokunabilen kişi (Öncül, 2000, s.866) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretim sürecinde öğretmen ilk olarak, öğretim ortamını düzenlemek, öğrencilerin aktif olarak katılacakları etkinlikler hazırlamak ve ders saatlerinde öğrencilere rehberlik yaparak kolaylaştırıcı ve yönlendirici bir rol üstlenmek durumundadır. Öğrencilere bilgi, beceri ve kişisel niteliklerin kazandırılmasında yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerine özgü şekillerde yapılandırdığını göz önünde bulundurmak gerekir. Öğrenme-öğretme süreci buna göre düzenlemeli, öğrencilerle sürekli etkileşim hâlinde bulunulmalı ve onlara yardımcı olunmalıdır. Öğretimin kalitesini artırabilmek, daha etkin bir öğretim yapabilmek için meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde olmalı; onların fikirlerinden, tecrübe ve tavsiyelerinden yararlanmalıdır. Öğrencileri hakkında yapacağı gözlemlerin yanı sıra meslektaşlarının da görüşlerini, gözlemlerini öğrenmeye çalışmalıdır.(Titiz, 2005, s.11)

1.7.9.Motivasyon

İnsan davranışlarını istenilen doğrultuya yönlendiren, belirli bir amaç için harekete geçiren güçler olarak tanımlanmaktadır.

1.7.10.Güdüleme

Personelin kişisel olarak, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal gereksinmelerinin, kurum personeli olarak örgütsel, yönetsel ve işlevsel gereksinimlerinin karşılanarak, belirli politikalar yardımı ile davranışlarına bu yolda yön ve biçim verilmesi sürecidir.(Aşkın 1982'den akt. Taymaz 2005, s.114)

1.7.11.Denetim

Örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir.(Aydın 1986'dan akt. Kayıkçı 2005, s.2)

1.7.12. Rehberlik

Ruhbilimsel danışmanlık yapma, yol gösterme, yöneltme, yardımda bulunma, etkileme vb. anlamlar taşıyan bir terimdir. Genellikle şu üç geniş anlamda kullanılır:

- a) Eğitsel Rehberlik: Okul çalışmalarında bilgi verme, test uygulama ve ruhbilimsel danışmalarda bulunma yolları ile yardımda ve öğütlerde bulunmaya ağırlık verir.
- b) Mesleki Rehberlik: Kendi ilgi, yetenek ve gereksinmelerine uygun bir iş ya da meslek bulmada, insanlara yardımda bulunmadır.
- c) Çocuklara Rehberlik: Çocuklarda karşılaşılan eğitim, duygu ve davranışla ilgili çok kapsamlı gizil sorunlar üzerinde durur. (Öncül, 2000, s.691)

BÖLÜM 2

2. MOTİVASYON

2.1.Motivasyon Tanımı

Motivasyon kavramının dilimizde tam karşılığını bulmak oldukça zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. Motive teriminin Türkçe karşılığı güdü veya harekete geçirici olarak belirlenebilir. Kısaca motivasyon bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç demektir. O halde, motive, harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Motive temel kavramından türetilen güdüleme ise, bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır. (Eren 1984, s.388)

İnsan motivasyonunda davranışçı modelin çerçevesi, bu yüzyılın ilk bölümünde, davranışçılığın babası olan John B. Watson ile daha sonraları B.F. Skinner tarafından ortaya konmuştur. Ancak davranışçılığın arkasındaki temel düşünce yüzyıllardan beri dile getirilir: Her türlü davranışın nedeni dış dürtüle, yani ceza ve ödüllerdir.(Weaver, 2000, s. 20)

Motivasyon, içerdiği anlamlardan dolayı pek çok kavram ile ilişkilidir; amaç, eğilim, davranış, çıkar, seçme, tercih, irade, hırs, korku, özlem, beklenti, arzu, başarı, moral, tatmin bunlardan bazılarıdır. Motivasyon ile ilgili olarak pek çok bilim adamı bakış açılarına göre motivasyonun farklı özelliklerini öne çıkaran vurgulamalar yapmışlardır.

Motivasyon genellikle içsel koşullar altında hedef yönelimli davranışı tanımlamaktadır.(Çelik, 2003, s.142) Birey açısından motivasyon, bireyin kişisel gereksinmelerinin doyurulmasından, bireyin kendini gerçekleştirmesine kadar birçok evreleri kapsar. Örgütsel açıdan motivasyon ise, örgüt üyelerinin çalışmaya başlamalarını, çalışmalarını sürdürmelerini ve görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayan güçlerin veya mekanizmaların tümü anlamını taşır. (İncir 1984, s.2)

Çalışma hayatında insanın ne kadar değerli olduğu herkesin kabul ettiği bir gerçektir. Bir çalışma sonucunda başarıya ulaşmak bu yüksek değeri verimli ve etkili kullanmaya bağlıdır. İnsanı verimli çalıştırmak ise onu en iyi şekilde motive etmekle mümkün olmaktadır. Psikolojik bir olgu olan motivasyonun değişik açılardan ele alınmış olması birçok tanımının yapılmasına neden olmuştur. Motivasyon insanda öğrenme, bir şey yapma, harekete geçme isteğinin uyanmasıdır. Motivasyon, kısaca insanı çalışmaya sevk etmek, çalışmak için bireyi harekete geçirmek ve isteklendirmek anlamına gelmektedir.

Motivasyon aracılığıyla istenen, personelin kurumda mutlu olması ve başarısı için tüm güç ve yeteneklerini ortaya koymalarını sağlaması, kurumun başarısını arttırmasıdır.

Motivasyon işleminin esas olarak aşağıdaki unsurları kapsadığı söylenebilir:(Baykal 1978, sy.32)

1. Her insan organizmasında onu sürekli ve sabırlı çalışmaya motive ve sevk edici bir takım itici güçler vardır.
2. Bilinçli olarak yapılan her hareket, o hareketi yapan insanın tutum ve davranışları yönünden açıklanabilir. İnsanın tutum ve davranışları ise bir “güdünün” doğurduğu bir sonuçtur.
3. Her insanda çeşitli tip ve özellikte birçok gereksinmeler vardır. Bu gereksinmelerin şiddet ve sürekliliği insandan insana değişir.
4. Gereksinmelerin tatmin edilebilmesi amaçtır veya motive edilmiş tutum ve davranışların yöneldiği bir sonuçtur.
5. Amaç fark edildiği veya anlaşıldığı anda, “arzu” haline dönüşür.
6. O zaman insan belirli bir motive edici unsura karşı ilgi veya gereksinme duymaya başlar. Bu ilgi amacın gerçekleşmesine yardımcı olacağı hissini doğuracağı zevkin oluşturduğu bir sonuçtur.
7. Amaçlı ve bilinçli olarak yapılan her faaliyet bir motivasyon unsurunun uygulanması sonucunda meydana gelir. Bu ise bir amacı gerçekleştirebilmek için harcanan çabaların sonucudur.
8. Amaçlı ve bilinçli olarak yapılan bir hareket, amaca ulaşma ve tatminin sağlanması şeklinde sonuçlanır.

2.2.Motivasyonun Önemi

Yöneticinin başarı şansı ile motivasyon bilgisi arasında çok yakın bir ilişki vardır. İşgörenin hangi koşullarda, nasıl bir ortamda, ne zaman, ne ölçüde ve hangi özendirme araçlarıyla motive edilebileceği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olan yöneticilerin örgütsel bütünleşmeyi ve çalışma verimini artırma şansları çok yüksektir. Bunu sağlamak için yönetici, çalışma ortamını çekici hale getirmeli, “sosyal atmosfer”in oluşmasına çalışmalı, ekonomik güdüler kadar sosyo-psikolojik güdülerin de etkisine inanmalıdır.(Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.95)

Motive olmuş insanlar işlerini belirlenen zaman ve standartlarda yapacaklardır. Yaptıkları işten keyif alacak ve kendisini önemli hissedecektir. Bunun sonucunda daha fazla çalışacak ve başarılı olacaktır. Kişinin denetlenmesine gerek kalmayacaktır. Personelin morali durumu yüksek olacağından pozitif bir çalışma ortamı sağlanacaktır. Kısaca motive olmuş çalışanlar, verimli ve huzurlu olurlar. Daha az zamanda daha kaliteli işler yaparlar. İşlerinden tatmin olur, monotonluk açmazına kapılmazlar.

2.3.Motivasyon Süreci

Motivasyonun sürecinin iki önemli özelliği şudur;

1.Motivasyon kişisel bir olaydır. Birisini motive eden her hangi bir durum veya olay bir başkasını motive etmeyebilir.

2.Motivasyon ancak insanların davranışlarında gözlenebilir.

Bu konuda yöneticiye büyük bir görev düşmektedir. Yönetici personelinin hangi ihtiyacını tatmin etmesi gerektiğini bilmelidir. Bu bilinenler doğrultusunda o ihtiyaçların tatmin edebileceği ortamın yaratılarak onların belirli yönde davranmalarını sağlanabilir.

Motivasyon kavramının özünü güdü oluşturur. Güdü “bireyi bir harekette bulunmaya ya da bir hareket yolunu diğerine tercih etmeye itecek şekilde etkileyen sürücü kuvvet ve faktörlere” denir. İnsan yaşamına yön veren ve özellik katan çeşitli güdüler vardır. Bunlar,

canlı bir organizma olarak tanımlanan insan üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerin yarattığı uyarılma sonucu oluşur ve bir iç itilme ya da dürtü olarak belirir.((Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.97)

Güdü kavramı motivasyonda hareket kaynağını oluşturur. Abraham H. Maslow ‘un İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisi güdülenme konusunda en çok tanınan yaklaşımlardan biridir. Maslow insan ihtiyaçlarının davranışlarına yön verdiğini savunur ve bireylere göre değişen güdülenmelerden bahseder.

Motivasyon süreci, bir güdü etkisiyle harekete geçme, belirli bir eylemde bulunma sürecidir. Bir birey herhangi bir şeye karşı belirli bir ihtiyaç duyduğunda bu ihtiyacı gidermek için bir takım davranışlarda bulunur. Motivasyon sürecinde dört temel aşama vardır.(Aşikoğlu 1996, s. 41)

1. İhtiyaç: Motivasyon, belirli şeylere karşı duyulan gereksinim ile başlar.
2. Uyarılma: Bireyde gereksinimin giderilebilmesi için, herhangi bir gücün oluşmasıdır.
3. Davranış: Bireyin ihtiyacı doğduğunda ve bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında belirli bir davranışta bulunma aşamasına gelinir.
4. Doyum: Bireyin gösterdiği davranış, ihtiyacını gerçekleştirdiği ölçüde birey doyuma ulaşır.

Motivasyon kendi içinde birtakım süreçleri barındıran, birçok etkenle alışveriş içinde bulunan bir konudur. Bu nedenle temel aşamaları iyi anlamak ve değerlendirmek gerekmektedir.

Bir yönetici, belirlenen hedeflere ulaşabilmek için astlarını bu hedefleri gerçekleştirmeye yönlendirmelidir. Bir anlamda yöneticinin başarılı olabilmesi altında çalışan insanların motive olmalarına bağlıdır. Yönetici bunu sağlayabilmek için motivasyon kavramını tanımak ve özelliklerini bilmek durumundadır.

2.4.Motivasyon Yönetimi

Motivasyon yönetimi; çalışanların işlerini etkin ve verimli biçimde yapmalarını sağlayacak iş ve ilişki ortamının sağlanmasıdır. Bir işi yapma isteği olarak tanımlanan motivasyon, çalışanların işlerini, önemli hedeflerine ulaşmada bir araç olarak görmelerini sağlamak suretiyle artırılabilir. (Davis and W.Newstrom, 1989'dan akt. Yıldırım, 2006, s.3)

Bireyler kişilikleri gereği çok çeşitli davranışlar gösterirler. Bu davranışların değişik sebepleri olabilir. Bu sebepleri anlayıp, çalışanların davranışlarını kurumun amaçlarının gerçekleşebilmesi için olumlu şekilde kullanabilmek için yöneticiler motivasyona önem verirler. Yönetici açısından önemli olan tüm çalışanların organizasyonun amaçları doğrultusunda davranmalarıdır.

Yönetici herkesin aynı motive araçları ile motive olduğunu düşünme hatasına düşmemelidir. Bazı yöneticiler çalışanların işini sevmediğini düşünür ve korku ya da maddi ödüllerle motive edileceğine inanırlar. Bu tedbirler kısa vade de motivasyonu sağlasa da uzun süreli çözümler değildir. Modern yaklaşım olumlu çevresel faktörlerin (tanıma, statü, karara aktif katılım) kullanımını savunmaktadır. Yönetici, motivasyon ve insan ihtiyaçlarını anlamamanın, kurumsal hedeflerin ancak ve ancak çalışanlarla beraber gerçekleştirilebileceğinin farkında olmalıdır.

Motivasyon yönetimi sürecinde, çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörlerin tümünün dikkate alınması gerekmektedir. Kişilerin psikolojik ve sosyal yapıları dolayısıyla onları motive edecek araçlar birbirinden farklıdır. Bu nedenle motivasyon araçlarını kullanırken kişisel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Psikologlar, çalışanları altı ana psikolojik gruba ayırırlar(Osmaý 1995'ten akt. Yıldırım, 2006, s.3)

- A.Güven arayan çalışanlar
- B.Mükemmellik isteyen çalışan
- C.Kendisine önem verilmesini isteyen çalışan
- D.Sorumluluk seven çalışan
- E.Prestij arayan çalışan
- F.Herkes tarafından kabul görmek isteyen çalışan

Bir alışan bu gruplardan birden fazlasının özelliklerini gösterebilirse de bir özellik baskın olarak bulunur. Her bir gruptaki çalışanı harekete geçiren motivasyon faktörleri farklı olduğundan, kullanılacak motivasyon aracı da farklı olmalıdır.

Yöneticinin astlarını motive etmesinde şu ilkelere uyması gereklidir: (Efil,1996, s.98)

1. Bireylere gereken değeri verip onları cesaretlendirmek ve teşvik etmek,
2. Başarılı olanlara yükselme ve ilerleme şansı tanımak,
3. İşgörenleri sürekli eğitmek,
4. İşgörene başkaları yanında kk düşürücü eleştirilerde bulunmamak ve onlara eşit davranmak,
5. İşgörenin sorunları ile ilgilenmek,
6. İşgörene rnek olmak ve onun başarı ve başarısızlıkları konusunda bilgi vermek ve çözümler bulmaya çalışmak.

2.5.Eğitim rgtlerinde Motivasyon

Öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için öncelikle gerekli şartların sağlanması gerekir. Öğretmenler gerekli konularda yetkilendirilmeli, fiziksel olarak imkânlar sunulmalı, ders araç gereci sağlanmalıdır. Bunun dışında öğretmenlerin ihtiyaçları giderilmelidir. İlerleyen bölümlerde değineceğimiz motivasyon araçları konusunda tatmin olmalıdır.

Eğitim rgtlerinde, kurum içinde verimi yükseltecek en önemli adım, planlar yapılırken, hedefler belirlenirken ve bazı kararlar alınırken yalnızca yönetimin değil öğretmenlerin de katılımlarını sağlamakla atılabilir. Verilen işin hızı, görev dağılımı, yapılacak işle ilgili gerekli çalışma koşulları gibi işyeri kuralları konusunda öğretmenlerin fikrinin alınması ve kararlara katılımlarının sağlanmasıyla, işlerin uygulaması ve denetlemesi de kolaylaşır.

Motivasyonu yüksek olan öğretmenin çalışmalarında pek fazla dışarıdan denetlemeye ihtiyacı olmayacaktır. (Öztay 2006, s.65)



Şekil 2.5.1. Eğitim Örgütlerinde Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

(Kaynak: <http://egitim.insankaynaklari.com/>)

2.6.Motivasyon Teorileri

Taylor'dan Mayo'ya ve günümüze dek birçok araştırmacı, bu ilgisiz ve isteksiz insanı yeniden istekli ve ilgili insan kılmanın yollarını araştırmış ve motivasyon konusunda kuramsal boyutlara ulaşan araştırma ve incelemeler yapmışlardır. Araştırmacıların üzerinde durdukları en önemli konu, işgörenlerin davranışlarını, işe olan farklı bağıntılarını ve bunların gerçek nedenlerini bulmaktır. Özellikle yanıtını aradıkları soru şudur: "İşletmelerde çalışan işgörenlerin bir bölümü işlerini büyük bir ilgi ve arzuyla yaparken, aynı koşullarda ve benzer yeteneklere sahip diğer bir bölüm işgörenlerin isteksiz ve düşük

verimle çalışmalarının nedenleri nelerdir? ” Bu soru işletmelerde motivasyon konusunun özünü oluşturan, fakat yanıtı ararken, bir başka deyişle, işgörenleri işlerine istekli olarak bağlayanın, yeniden kazanmanın gerçek güdüleri araştırırken çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.104)

Motivasyon konusunda çok farklı görüşler vardır. Dolayısıyla bu görüşlere bağlı modeller geliştirilmiştir. Bazı modeller, bireylerin ihtiyaçlarını ön planda tutarak motivasyonu kişinin içinde aramaktadır. Bazı modeller ise teşviklere yani kişinin dışında olan, kişiye dışarıdan verilen faktörlere ağırlık vermektedir.

Motivasyon konusunda yöneticilerin kullanabileceği çeşitli teori ve modeller geliştirilmiş bulunmaktadır. Bu teori ve modeller, yöneticilere, kişileri motive eden faktörleri belirlemek, motivasyonu sürdürmek konusunda yardımcı olmak iddiasındadır. Bu teorileri kapsam teorileri olarak adlandırılır ve klasik motivasyon anlayışını ifade eder. Bazı modeller ise teşviklere, kişinin dışında olan ve kişiye dışarıdan verilen faktörlere ağırlık vermektedirler ki bunlara da süreç teorileri denir ve modern motivasyon teorilerini ifade eder. (Koçel 1993'ten akt. Koçak, 2002, s.17)

Bütün bu araştırmacıların temel amacı, insan davranışlarının nedenlerini kavrayabilmek ve açıklayabilmektir. Oldukça çok sayıda olan motivasyon kuramlarından bazıları zaman içinde önemini yitirerek unutulmuş, bazıları ise gelişerek günümüze kadar gelmiştir. Aşağıda söz konusu kuramların belli başlılarına değinilecektir. (İncir 1984, s. 4)

2.6.1.Kapsam Teorileri

2.6.1.1.A.Maslow ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Pek çok motivasyon kuramının temelinde, gereksinimler kavramı yer almaktadır. Gereksinim (ihtiyaç), bireyi belirli şekilde davranmaya yönelten fizyolojik veya psikolojik, içten gelen bir dengesizlik hali olarak tanımlanmaktadır. İnsan ihtiyaçlarını ilk defa bilimsel bir biçimde ele alıp inceleyen düşünür Abraham Maslow'dur. Maslow klinik

deneyimlerinden hareketle insan gereksinimlerinin hiyerarşik bir düzen içinde olduğunu savunmuştur.



Şekil 2.6.1.1.1- Maslow'un insan gereksinimleri/ihtiyaçlar hiyerarşisi

(Kaynak: <http://egitim.insankaynaklari.com/>)

Buna göre insan gereksinimleri niteliklerine göre, aşağıdan yukarıya doğru beş grupta incelenebilir:

1. Fizyolojik Gereksinimler: Her şeyden önce insan biyolojik bir varlık olarak yaşamını sürdürebilmesi için fizyolojik gereksinimlerini karşılamak zorundadır. Bunlar yeme, içme, barınma, cinsellik ve diğer vücut ihtiyaçlarını içermektedir.
2. Güvenlik Gereksinimleri: Hastalık, yaşlılık gibi hallerde geleceği garantiye almak; güvenliği, fiziksel ve duygusal tehlikelerden korunmayı içermektedir.
3. Sosyal Gereksinimler: Sevgi ve ait olma duygusu, kabul görme ve arkadaşlığı içermektedir.

4. Takdir ve Saygı Gereksinimleri: Kişinin kendine saygısı, özerklik ve bir işi başarma gibi içsel faktörleri; saygınlık, statü ve dikkat çekme gibi dışsal faktörleri içermektedir.

5. Kendini Gerçekleştirme Gereksinimleri: Gelişmeyi, insanın yeteneklerini sonuna kadar kullanarak, kendi potansiyeline erişmesini ve kendini ifade etmesini içermektedir.

Maslow, fizyolojik ve güvenlik gereksinimi olarak açıklanan ilk iki gereksinim türüne, temel (birincil) ihtiyaçlar; son üç gereksinime ise sosyo-psikolojik (ikincil) ihtiyaçlar adını vermektedir (Eren 2004'ten akt., Yıldırım 2006, s.5).

Bu teoride iki ana özellik vardır. Birincisi kişinin sahip olduğu her davranışın sahip olduğu belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğu varsayımdır. İkinci özellik ise, ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Bu özelliğe göre kişi belirli sıralama gösteren ihtiyaçlara sahiptir. Alt basamakta bulunan ihtiyaçlar giderilmeden üst basamaklardaki ihtiyaçlar bireyi davranışa yönlendirmez. Birinci sırada bulunan ihtiyaçlar bireylerin en temel ve ilkel ihtiyaçlarıdır. Beşinci sıradaki ihtiyaçlar ise en yüksek düzeydeki ihtiyaçları oluşturmaktadır. Ayrıca herkesin aynı şekilde ve aynı şiddette bu ihtiyaçlar tarafından motive edildiğini söylemek mümkün değildir.

2.6.1.2. C.Alderfer ve Erg Teorisi

Maslow'un ihtiyaçlar teorisinin sadeleştirilmiş halidir. Maslow'un yaptığı açıklamalara dayanarak, daha çok çalışma hayatındaki ihtiyaçlara yönelmiştir. Alderfer, Maslow'un beş ihtiyaç kategorisini üçe indirmiştir. Kuram bu üç ihtiyacın baş harflerinden oluşur. Bu ihtiyaçlar, varoluş, beraber olma ve gelişmedir. Maslow'un teorisindeki ilkeyle aynıdır. Önce alt düzeydeki ihtiyaçlar tatmin edilmeli, daha sonra üst düzey ihtiyaçlar tatmin edilmelidir.

Erg teorisi Maslow'un ileri gidiş teorisine bir de geri çekiliş hipotezini eklemiştir. Alderfer'in bu geri gidiş teorisi, insanların yüksek seviyedeki ihtiyaçlarını karşılarken , engellenmesi sonucu ortaya çıkan davranışlarını açıklamak konusunda yardımcı olmuştur.ERG teorisine göre ilerleme ihtiyacı ve tatmin hiyerarşide yukarı doğru

gider.Eğer insan engellenirse geriye doğru gider.(Nelson ve Quick'ten akt., Koçak 2002, s.41)

Alderfer'in getirdiği yeni bir kavram da gereksinimlerin sürekli ve dönemsel olarak ayrılmasıdır. Sürekli gereksinimler bireyin davranışlarını sürekli güdüleyen gereksinimlerdir. Örneğin başarı gereksinimi, sevilme popüler olma gereksinimi gibi sosyal ve psikolojik daha çok üst düzeyli gereksinimler, bu tür gereksinimlerdendir. Dönemsel gereksinimler ise belirli aralıklarla ortaya çıkmaktadır. Giderildikleri anda güdüleyici olmaktan çıkarlar. Örneğin, kişinin acıktığında bir şey yemesi gibi.(Baysal ve Tekarslan, 1996'dan akt.,Yıldırım 2006, s.7)

2.6.1.3.F. Herzberg ve Çift Faktör Kuramı

Maslow'dan sonra motivasyon konulu araştırmalarının sonucunda F.Herzberg ve arkadaşları çift faktör teorisini geliştirmişlerdir.

Bu teori, Herzberg'in "İşinizde kendinizi ne zaman en iyi ve ne zaman en kötü hissettiniz?" sorusuna cevap aradığı araştırmasının sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerine göre; iş ile doğrudan ilgili olan başarı ve sorumluluk kavramlarını öne çıkaranların kendilerini en iyi hissettikleri, iş ile doğrudan ilgili olmayan ücret ve çalışma koşulları kavramlarını öne çıkaranların ise kendilerini en kötü hissettikleri görülmüştür. Bunun üzerine söz konusu kavramlar şöyle kategorize edilmiştir:

İlk grup, motive edici faktörlerdir. Bunlar; işin kendisi, sorumluluk, statü, terfi vs. olarak sayılabilir. Varlıkları kişiyi işyerine daha çok bağlayan, kişiye başarı hissi veren faktörler oldukları için insanı motive ederler. Hiç olmamaları veya eksik olmaları kişinin motive edilememesi sonucunu doğurur.

İkinci grup, hijyen faktörleridir. Maaş, çalışma koşulları, iş güvenliği, iş ilişkileri, örgüt politikaları ve denetim gibi faktörlerdir. Bunlar kişiyi motive edemeseler de motive

olabilmeleri için gerekli ortamın oluşmasına katkı sağlarlar. Tek başlarına motive edici özellikleri yoktur. Motivasyon, ancak motive edici faktörlerle beraber sağlanabilir.

Herzberg'e göre, kişiyi işyerine bağlayan motive edici faktörler ile kişiyi kötümserliğe iten hijyenik faktörlerin birbirlerinden iyi ayrılmaları gerekir. Çünkü bunların bazıları varlıklarıyla doyuma katkı sağlarken, yokluklarıyla nötr ortam oluşturduğu için doyumsuzluğa sebep olmamaktadırlar. Bazıları ise varlıkları ile motive ederken yoklukları ile moralsizlik yaratmaktadırlar.

Yukarıdaki açıklamayı şu örnek iyi bir şekilde somutlaştıracaktır. Şöyle ki; şehirlerin kanalizasyon sistemleri insan sağlığını geliştiremez fakat insan sağlığının temel şartlarından birisidir. Yokluğu hastalıklar için uygun ortam yaratır. Aynı şekilde hijyenik faktörler, personeli motive etmeyecek, sadece tatminsizliği önleyecektir fakat yoklukları motivasyonu ortadan kaldıracaktır. (Eren,2001,s.506)

Herzberg modelle ilgili kavram ve terimleri iki grupta toplamıştır. Birinci grup "motive edici faktörler" adı verilen gruptur. Bu grup işin kendisini, sorumluluk, ilerleme imkânları, statü, başarı ve tanınma gibi faktörleri kapsamaktadır. Bu faktörlerin varlığı kişiye kişisel başarı hissi verdiği için kişiyi motive edecektir. Bunların yokluğu ise kişinin motive olmaması ile sonuçlanacaktır. İkinci grup faktörler ise "hijyen faktörleri" adı altında toplanmıştır. Ücret, maaş, çalışma koşulları, iş güvenliği, nezaret tarzı, gibi faktörler hijyen faktörlerini oluşturmaktadır. Bu faktörlerin kişiyi motive etme özelliği yoktur. Ancak eğer bu faktörler mevcut değilse kişi motive olmayacaktır. Bunların mevcut olması kişinin motive olabileceği asgari koşulları sağlayacaktır. Ancak motivasyon motive edici faktörlerin varlığı ile mümkündür.(Koçel, 1999, s.465)

F.Herzberg'in kuramı iş hayatında güdülemede hala önem taşıyan bir kuramdır. Kuram, daha çok gelişmiş ülkelerin sosyal ve ekonomik yapılarına uygun olduğu, gelişmekte olan ülkelerde 1. 2. ve 3. basamak ihtiyaçların hala güdüleyici olduğu yönünde eleştirilmiştir. Tabii ki kuramda eksik olan ve eleştirilen yönler bulunabilir, ancak bu kuramla, daha

önceden ihmal edilen veya gözden kaçan "işin içeriği" önem kazanmıştır. "İşin zenginleştirilmesi" tekniğinin gelişiminde F.Herzberg'in önemli katkıları olmuştur (Aslan, 2002'den akt.,Yıldırım 2006, s.9).

2.6.1.4. Mc Clelland ve Başarı Güdüsü Kuramı

David Mc Clelland, çalışma hayatında etkili olan ve yöneticilerde bulunan ihtiyaçlar ve güdüler üzerinden konuya yaklaşmaya çalışmıştır. Daha çok kişilik üzerinde durmuştur. Özellikle başarı ihtiyacının tüm yöneticilerde bulunması gerektiğini savunmuştur.

Mc Celland'a göre üç tane öğrenilmiş ya da kazanılmış ihtiyaç vardır. Bunlara bilinen ihtiyaçlar denir. Bu bilinen ihtiyaçlar; başarı ihtiyacı, güç ihtiyacı ve yakın ilişkiler ihtiyacıdır. Kişiler ve milli kültürler bu ihtiyaçların derecesine göre farklılıklar gösterir. (Nelson ve Quick'ten akt.,Koçak 2002, s.37)

Mc Clelland'ın araştırma sonuçlarını, çalışanları güdülemek amacıyla örgüt yaşamına uyarlamak mümkündür. Bireyler, başarılı olmayı arzuladıktan halde, başarısız olmaktan da büyük ölçüde korku ve çekingenlik duyarlar. Yani örgütlerde, işgörenlerin "başarılı olma güdüsü", aynı zamanda "başarısızlıktan kaçınma eğilimlerini" de beraberinde getirir. O halde, bireyleri örgütlerde başarılı hale getirmek için, başarısızlıkların kaynağı olan bir takım tehlike ve güçlüklerin ortadan kaldırılması; kendine güven duygusu ve sorumluluk yüklenme arzusunun geliştirilmesi gerekmektedir (Eren, 2004'ten akt. Yıldırım 2006, s.10).

2.6.2.Süreç Teorileri

2.6.2.1.Victor Vroom' un Bekleyiş Teorisi

Victor Vroom tarafından kendinden öncekilere dayanarak geliştirilen motivasyonun bekleyiş kuramı geniş kabul görmüştür. Vroom' un modeli de Porter ve Lawler tarafından genişletilmiş ve ayrıntılı bir model haline getirilmiştir. Vroom' a göre, motivasyon bireyin

aradığı değerlerle, belirli bir hareketin bu değerlere yol açma olasılığına ilişkin tahminin çarpımıdır: (Davis 1982, s.78)

$$\text{Arzulama Derecesi} \times \text{Bekleyiş} = \text{Motivasyon}$$

Formüldeki kavramları açıklamak gerekirse: (Davis 1982, s.79)

Arzulama derecesi, bireyin çeşitli sonuçlar arasından belli bir sonucu seçme nedeninin şiddetini yansıtır. Başka bir deyişle, bireyin bir hedefe ulaşma arzusunun derecesini ifade eder. Örneğin, bir işgören terfi etmeyi çok istiyorsa, terfinin, bu işgören için arzulama derecesinin büyük olduğu söylenir.

Bekleyiş, bireyin belirli bir davranışın belirli sonuçları olacağı hususundaki inancının gücünü ifade eder. Bekleyiş, işgörenin bir sonucu elde etmesinin, kendisini belli bir sonuca götürme olasılığına ilişkin yorumu yansıtır.

Bekleyiş modelindeki motivasyon, davranışa yönelten güdünün gücü olarak tanımlanır. Modelde belirli bir zamanda bireyin bir davranış konusunda motive olması; davranışın tüm sonuçlarının beklenen değerlerinin, arzulama derecelerinin bireyin davranışının o sonuçlara yol açacağına ilişkin bekleyiş gücüyle çarpımına bağlıdır.

Kurama göre sonuca ulaşma beklentisi yüksek olan ve çok istenen amaçlar için bireyler çok uğraşacaklar; buna karşılık istenen, ancak sonuç beklentisi zayıf olan amaçlar için pek çaba harcamayacaklardır. Öte yandan sonuç beklentisi kuvvetli olmakla beraber pek istenmeyen amaçlar için de bireyler çabalamayacaklardır. Örneğin işinde yükselmek isteyen bir işgören, eğer çok çalışacaksa yükseleceğine inanıyorsa, çok çalışarak performansını arttıracaktır. Oysa yükselmenin, performans dışında başka koşullara bağlı olduğu bir işyerinde çalışanların böyle bir beklentisi olmayacağından, bireyler yükselme amacıyla çabalarını yoğunlaştırmayacak ve performanslarını artırma gereği duymayacaklardır. (İncir 1984, s.31–32)

Bekleyiş modeli henüz gelişme evresindedir. Bu nedenle, güdüsel bir durumla ilgili her olayı tüm ayrıntılarıyla açıklayamaz. İşyerlerindeki personeli motive etme tekniklerine direkt katkısı yoktur. Bununla beraber, motivasyon sürecinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve bu yönden insan kaynaklarının yönetiminin geliştirilmesine yardımcı olduğu için değeri büyüktür. Bekleyiş modelini çeşitli yönlerden sınamak için birçok araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmından modeli destekleyici sonuçlar elde edilmiş; araştırmaların bir kısmı ise modeli destekleyici sonuçlar vermemiştir. Araştırma projeleri, genel olarak, modelin örgütlerdeki bazı güdüsel sorunları açıklamada yararlı olduğunu, ancak tümünü çözümlenemediğini göstermektedir. Model ancak kısmen tatmin edicidir, çünkü modelin içermediği bazı değişkenler vardır. (Davis 1982, s. 81–82)

2.6.2.2.Porter-Lawler ve Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

Beklenti kuramı, daha sonraki yıllarda L.W. Porter ve E.Lawler'in çalışmalarıyla genişletilmiştir. Porter-Lawler modeli temelde Vroom'un kuramının üç temel konusu olan değerlik, araçsallık ve beklenti kavramlarını içermektedir. Ödülün değeri (çekiciliği), beklenen çaba ile birleşerek sonuçta beklenen bir ödüle ulaştırır. Bu iki etkileyici faktör çabanın derecesini belirler. Ancak bu kuram çabanın, sanıldığı kadar basit ve kolaylıkla performans ve başarıya dönüşmeyeceğine işaret etmektedir. İstenilen başarıya ulaşılabilmesi için; bireyin yeterli bilgi ve yeteneğe ve örgütün kendisine yüklediği role dair uygun bir rol anlayışına sahip olması gerekmektedir. Birey başarmak için ne kadar istekli olursa olsun yeterli bilgi ve beceriye sahip değilse başarılı olamaz. Aynı şekilde uygun bir rol anlayışı yoksa rol çatışmaları ortaya çıkacak ve bu da başarıyı engelleyecektir (Yüksel 1997'den akt., Yıldırım 2006, s.13).

Kuramda, bir diğer önemli nokta başarı sağlandıktan sonra ne olacaktır. Başarıdan sonra elde edilen ödüllerin algılanma şekli tatmini belirlemektedir. Bu kurama göre, yüksek başarının doyum sağlaması için, beklentiler ve ödül arasında dengenin kurulması ve ödüllendirme sürecinin adil olması beklenmektedir. Diğer bir ifade ile birey kendisine verilen ödülü başkaları ile mukayese etmekte ve başarısına uygun olmayan bir değerlendirmeye maruz kaldığını algıladığı zaman doyumluluğu olumsuz biçimde etkilenmektedir (Eren, 2004). Çalışan, ödüllerin karşılaştırılabilir ve adil olduğuna inanırsa

tatmin doğmaktadır. Bu noktada ödüllerin niteliği de önem kazanır. Çalışanın verimliliği ile dışsal ödüller arasındaki ilişki, çalışanın başarısı ile içsel ödüller arasındaki ilişki kadar yüksek değildir. İçsel ödüller, dışsal ödüllere oranla başarıyla daha yakından ilişkilidirler. (Yüksel 1997'den akt. Yıldırım 2006, s.14).

Sonuç olarak bu kuram, bireyin çabasının başarıya götürebilmesi için bilgi, yetenek ve rol algılamalarıyla desteklenmesi gerektiğine ve başarıdan sonra ulaşılan ödüller ve ödüllerin algılanma şeklinin tatmini belirlediğine işaret etmektedir. Ayrıca bu kuram, geleneksel düşünce olan tatminin başarıya ulaştıracağı düşüncesi yerine, başarının tatmine ulaştıracağı düşüncesini getirmektedir.(Yıldırım 2006, s.14)

2.6.2.3.E. A. Locke'un Bireysel Amaçlar ve İş Başarısı Kuramı

Bu motivasyon teorisine göre kişilerin belirlediği amaçlar onların motivasyon derecelerini de belirler. Ana fikri ise kişilerin belirledikleri amaçların ulaşılabilirlik dereceleridir.

Teorisyen Locke; amacın, belirli bir işin nesnesi olduğunu ifade eder. Örneğin; günde 10 km yol asfaltlamak (iş) veya 10 ton mal üretmek (iş) birer amaçtır. Belirlenmiş amaçlar, zorluk dereceleri ne kadar yüksek olursa olsun o derecede yüksek performans sağlarlar. Amaç belirlemenin üç özelliği vardır; belirginlik, güçlük ve yoğunluk. Belirginlik, amacın sayısal ölçü değeridir. Güçlük, amaca ulaşabilme yeterliliğidir. Yoğunluk ise amaca nasıl ulaşılabileceğini belirlemektir. Amaç belirleme beş aşamada gerçekleşir. İlk aşama; imkânlar açısından amaç belirlemeye hazır olmanın anlaşılması devresidir. İkinci aşama; çalışanların iletişim, eğitim, hareket planları yolu ile amaç belirlemeye hazırlanması devresidir. Üçüncü aşama; yöneticilerin ve çalışanların amaçları özelliklerini belirleme ve anlama devresidir. Dördüncü aşama; belirlenen amaçlar için gözden geçirme ve düzeltmelerin yapılma devresidir. Beşinci aşama ise; Belirlenmiş amaçların başarıya ulaşma derecelerini kontrol için son bir gözden geçirme devresidir. (Can,1999,s.185)

Locke'a göre iş görenlerin işteki başarısının en büyük belirleyicisi onların kişisel amaçlarıdır. Kuramın başlıca iki önermesi bulunmaktadır. Bunlar (Onaran 1981'den akt. Yıldırım 2006, s.15):

- Bir insanın kendisi için koyduğu amaçlar büyük ölçüde onun davranışını yönlendirmektedir.
- Dışarıdan, işletme tarafından verilen zendiriciler, çalışanların amaçlarını etkileyerek iş başarımı ve performansları üzerinde etkili olmaktadır.

Çalışanlar amaçlarını benimsemişlerse; zor ama ulaşılabilir amaçlar kolay amaçlara göre daha yüksek motivasyon dereceleri sağlarlar ve bunun sonunda bireylerin performansları artar. Söz konusu amaçlar, yöneticilerin talimatlarıyla değil de çalışanların katılımlarıyla belirlenmişse motive etme ve performans artırma özellikleri daha fazla olacaktır. Amaç belirlemenin yanında, performansları ile uygun olarak, zamanlaması en uygun olan ve objektif özellikte bir geri bildirim alan çalışanlar almayan çalışanlara göre daha yüksek seviyelerde tatmin olacaklardır. (Tevrüz,1999.s.82)

Kuramın ağrılık noktasını ise zendiriciler-amaç-iş başarımı ilişkisi oluşturmaktadır. Locke ve arkadaşları amacı, bireyin bilinçli olarak yapmaya çalıştığı Şey olarak tanımlamışlardır (Onaran 1981'den akt. Yıldıırım 2006, s.15).

Bu teoriye göre, bireyin amaçlarına ulaşması ya da yüksek düzeyde performans göstermesi, tatmin adını verdiğimiz olumlu bir duygusal durumu ortaya koyarken, amaçlarına ulaşamaması, tatminsizlik hissine neden olmaktadır. (Cesur 1998, s.27). Ayrıca erişilmesi zor ve yüksek amaç belirleyen bir kişi elde edilmesi gayet kolay amaçlar belirleyen bir bireye oranla daha yüksek bir performans ve daha yüksek bir düzeyde motivasyon gösterecektir

Bu kuram ile ilgili 20 ayrı grup çalışan arasında yapılan bir inceleme sonucunda; bireyler tarafından saptanan amaçların nitelikleri ile iş başarımları arasındaki ilişki ile ilgili Şu sonuçlar elde edilmiştir (Eren2004'ten akt. Yıldıırım 2006, s.15):

- Birey tarafından belirlenen amacın açık ve seçik olması iş başarımlarını ve motivasyonlarını artırmaktadır.

- Çalışan kişi amacı kabullendiği takdirde, zor ama ulaşılabilir amaçlar, kolay amaçlara kıyasla daha fazla motive edici ve başarıyı artırıcı olacaktır.
- Örgütsel amaçların belirlenmesinde bireylerin katkısı ve katılma durumu, motivasyon ve iş başarımını artıracaktır.
- Amaçların tayiniyle birlikte, söz konusu amaçlara ne denli ulaşıldığına ve performansa ilişkin geri bildirim verilmesi, motive edici ve iş başarımını artırıcı bir etmen olacaktır.

Bu kuram her bireyin bilinçli bir şekilde amaç seçtiğini varsayar, ancak gerçekte birey her zaman amaçlı hareket etmediği gibi, amaç belirlemede ve uygulamada her zaman akılcı davranmaz. Ayrıca bireysel amaçların algılama ve değerlendirme nedeniyle farklılıklar göstermesi, bireysel amaçları tek tek belirleyerek bunlara uygun yönetsel davranış ve politikalar belirlemeyi güçleştirir. Buna rağmen kuram, bireyleri değerlendirmek, bireysel amaçlarla örgütsel amaçları bağdaştırmak açısından önemli katkılar sağlamıştır. (Eren2004'ten akt. Yıldırım 2006, s.16)

2.6.2.4.Adams'ın Ödül Adaleti veya Eşitlik Kuramı

J.S.Adams tarafından geliştirilen eşitlik kuramı, ödül adaletinin çalışanları sürekli güdülemek ve teşvik etmek bakımından önemine işaret etmiştir. Kuramın temelinde, örgüt çalışanlarının kendileri ile aynı durumda olan diğer çalışanların örgüte katkılarını ve elde ettiklerini kıyaslamaları, iş ilişkilerindeki eşitlik ya da eşitsizlik derecesini gözledikleri varsayımı vardır.

Eşitlik kuramında çalışanlar, işin sonucu ve o işe yapılan yatırımları karşılaştırırlar. Yatırımlar, çalışanın gösterdiği çabaları ve sahip oldukları yetenekleri, eğitimleri ile işteki performanslarını içerir. Sonuçlar ise ücret, terfi, takdir, basan ve statü gibi işin tamamlanması sonucunda elde edilen ödüllerdir. Yapılan karşılaştırma sonucunda kişinin sonuç-yatırım orantısı, diğerlerinininkinden düşük olabilir, aynı olabilir veya daha yüksek

olabilir. Bu dengesizlikler çalışanın motivasyonunu çeşitli şekillerde etkilemekte ve örgütlerde çalışanlar üzerinde gerilim kaynağı oluşturmaktadır.

Kendilerinin benzer konumdakilerden farklı kazançları olduğu sonucuna varan işgörenler, bu dengesizliği gidermek için şu tür davranış değişiklikleri gösterebilmektedir:

- Elde ettiklerinin başkalarından fazla olduğu sonucuna varmışlar ise, bunu hak ettiklerini kanıtlamak için daha fazla performans göstermektedirler.
- Elde ettiklerinin başkalarına kıyasla az olduğu sonucuna varmışlar ise, performansları düşmektedir.
- Hak ettiklerini alamadıklarını düşündüklerinde, bu açığı kapatmak için yasal veya yasal olmayan yollara başvurabilmekte, hatta örgüte veya kendi referans grubuna yönelik dedikodu ve yıpratıcı çalışmalara girebilmektedirler.
- Gerçeği bir yana bırakıp, psikolojik yolla bu haksız durumu rasyonalize etme yoluna gitmektedirler.
- Eğer tüm çabalarına karşın çalışan, bu dengesizlik durumunu bozamaz, eşitliği sağlayamazsa ya karşılaştırma yapmaktan vazgeçer, ya bir başka karşılaştırma grubu seçer veya örgütten ayrılma yolunu tercih eder.

Şu halde birey, kendisi ile diğer çalışma arkadaşları arasında eşitliğin ve dengenin sağlandığına inandığı zaman huzura kavuşmuş olacaktır. Ödül adaleti, dengeyi kurmada, örgütlerdeki düşmanlık, hırs ve ihtiras nedeni ile ortaya çıkabilecek olumsuz etkileri azaltmada yardımcı olur. Ancak bireylerin algı ve değerlendirme yönünden çok değişik olmaları ve nesnel olmayan bir biçimde davranabilmeleri, örgüt içinde tam ve objektif bir denge kurmayı zorlaştırmaktadır (Eren 2004'ten akt. Yıldırım 2006, s.16–17)

Teorinin çıkış noktası; işgörenlerin iş ilişkilerinde, eşit muamele görme arzusunda oldukları ve bu arzunun motivasyonu etkilediği konusudur.

Teori dört temel kavrama dayanır:

- a. Birey : Eşitliği ya da eşitsizliği algılayan insan.
- b. Karşılaştırma :Yapılan işlere karşılık verilen ödüller anlamında bireyin karşılaştırma yaptığı diğer bireyler veya gruplar.
- c. Girdiler: İnsanın işine taşıdığı bireysel özellikler. Yaş, cinsiyet, mesai, tecrübe...
- d. Çıktılar: Kişinin işten elde ettiği; ücret ve tanınma gibi ödüller.

Teorisyen Adams'a göre insanın motivasyonu, çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik ya da eşitsizliğe bağlıdır. İnsan kendi gayretinin sonucu ile başkalarının gayretlerinin sonuçlarını karşılaştırır. Bu karşılaştırma genellikle bir oran oluşturarak olur. (Can,1999,s.184)

2.6.2.5.Pavlov ve Skinner'ın Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramları

Şartlandırma ve pekiştirme kuramları, davranışın kaynaklan ya da onu ortaya çıkaran nedenler üzerinde durmaktansa davranışın, sonuçlan ve bireye kazandırdığı değerlere önem vermektedir. Bu kuramın ana düşüncesine göre davranış, sonuçlarının (ödül ya da ceza) bir fonksiyonudur. İnsanlar çevre tarafından benimsenen ve ödüllendirilen davranışları tekrar etmekte, çevrenin benimsemediği ve cezalandırdığı davranışları ise tekrarlamama eğilimindedirler (Yüksel 1997'den akt. Yıldırım 2006 s.17).

Bireyler ancak sonucundan memnun olduğu davranışı tekrar etmek isteyecek ve böylece davranış tekrar edildikçe iyice öğrenilmiş ve pekiştirilmiş olacaktır. Belirli olumlu davranışları pekiştirmek ve alışkanlık haline getirmek için yönetim psikolojisinde dört yöntemin varlığından söz edilmektedir (Eren 2004'ten akt. Yıldırım 2006 s.17). Bunlar olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma ve cezalandırmadır.

Olumlu Pekiştirme: Arzu edilen bir davranış yapıldığında, olumlu pekiştirici uyarının verilmesidir. Olumlu pekiştirme aracı olarak çoğu kez ödüller verilmektedir. Bu ödüller daha önceki kuramlarda belirttiğimiz gibi içsel veya dışsal ödüller olabilmektedir.

Olumsuz Pekiştirme: Birey tarafından yapılmış veya denenmiş bir davranış ya da tutumu önlemek ve onu istenen davranışa yönleltmek için başvurulan tedbirlerden oluşur. Burada bireyin davranışının, yönetimce benimsenmeyen ve istenmeyen bir tutum olduğunun hissettirilmesi gerekmektedir. Örneğin, hatalı bir davranış sonucunda ceza vermek yerine, isim belirtmeksizin, hatalı tutumu ve neden olduğu zararları açıklamak, hataların nereden kaynaklandığını ya da nedenlerini belirtmek yeterli olacaktır.

Son Verme: Bu, bir davranışı ortadan kaldırma ortaya çıkışını bütünüyle yok etme tedbirlerinden oluşur. Böylece yapılmış olan, fakat istenmeyen bir hareket bir daha tekrarlanmayacak ve pekişme süreci gerçekleşmeyecektir. Burada bir davranışı terk ettirme ve caydırıcılık söz konusudur. Ancak bunun için herhangi bir ceza uygulanmamakta sadece işgörenin aynı davranışı tekrar edecek veya sürdürecektir olursa örgütten geleceğe ilişkin beklentilerinin gerçekleşemeyeceğini idrak etmesi söz konusu olmaktadır.

Cezalandırma: Bu şartlandırma ve pekiştirme yöntemi istenmeyen bir davranışı ortadan kaldırmak için işgöreni cezalandırmadır. Böylece ceza verilen kişinin, istenmeyen davranışları tekrarlamayacağı ve onlardan vazgeçeceği öngörülmektedir. Ancak cezanın güdüleyici bir unsur olmaktan çok yöneticilere karşı kızgınlık ve moral bozukluklarına neden olan bir tutuma neden olduğu unutulmamalıdır.

Olumlu ve olumsuz pekiştirme türleri arzulan davranışları tekrar ettirmeye yöneliktir. Buna karşılık, son verme ve cezalandırma gibi pekiştirme türleri ise istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yönelik tutumlardır. Pekiştirmenin gerçekleşmesi için ödül verici tutumlara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

2.7.Motivasyonda Kullanılan Özendirme Araçları

Motivasyonda temel amaç işgörenlerin istekli, verimli ve etkili çalışmasını sağlamaktır. Bunun için birçok yöntem geliştirilmiştir, ama tam bir başarıya ulaşamamıştır. Motivasyonda kullanılan özendirici araçlar her yerde ve her zaman aynı etkiyi göstermez. Her şeyden önce bir kişi için özendirici nitelik taşıyan bir araç. bir diğeri için aynı etkiyi göstermeyebilir. Öte yandan motivasyonda kullanılan özendirici araçların etkinliği toplumsal yapıya da bağlı olabilir. Motivasyonda yararlanılan özendirici araçların etkinliği

aynı zamanda işletmeleri yönetenlerin anlayış ve davranışlarına da bağlı olduğu söylenebilir.(Konur 2006, s.64)

İnsan davranışlarının çok karışık ve anlaşılması güç bir yapıda olması nedeniyle, motivasyon sağlama konusunda genel ilkeler geliştirmek kolay değildir. İnsanlar arasındaki kişisel farklılıklar ve her örgütün kendine özgü koşulları, motivasyonda kullanılan özendirici araçların her yerde ve her zaman aynı etkiyi göstermesini engeller. Örneğin bir çalışmanı işte etkili kılmak için, yüksek ücret yeterli olurken bir başkası için terfi ve yükselme olanakları daha motive edici olabilir. Bu nedenle, bir örgütte ihtiyaçlar dizisi ve motivasyon araçlarının tatmin sağlama dereceleri diğer bir örgütün aynısı olamaz. O halde bir örgütte çalışanlarını motive etme konusunda başarıya ulaşmış bir yönetici, başka bir örgütte aynı başarıyı elde edemeyebilir. Ancak yine de yöneticilerin, insanların iş ile ilgili davranışlarını, güdülemede kullanılan araçları ve bu motivasyon araçlarının yararlı ve sakıncalı yönlerini iyi bilmeleri gerekmektedir.(Yıldırım 2006,s.19)

İnsan emeği diğer üretim faktörleriyle birleşerek işletmenin amaçlarına katkıda bulunur. Fakat üretim faktörleri içinde en önemli ve kuşkusuz en zor kontrol edilen emek faktörüdür. Emeği dinamik hale getirebilecek özendirme araçlarını kısaca şöyle sıralayabiliriz:

1. Ekonomik araçlar
2. Örgütsel ve yönetsel araçlar
3. Psiko-sosyal araçlar

2.7.1.Ekonomik Araçlar:

Özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından bakıldığında kişilerin yaşamlarını belli bir düzeyde devam ettirmelerine fırsat veren ekonomik gelir önemli bir motivasyon aracıdır. İş hayatında bireysel ve kurumsal anlamda ekonomik nedenlerin ilk sırada olduğunu düşünürsek motive edici araçlar içerisinde ne kadar önemli olduğunu anlarız. Bu nedene özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çalışanlar için en önemli özendirici

araçlardır. Başlıca ekonomik motivasyon araçlarını; ücret, güvenlik ve maddi ve manevi ödüller şeklinde sınıflandırabiliriz.

2.7.2.Örgütsel ve Yönetmel Araçlar:

Motivasyonda özendirici araçlar olarak örgütsel ve yönetmel içerikli bazı araçlardan faydalanılabilir. Bu araçları kararlara katılma, çalışma koşulları, terfi ve yükselme olanakları, performans değerlendirme, işlerin yeniden tasarımı, grup çalışması, iyi bir iletişim sistemi, yetki ve sorumluluk verme, iyi bir eğitim sistemi, iyi bir oryantasyon sistemi, adaletli ve sürekli bir disiplin sistemi, rekabet, kurumun vizyonu, iyi bir kariyer sistemi, esnek zaman uygulamaları, özel yaşama saygılı olma ve müzikten yararlanma başlıkları altında toplayabiliriz.

2.7.3.Psiko – Sosyal Araçlar:

İşgörenin çalıştığı örgütten doyumak istediği ihtiyaçları yalnız fizyolojik ihtiyaçlar değildir. Başka bir deyişle bir işgören yalnız paraya, maddeye ilişkin ihtiyaçlar peşinde değildir. Bir işgören psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının bir kısmını da bulunduğu örgütten sağlamak ister (Başaran 1984'ten akt. Yıldırım 2006, s.22).

Çoğu işletmelerde pek dikkate alınmayan bu tür araçlar, son zamanlarda etkinliğini fazlaca hissettirmeye başlamıştır. Dünya üzerindeki faaliyetlerin tümü insanı daha güzel yaşatmayı amaçlamaktadır. Durum böyle olunca, işletmelerde yöneticiler kendi kurumunun yapısına, çalışanların sosyal, kültürel ve psikolojik özelliklerine göre aşağıdaki araçları kullanmak zorundadır. Başlıca psiko-sosyal motivasyon araçları; statü, yetki devri, danışmanlık hizmeti, rekabet, sosyal katılımıdır.

2.8.Öğretmen Motivasyonunun Arttırılması İle İlgili Bazı Öneriler

Kişilerin kariyerlerinin orta noktasında performanslarının düşme nedeni motivasyonlarını kaybetmeleridir. Bu nedenle yöneticiler çalışanlarını takdir etmeli, öğretmenlerin de öncelik kullanabilmelerini sağlamalı, kişilerin yeni ilgi alanlarına saygı duymalıdır. Öğretmenler sadece başarılarının değil, göstermiş oldukları çabanın da takdir edilmesini

isterler. Çalışanlarınızın motivasyonlarını artırabilmek için, iş paylaşımı uygulamaları yürütebilir, kişilerin kendi istekleri doğrultusunda yeni görevlere atanmalarını sağlayabilir, çeşitli projelerde kişilere geçici görevler verebilirsiniz.*

Okullarda görev yapan müdürlerin vaktinin çoğunu maalesef eğitim öğretim faaliyetlerinin dışındaki konular almaktadır. Yöneticilerin eğitim öğretim hizmetleri ve personel yönetimine yoğunlaşabilmeleri için görev ve sorumlulukları gözden geçirilmelidir. Orta ölçekli bir şirket yöneticisinden beklenen yeterlilikler için, okul müdürlerinin insan kaynakları bakımından yeterli donanım ve imkânlarla kavuşturulması gerekmektedir. Bir tespit olarak söylemek gerekirse personel yönetiminin en iyi işlediği MEB kurumlarına bakıldığında özellikle kaynak yönünden problem yaşamadıkları, özellikle eğitim öğretim ve personel yönetimi gibi asli unsurlara daha fazla çalışma saati harcadığı görülmektedir. Etki ve yetkileri kısıtlanmasına rağmen beklentilerin çok yüksek olduğu okul müdürleri insan kaynakları ve motivasyon unsurları bakımından desteklenmeli, geliştirilmelidir.

Bir eğitim sisteminin beceri yeteneğinin kalitesinin temel faktörü personeldir. Yani öğretim elemanlarının kalitesidir.(Hesapçioğlu ve Özcan, 2005, s.179)

Ancak buna rağmen mevcut koşullar içinde de okul yöneticileri öğretmen motivasyonunun artırılması için birtakım pratik uygulamalar geliştirebilirler. Bazılarını şu şekilde özetleyebiliriz:(Deniz, 2004, s.144)

- * İnsanları motive etmede en büyük özendirici öğretmenlere olan tutumlarda insancıl davranışların ön plana çıkmasıdır.
- * Öğretmenler arasında hedef birliği sağlanmalıdır.
- * Olumlu davranışlar zaman geçirmeden pekiştirilmelidir.
- * Öğretmenlere görüşlerini belirtme ve bilgilerini paylaşma imkânı tanınmalıdır.
- * Eğitim yöneticileri öğretmenlere ve diğer kurum çalışanlarına içten ilgi göstermelidir.
- * Öğretmenlere sevgi ile yaklaşılmalı ve diyaloglarda gülümsemelidir. En kolay ve en geçerli motivasyon aracı insanlara sevgi ile yaklaşmaktır.

- * Öğretmenlerin dünya görüşlerine ve değer yargılarına saygı gösterilmelidir.
- * Öğretmenlerin istekleri ve ihtiyaçları anlayışla karşılanmalıdır.
- * Öğretmenlere gelişigüzel söz verilmemeli, söz verildiğinde ise muhakkak yerine getirilmelidir.
- * Öğretmenler dinlendikten sonra yapıcı öneriler teklif edilmelidir. Konuşması bitmeden sözü bölünmemelidir.
- * Eğitim yöneticisi, öğretmenleri ve diğer kurum çalışanlarını etkilemeli, cesaretlendirmeli, ilham vermeli ve kurumun hedefleri doğrultusunda yönlendirmelidir.
- * Eğitim yöneticisi. Öğretmenlerin yaptıkları işten dolayı kendilerini iyi hissetmelerini sağlamalı ve çalışmaya istek oluşturmaktadır.
- * Eğitim yöneticisi, öğretmenlere daha verimli çalışmalarını için mantıklı sebepler gösterebilmelidir.
- * Yönetici, kurumsal hedeflere ulaşmada elde ettiği başarılarla göre değerlendirilecektir, iyi motive edilmiş öğretmenler ve iyi yöneticiler eğitim yöneticisinin büyük gücüdür. Çalışanların motive edilmesi, yöneticinin hedefe ulaşmada işini kolaylaştıracaktır.
- * Eğitim yöneticisi, yapılan işler hakkında kurum çalışanlarını bilgilendirerek geri bildirimde bulunmalıdır.
- * Öğretmenlere güvenip sorumluluk vererek motive etmelidir.
- * Kurum çalışanları yaptıkları iş sonucunda övülmeli ve takdir edilmelidir. İnsanlar, yaptıkları işler için takdir edildiklerinde, daha sonra yaptıkları yanlışlar için yöneltilen yapıcı eleştirileri daha rahat kabullenebilmektedir.
- * Takdir edilen nokta, çalışanların kişilikleri değil, yaptıkları işteki gayretleri olmalıdır.
- * Paylaşımı reddetmek, tutarsız davranmak, belirli bir hedefe sahip olmamak ve kötü huylu olmak öğretmenlerin motivasyonunu kıracaktır.
- * Eğitim yöneticisi, öğretmenlerin eğitimine önem vermelidir. Eğitim sürecinde belirlenen noktalara ulaşılması öğretmenlerin kendilerini ispatlamalarına ve tatmin olmalarına İmkân sağlayacaktır, öğretmenler, kendilerinin yetiştirilmesi için zaman ve para harcanmasından mutlu olacaktır. Eğitimin bir motivasyon kaynağı olması, öğretmenlerin öğrenmeyi istemesine, eğitimden belirli bir yarar elde edeceklerine inanmalarına ve eğitim sonucundaki hedeflerin tatmin edici olmasına bağlıdır.
- * Eğitim yöneticisi, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri alanları bulmalarına yardımcı olmalıdır. Gelişmeler konusunda öğretmenlere geri bildirimde bulunmalıdır.

Öğretmenlerin sıkıştıklarında kendilerine yardımcı olabilecek bir müdürlerinin olduğunu bilmeleri motive olmalarını sağlayacaktır.

* Eğitim yöneticisi, öğretmenleri değerlendirirken kendileri için yararlı olacak sonuçlar çıkacağına inandırmaktır.

* Eğitim yöneticileri olumlu düşünme, hedef belirleme, birtakım şeyleri değiştirebileceğine inanma ve kendi değerini bilme gibi araçlarla kendilerini de motive etmelidir.

BÖLÜM 3

3.Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Günümüzde eğitim sistemlerinin başarısı etkililiği ve verimliliği ile ölçülmektedir. Aynı zamanda başka sistemlerle etkileşim hâlinde kalan eğitim sisteminin etkililik ve verimliliğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu da, yönetimin teftiş aracılığı ile elde edeceği bilgilerle sağlanır. Bu nedenle, teftişin yönetimin vazgeçilmez bir süreci olmasını ve her örgütte yer almasını zorunlu kılar. Türk Eğitim Sisteminde bugünkü denetim uygulaması ilköğretim ve orta öğretim düzeylerinde ayrı ayrı yapılmaktadır. (Yalçınkaya, 2003)

3.1.Yönetim

Yönetim kavramı ile ilgili birçok görüş bulunmaktadır. Yönetim, amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi amacıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder.(Tosun, 1978'den aktaran Gürsel, 2003,s.5)

Sosyal bir varlık olan insanoğlu toplum halinde yaşarken işbirliği ve koordinasyon gibi etkinliklere ihtiyaç duyar. Bu terimlerden hareketle yönetme ve yönetilme ihtiyaçları doğar. Hayatın değişik süreçlerinde bu kavram anlamını güçlü bir şekilde hissettirir.

Bir başka görüşe göre de örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. (Erdoğan, 2004, s.3) Tanımda vurgulanan özellikler kamu veya özel sektör ayrımı yapmaksızın genel bir çerçeve çizmektedir.

Örgütlenme ve başarı ihtiyacı insanları organize olmaya, başarılı yönetimler altında ihtiyaçları doğrultusunda çalışma mecburiyetine iter. Alanında profesyonel ve etkin bireylerin yönetimi altında insanlar daha sistemli organize olurlar.

Yönetim, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için, insan ve madde kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder. Böylece amaçların gerçekleşmesi için gerekli araçları

sağlamış olur. Bunu yaparken yönetim örgüt içindeki ve dışındaki becerileri ve yararları uzlaştırmak zorundadır. Bu ise bilimsel bir koordinasyon gücü ister.(Bursalıoğlu, 1982'den akt. Gürsel, 2003, s.46) Bu noktada bireysel yetenekler, liderlik gibi etkenler devreye girer. Yönetimde güç ve başarı buna göre şekillenir.

Yönetim insanların hayatları ile ilgili ciddi etkileri yüzünden stratejik bir kavramdır. Bundan dolayı yönetim işini yapan bireylerin bir takım yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir.

3.1.1.Kamu Yönetimi

Geniş anlamda kamu yönetimi, düzenli topluluklarda kamu gücünün örgütlenişini ve işleyişini içerir. (Simon, 1966'dan akt. Gürsel 2003, s.48)

Kamu yönetimi sosyal yaşamda insan hayatının kalitesine etkisi nedeniyle önemlidir. Sağlıklı ve etkin bir kamu yönetimi o toplumun bireylerini mutlu ve huzurlu kılar.

Ülkemizdeki kamu yönetimi yasama ve yargı organları dışındaki tüm devlet kuruluşlarını kapsar. Buna göre Türkiye'de idari kuruluşlar altı gruba ayrılabilirler. Bunlar:

- a) Genel Yönetim Kuruluşları; merkez ve taşra olmak üzere iki grupta toplanır. Merkez örgüt Cumhurbaşkanı, Başbakan, Bakanlar Kurulu ve Bakanlıkları içine alır. Taşra örgütü ise bölge yönetimi ile il, ilçe ve bucak yönetimlerinden oluşur.
- b) Yerel Yönetim Kuruluşları; il özel yönetimi, belediyeler ve köylerdir. Bunların genel yönetimin dışında özellikleri vardır.
- c) Hizmet Veren Yönetim Kuruluşları; belli hizmet alanları ile uğraşmak üzere genel ve yerel yönetimin dışında örgütlenen özerk kamu kuruluşlarıdır. Üniversiteler, TRT gibi.
- d) Meslek Kuruluşları; bunlar kamu kurumu niteliğinde olan meslek kuruluşlarıdır. Avukatlık, doktorluk, mühendislik gibi mesleklerin zorunlu üyelik ilkesine dayalı olarak örgütlenmeleri öngörülmüştür.
- e) Denetleme ve Danışma Kurumları; yönetime yardımcı olan kuruluşlardır. Danıştay, Sayıştay, Devlet Denetleme Kurulu gibi.

- f) Özel Hukuk Yapılı Kuruluşlar; kamu yönetimi ile ilgili bazı kuruluşlar, özel hukuk alanındaki kuruluşlar biçiminde çoğu kez anonim ortaklıklardan yararlanılarak kurulmuşlardır. Merkez Bankası gibi.(Gözübüyük, 1983'ten akt. Gürsel 2003, s.48–49)

3.1.2.Eğitim Yönetimi

Eğitim Yönetimini; eğitim sistemini, mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler olarak tanımlayabiliriz.(Erdoğan, 2004, s.81) Eğitim sistemi ve sorunları dikkate alındığında eğitim yönetiminin amacına yönelik özelliği, yaşamsal bir öneme sahiptir.

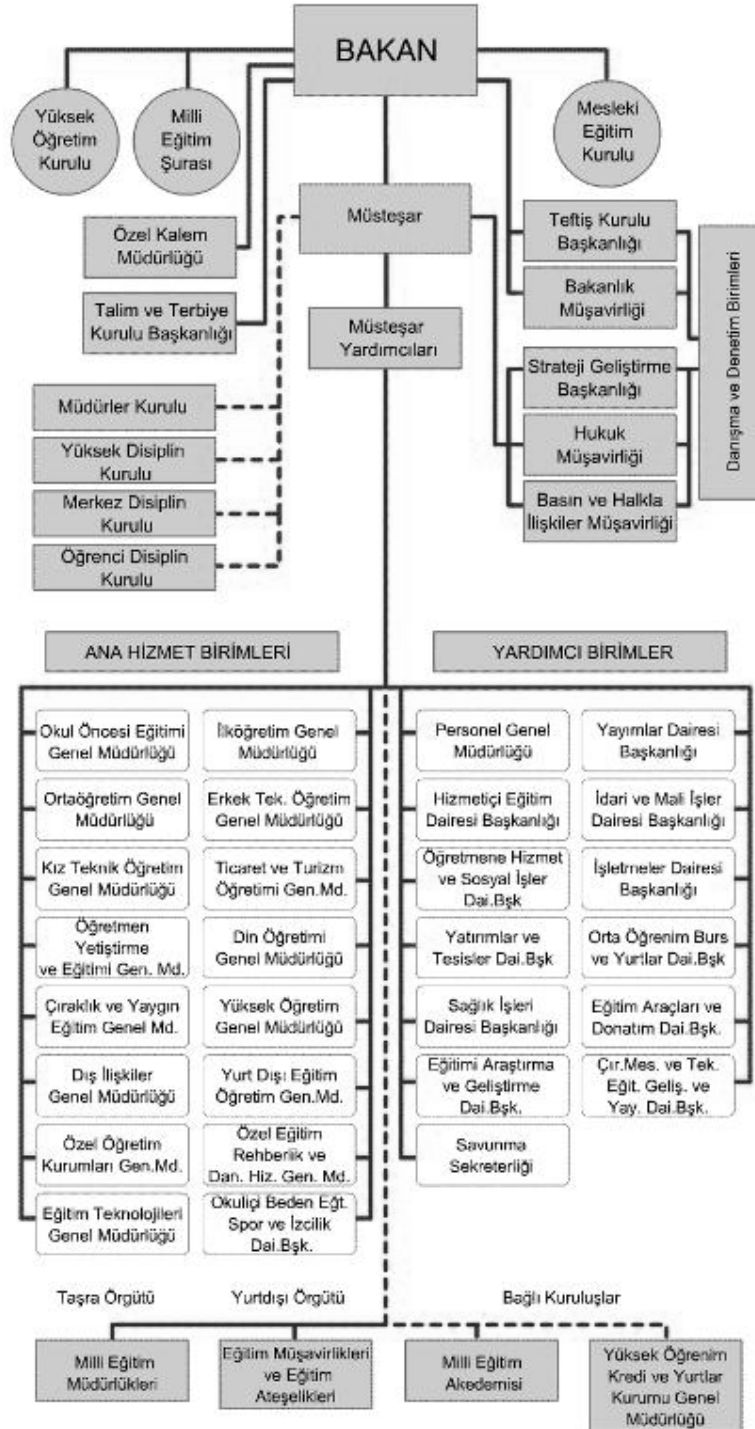
Eğitim yönetiminin en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip, zenginleştirmeyi amaçlar.(Bursalıoğlu, 1982,'den akt. Gürsel 2003, s.49)

Bu tanımda geçen insan faktörü, merkezine bireyi almasından dolayı önemlidir. Bireye olan katkısı açısından eğitim yönetimi toplumsal hayatın her alanına kaynak oluşturur. Kişisel katkı ve zenginlikler toplumun zenginliği olacağından dolayı ayrıca önemlidir.

Eğitim yönetiminin farklılığı da eğitim özelliklerinden doğmaktadır. Bu bakımdan eğitim yönetimi kamunun özel bir alanını oluşturmaktadır. Ülkemizde eğitim yönetiminin sınırlı bir uygulaması olan okul yönetimi büyük oranda devlet yönetimine bağlıdır. Ancak sınırlı bir oranda da olsa özel sektör tarafından da yürütülmektedir.(Gürsel, 2003, s.49)

Günümüzde kamusal kimliğiyle tanıdığımız eğitim yönetiminin yıldızını özel sektörde parlattığını görmekteyiz. Eğitimdeki özelleşme açılımı eğitim yönetimine birçok yeni örnek uygulamalar getirmiştir.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



Şekil:3.1.2.1.- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması

(Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html>)

Başka bir tanıma göre ise eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir.(Başaran, 1993'ten akt. Erdoğan 2004, s.81)

İşletme, geliştirme ve yenileştirme kavramları üzerine eğilecek olursak karşımıza kurumsal gelişme ihtiyacı çıkar. Bu ihtiyacı gidermede profesyonel yönetim, eğitim açısından çok önemlidir.

3.1.2.1.Okul Yönetimi

Okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir.(Bursalıoğlu, 1976, s.6) Eğitimin amaçlarına ulaşılması bakımından okul yönetimi oldukça önemli bir konumdadır.

Eğitim ve okul, başka alanlarda ve sektörlerde olmadığı kadar çok sayıda kişi ve kurumların ilgilendiği bir alandır. Başta kamu (devlet), din, siyaset, iş dünyası, toplum ve sivil kuruluşlar olmak üzere birçok kurum, eğitimle yakından ilgilenmek ve kendi perspektifleri ve ihtiyaçları doğrultusunda etkilemek isterler. Çünkü eğitim yani okullar, bu kurumların ihtiyaç duyduğu ve önemseddiği bilgi, beceri değerleri üreten sistemdir.(Erdoğan, 2004, s.84)

Okulların, toplum yaşantısına katılan bireylerin, bu yaşantıya dair ilk tecrübelerini elde ettikleri yer olma özelliği, önemini arttırdığı gibi sorumluluğunu da yükseltmektedir.

Okul bilindiği üzere açık bir sistemdir. Okulun toplumsal açık bir sistem olarak özellikleri şunlardır:(Başaran, 1982'den akt. Gürsel 2003, s.51)

a.Okulun bağımlı olduğu bir çevresi vardır. Bu çevre okula girdi veren ve onun çıktılarını alan diğer sistemlerdir.

b.Okul girdiler alarak hayatını sürdürür. Bu girdiler, işlediği hammadde olan öğrenci, eğitim hizmetini verecek öğretmen, uzman ve işgörenler, eğitim hizmetini üretmek için gerekli araç-gereç fiziksel ortam için aydınlatma, ısınma, temizlik, işletme ve eğitim teknolojisidir.

c.Okul, milli eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencileri eğitim sürecinden geçirir.

d.Okulun çıktısı, yetiştirdiği öğrencilerde oluşturduğu davranışlardır.

e.Çıktılar toplumca beğenildiğinde, elde edilen değer yeniden okulun girdisi olur.

f.Zamanla okul daha çok girdi almak zorundadır. Çünkü okulun gelişip yenileşmesi için girdilerin yeterli düzeye çıkarılması gereklidir.

g. Okul kusurlarını tanıyıp, yetiştirdiği öğrencilerin yeterli düzeyde olduğunu anlamak için bilgi toplamalıdır.

h.Okul, çevresi ile sürekli etkileşim içindedir. Bundan dolayı okulun yönetimi, sürekli bir sorun çözme sürecidir.

3.1.3.Eğitim ve Okul Yönetimi Süreçleri

Bu konu ile ilgili birbirine yakın değerlendirmeler vardır. Bu sınıflandırmalarda eğitim çerçevesinde yapılan etkinlikler sıralanmıştır.

Eğitim ve okul yönetimi çerçevesinde yapılan işler; yönetsel ve işlevsel süreçler olmak üzere iki grupta toplanabilir ;(Kaya, 1993'ten akt. Erdoğan 2004, s.87)

Yönetsel Süreçler:	İşlevsel Süreçler:
Sorun çözme	Öğrenci işleri
Karar verme	Personel işleri
Planlama	Öğretim işleri
Örgütlenme	Eğitim işleri
İletişim	Okul işleri
Değerlendirme	

Yukarıda belirtilen maddeler okul yöneticisinin ana çalışma hatlarını çizmektedir. Aşağıda yapılan gruplamada ise okul işletmeciliği sınıflandırmaya dahil edilmiştir:(Taymaz, 2000'den akt. Arazsu, 2005, s.16)

- 1.Personel hizmetler
- 2.Öğrenci hizmetleri
- 3.Öğretim ile ilgili hizmetleri
- 4.Eğitim ile ilgili hizmetleri
- 5.Okul işletmesi hizmetleri

3.2.Denetim (Teftiş) Kavramı

Denetim ve teftiş sözcükleri arasında, ikincisinin Arapça olması dışında bir farklılık yoktur. Her ikisi de düzeltme, geliştirme amaçlı etkinlikler bütünüdür. İngilizcede kontrole dayalı denetim biçimine "Inspection" denilirken, daha kapsamlı denetim biçimine "Supervision" denilmektedir. (Başar, 2000'den akt.,Şahin, 2005, s.5)

Kurumda çalışan personelin görevlerini yapma şekillerini gözlemek, hataları ve eksikleri ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunları çözmek, yenilikleri tanıtmak, yöntemleri geliştirmelerini sağlamaktır. Denetim, bir müfettişin yönetici, lider, rehber, öğretici ve araştırmacı olarak görev yapmasını zorunlu kılar. (Taymaz 2005, s.31)

Denetleme örgütteki işlerin verilen emirlere, yasalara, planlara, bütçelere uygun olarak yapılıp yapılmadığının yönetici tarafından görülmesidir. Yapılan işlerin ölçülmesi, belirlenmiş standartlara uygunluğu açısından karşılaştırılması ve hataların düzeltilmesi denetimin üç önemli aşamasıdır. Bununla birlikte; eğitim örgütlerinde, etkinliği sağlamaya ve sürdürmeye yönelik denetimin rehberlik ve geliştiricilik yanı önem kazanır.(Kaya 1993'ten akt. Sarıca,2006, s.102).

Teftiş, belirlenen amaç ve kurallar doğrultusunda kurumu gözden geçirme, değerlendirme olarak düşünülebilir. Özde, yapılan bir durum değerlendirmesidir.

Teftiş, kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme sürecidir. Önceden kararlaştırılmış amaçların gerçekleşme derecesini bulmak üzere her kurumda teftiş yapılır. Eğitim sisteminde teftiş, çeşitli kurumlar yolu ile edilen sonuçları sentez eden bir süreçtir. Üç grupta toplanan bu kuramların birincisinde öğrenme, kişilik ve davranış, ikincinde yasal ve politik kuramlar ile bilgi ve grup dinamiği kuralları, ncsnde organizasyon, yönetim, komünikasyon ve rol kuramları yer alır.(Bursalıoğlu,1982'den akt. Taymaz, 2005, s.3)

Buna benzer başka bir tanımda denetim için bağlı bulunduğu kuruluşun, amacına en verimli bir şekilde, zamanında ve mevcut hukuk düzenine uygun olarak ulaşıp ulaşmadığını, amaca yönelmede kullanılan metotların, yapılan işlem ve eylemlerin uygunluğunu, bunların verimi, etkinliği ve hizmet kalitesini sağlayıp sağlamadığını araştırmak ve kontrol etmek denilebilir. Ulaşılması ngrlmş hedeflerden ve mevzuattan sapmalar varsa, bunları ve meydana geliş nedenlerini ortaya çıkarmak, bu sapmaların düzeltilmesi için uygulayıcıya ve kuruluşun başındaki yöneticiye ışık tutacak şekilde, mümkün hal çareleri arasından en iyi ve tutarlısını seçerek tavsiyelerde bulunmak, bunlarla ve eğitim, haberleşme, merkezle taşra arasında, köprü kurma, merkezin hizmetin yürüyüşü ile ilgili her türlü planlama ve düzenleme çalışmalarına katılma gibi görevlerle, hizmetlerin örgütün amacına en uygun tarzda yürütülmesine yardımcı olmaktır. (Taymaz, 1993'ten akt. şahin, 2005, s. 6)

3.2.1.Eğitim Denetiminin Tarihçesi

Türk denetim sistemi tarihimiz MEB Teftiş Kurulu Başkanlığımız tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

3.2.1.1.Cumhuriyet Öncesi Dönemde Teftiş

Türk Eğitim Tarihi incelendiğinde, Osmanlı Eğitim Sisteminde teftiş hizmetlerinin ne zaman başladığı, bu göreve atananlar için hangi unvanların kullanıldığı hakkında ayrıntılı bilgilere rastlanamamıştır. Türk Eğitim Sisteminde teftiş hizmetlerinin Tanzimat Döneminde başladığı tahmin edilmektedir.

1838 yılında Rüştüye Mekteplerinin açılmasına esas teşkil eden mahalle mektepleri hakkında hazırlanan layihada, bu okullardaki öğretimin aksaklığının giderilmesi amaçlanmış, okullarda öğretmenlerin mesleki yeteneklerini sağlamak üzere görevlendirilecek memurlar tarafından teftiş edilmeleri öngörülmüştür.

1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak Mekatib-i Sibyaniye Muinliği ve Mekatib-i Rüştüye Muinliği adlarında iki birim kurulmuş ve teftiş görevi yapan muinler atanmıştır.

1847 yılında yayınlanan “Sübyan Mekatib-i Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat“adlı yönetmeliğin öğretmenlerle ilgili bölümünde, mektepleri teftiş etmek, hocalara yol göstermek üzere memurların görevlendirildiği ve bu kişilere de “mektep muini” adının verildiği belirtilmiştir. Böylece teftiş ilk kez öğretmene yardım olarak düşünülmüş ve müfettişe de yardım eden, rehber anlamına gelen “Muin” unvanı verilmiştir.

“Müfettiş” kelimesi ilk defa 1862 yılında Rüştüye ve Sübyan okullarını teftiş etmek üzere görevlendirilen memurlar için kullanılmış ve bunlara merkez ve taşra okullarını teftiş etme görevi verilmiştir.

1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi hazırlanmış ve buna göre Maarif-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak Vilayet Maarif Meclisleri kurulmuştur. Maarif Müdürü başkanlığındaki bu meclislerde Muhakkik ve Müfettişler görevlendirilmiştir. Nizamname hükümlerine göre “muhakkikler” yetki bakımından müfettişlerden önce gelmiştir.

1875 yılında hazırlanan bir nizamname ile Rüştiyelerde “teftiş defteri” bulundurulması ve bu deftere müfettişler tarafından öğretim ve yönetimle ilgili gözlem ve önerilerin yazılacağı, defterin okul müdürlüğü tarafından saklanacağı ve istenildiğinde müfettişe verileceği nizamnamede yer almıştır.

1876 yılında yayımlanan bir talimatta: “Çeşitli bölgelerdeki okulları teftiş için kimlerin görevleri olduğu belirtildikten sonra; “Bu zatlar (müfettişler) mektepleri haftada bir kez aşağıdaki konularda teftiş edeceklerdir. Öğretmenler, müstahdemler ve öğrenciler düzenli olarak okula devam ediyorlar mı, okuldaki devam defteri muntazam tutuluyor mu? Öğrenciler iyi eğitiliyor mu? Mekteplere yabancı kişilerin girmesine bevvaplar (talebeleri evlerine getirip götürülen okul hademeleri) dikkat ediyor mu? Öğrenciler iyi eğitiliyor mu? Mektep dışında edepsizlik yapmamalarına dikkat ediliyor mu? Her gün öğrencilere dersleri tahtaya yazdırılarak isticvap edilmelerine riayet ediliyor mu? Resmen belirlenen ders ve kitaplardan başkasının okutulması yasak olduğu halde, buna uyuluyor mu? Öğretmenler usulüne uygun öğretim yapıyorlar mı ve içlerinde yeteneksiz olanlar var mı? Öğrencilerin akşam, evlerine gruplar halinde ve edepli gitmelerine, kimseye sarkıntılık etmeme ve laf atmamalarına dikkat olunuyor mu? (Bu son noktanın sağlanması için öğretmenler her gün derslerden sonra öğrencilere nasihatlerde bulunacak ve hiç olmazsa haftada bir kere bevvap ya da bir öğretmen çocukların arkası sıra gidecektir.)”

1876'da yayınlanan “Kanuni Esasi”ye uygun olarak Meclis-i Maarif'leri kurulmuş, bu kurullar teftiş sahaları ve konuları değişik bir kısım müfettişlerle de takviye olunmuştur.

1911 yılında yürürlüğe konulan Maarif-İ Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı hakkındaki nizamname ile merkez hizmetleri, idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Müfettişlerin orta dereceli ve yüksek okullarda görev yapmış öğretmenler arasından Türk Dili, Arap Dili, Matematik, Tabiat, Felsefe, Tarih ve Coğrafya, Öğretim Bilgisi, Özel Eğitim alanlarından, ayrıca bir mimar ve bir tıp doktoru olması öngörülmüştür.

914 yılında “Maarif Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname” yayınlanmıştır. Talimatnamede, ortaöğretim ve bakanlığa bağlı diğer kurumların teftişinde göz önünde

bulundurulacak esaslar kapsama alınmıştır. Bu yönetmeliğin, Maarif-i Umumiye Nezareti Teftiş Hizmetlerinden bahseden ilk yönetmelik olduğu sanılmaktadır.

3.2.1.2.Cumhuriyet Döneminde Teftiş

Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra 1 Mayıs 1920 günü Millî Eğitim hizmetlerinin tümü Maarif Vekâletine (Millî Eğitim Bakanlığı) verildi. Bu tarihteki teftiş kadrosunda Bakan adına görev yapan üç müfettiş vardı. Büyük Zafer'in kazanıldığı 1922 yılından sonra Bakanlık bünyesinde görev yapan üç müfettişin kadrosu arttırılarak bir kurul haline getirildi. Maarif Nezareti 1922 yılına kadar varlığını korumuş ancak son Osmanlı Hükümeti ile birlikte o da tarih sahnesinden çekilerek yerini Millî Eğitim Bakanlığı'na bırakmıştır.

15 Temmuz- 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Cumhuriyetin kurulmasına kısa bir süre kala, ilk defa Heyet-i İlmiye (Bilim Heyeti) toplanmış ve heyet gündemine Teftiş Kurulu Tüzüğü'nü de almıştır.

1923 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti Maarif Vekâleti Neşriyatından (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarından) 11 adet yayınlanan “Maarif Müfettişleri Talimatnamesi” adlı yönetmelik Teftiş Kurulu Tarihi bakımından önem arz etmektedir.

1931 yılında Maarif Eminliklerinin Kaldırılması ile mıntika müfettişleri merkez müfettişleri olarak tekrar görevlendirilmişlerdir.

Yurttaşların hak ve özgürlüklerinin yönetime karşı korunmasında bağımsız bir denetim organı Ombudsmanlık Avrupa Birliği Ülkelerinde çok önemli görevler üstlenmiştir. Bu bağlamda da ülkemizde 15.06.2007 gün ve 5521 Sayılı Kamu Denetçiliği (Ombudsmanlık) Kanunu kabul edilmiştir. Bu Kanun hükümleri, Anayasada yer almadığından şu anda işlevsel hale getirilememiştir.

Zamanın maarif emînleri görev aldıkları bölgelerde birer ombudsman gibi görev yapmışlardır. Türkiye Cumhuriyetinde Tevhidi Tedrisat Kanununun bir amacı da, eğitim

birliğini sağlamaktır. Türk Eğitim Sistemindeki eğitim birliğinin sağlanmasında zamanın Maarif Eminleri Önemli görevler üstlenmişlerdir.

Eğitimde, uzun dönemli deneyimlerden ve çalışmalardan daha iyi sonuç alınmaktadır. Olaylara küresel bakılmadığı sürece, telafisi güç hatalar ortaya çıkmaktadır. Kayıtlarda Türkiye vatandaşlarının okur - yazarlık oranının yüksek olmasına rağmen, yerel yönetimlerde eğitim görevi üstlenecek, eğitime yön verecek kapasite de vatandaş bulmak zordur. Bu bakımdan Bakanlık merkez teşkilâtı makro düzeyde: eğitim planlaması, müfredatın geliştirilmesi, araştırma -geliştirme ve denetleme görevini sürdürmek zorundadır.

Diğer yandan bütün Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye' de de VIII. Kalkınma Plâna bağlı olarak hükümet programlarında " Performansa Dayalı Bir Ölçme ve Değerlendirmenin" yapılabilmesi için denetimin etkin, verimli ve ekonomik bir yapıya kavuşturulması için pilot çalışmalar sürdürülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığında şu anda üçlü bir denetim yapısı oluşmuştur. Bu kapsamda, doğrudan Bakana bağlı TKB bünyesinde Millî Eğitim Bakanlığı Müfettişleri, doğrudan üst yöneticiye (Müsteşara) bağlı, Maliye Bakanlığı İç Denetim Koordinasyon Kuruluna karşı sorumlu iç denetçiler ile illerde Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak İlköğretim Müfettişleri görev yapmaktadır.*

3.2.1.3.Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi

Ülkemiz eğitim denetim sisteminin yeniden yapılandırılması ile ilgili görüşlerin sesi giderek yükselmektedir. En son MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı hazırladığı raporla, konunun, üyelik sürecimizin devam ettiği Avrupa Birliği Ülkelerindeki durumunu inceleyerek, ilgili kurum ve kişilerin dikkatine sunmuştur. ** İlgili çalışmaya göre Avrupa'da eğitim denetiminin durumu şöyledir:

Bu ülkelerin eğitim denetimleri incelendiğinde, denetim kurumları oluşturan ve oluşturmayan ülkeler karşımıza çıkmaktadır.

* **Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı**, "Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi" Hazırlayan Ahmet KASAPÇOPUR Millî Eğitim Bakanlığı Başmüfettişi, Ankara -2007 <http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf> (Erişim Tarihi 12.12.2007)

**(<http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf>) (Erişim Tarihi 12.12.2007)

Ülkelerin komşuluklarına, demokratik durumlarına ve idare şekillerine göre eğitim denetimi yapıları geleneksel bir özellik göstermektedir. Diğer yandan denetim elemanları; müfettiş, denetmen, alanında uzman, (eksper) gibi değişik unvanlarla anılmaktadır.

Denetim kurulu oluşturmayan ülkeler: İskandinav ülkeleri (Finlandiya, İsveç, Norveç), Danimarka, Almanya, İzlanda ve Yunanistan ve Malta 'dır. Bu devletler demokrasiyi çok iyi uygulayan gelir düzeyleri yüksek ülkelerdir. Devlet yapısında yerel yönetimler güçlü kılınmıştır. Eğitim yönetimi ve denetimi daha çok yerel yönetimlere ve okul kurallarına bırakılmıştır. Denetim fonksiyonu, yerel yetkililer ve okul kurulları tarafından yerine getirilmekte, daha çok gözetim şeklinde uygulanmaktadır. Denetim veya bunların yerine geçen yapılandırma, pedagojik yardımlar ve danışmanlık ön plana çıkmaktadır. Konusunda uzmanlaşmış eğitimciler, branş/alan öğretmenleri eğitim kurumlarına yardım sağlamaktadır. Avrupa Birliği ülkelerindeki kalite güvence sistemine dayalı olarak denetimler yapılmakta bu denetimlerde de okulların kendi öz değerlendirmelerini yapmaları ön plana çıkmaktadır.

Avusturya'da eyaletler, İsviçre'de kantonlar denetim konusunda da yetkili kılınmışlardır. Müfettişlerin yetki ve sorumlulukları artırılmış olup eğitimin her kademesinde görev almışlardır. Müfettişler kanalıyla eğitimdeki aksamalar tespit edilmekte, gerekli tedbirler anında alınmaktadır.

Fransa, İtalya, İspanya, Portekiz, Belçika, Lüksemburg, İrlanda ve Birleşik Krallıkta eğitim denetimi ile ilgili merkezi düzeyde teftiş kurulları oluşturulmuştur.

Fransa'da Teftiş Kurulu geniş yetkilerle donatılmış, eğitim yönetimi ve eğitim denetimi kurulları vardır. Bu kurullarda eğitimin kurmayları olarak görülen müfettişler görev yapmaktadır. Bu müfettişlerden yönetim haricinde alandan olanların akademik unvana sahip olması ve doğrudan Bakanlar Kuruluna bağlı olarak çalışması, bağımsız denetimin önemini ortaya koymaktadır.

Belçika, üç topluluklu bir devlet olup Fransızca Almanca ve Flemenkçe konuşan toplulukların Teftiş Kurulları da ayrı oluşturulmuştur. Almanya'da teftiş kurulu

olmadığından Belçika'da Almanca konuşan topluluğun teftiş kurulu oluşumunda Fransız topluluğunun desteği görülmektedir.

Benelüks ülkelerinin (Belçika, Hollanda, Lüksemburg) eğitim denetimlerinde benzer yönler bulunmaktadır.

İtalya'da önceleri Fransa'ya benzer bir merkezi denetim yapısı varken, idari yapı olarak bölgelere ayrılan ülkede Bakanlık Müfettişleri, merkezin yanı sıra bölge koordinatörlüklerinde de çalışmaya başlamışlardır. Bakanlık Müfettişleri eğitim öğretimin gelişimi konusunda etkin görev üstlenmişlerdir.

İspanya'da merkezi düzeydeki "Yüksek Denetim Kurulu"nun yanı sıra, özerk bölgelerde kendi içyapılarına uygun "Teknik Denetim Kurulları" ihdas edilmiştir.

Eğitim denetimi konusundaki en yeni düzenlemeyi Birleşik Krallık' tan İngiltere ve Galler yapmıştır. İngiltere'de eğitim denetimi doğrudan Kraliçeye bağlı bir kurul tarafından yürütülmektedir. 28.07.1992 tarihli Eğitim Kanunu ile kurulan bu bağımsız kurul ülkede OFSTED, Eğitimde Standartlar Dairesi olarak bilinmektedir. OFSTED bağımsız denetim guruplarınca yapılan denetimlerden faydalanarak, hükümetlerce uygulanmak üzere, eğitimin kalitesini ve standartları yükseltme konusunda parlamentoya öneriler sunmakta, hükümette bu öneriler doğrultusunda gerekli tedbirleri almaktadır.

Doğu Bloku grubundan ayrılan; Baltık ülkeleri (Estonya, Letonya, Litvanya); Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Slovakya, Polonya, Romanya ve Bulgaristan da benzer teftiş kurulları oluşturulmuş, benzer sistemde denetim görevlerini yerine getirdikleri görülmektedir.

Yugoslavya Federasyonu'ndan bağımsızlığını kazanan Slovenya, Federal Almanya'nın desteği ile Avrupa Birliği'ne üye yapılmıştır. Hırvatistan ve Makedonya'nın adaylık süreci devam etmektedir. Bu ülkelerin eğitim sistemleri ve denetimi yapıları da birbirine benzemektedir. Bu iki ülke ile birlikte Avrupa Birliğinin üçüncü aday ülkesi Türkiye'dir.

Türkiye'nin Cumhuriyet Dönemi Teftiş yapısına baktığımızda: bu denetim yapısı Fransa ile çok yakın benzerlik göstermektedir. Bu durumda da eğitim denetimi yapısını Fransa'dan örnek olarak aldığımız ortaya çıkmaktadır. Müze ve kütüphanelerin Kültür Bakanlığına devredilmesiyle ülkemizdeki bu bölümün denetimi Kültür Bakanlığı Müfettişlerine devredilmiş, eğitim- öğretim ve yönetim müfettişlerine de Bakanlık Müfettişi unvanı verilmiştir.

SICThe Standing International Conferance of Inspectorates: Avrupa Birliği Ulusal ve Bölgesel Teftiş Kurulları Organizasyonlarıdır. 1995 yılında kurulmuş, şu anda 25 üyeye ulaşmıştır. SICI, okul uygulamalarının doğrudan gözlenmesi üzerine bilgi ve analiz bazlı eğitim gelişmelerine katılmak üzere hizmet tedarik etmek üzere kurulmuştur.

3.3.Değerlendirme Kavramı

Değerlendirme, değerlendiren ile değerlendirilen arasında ortak bir etkileşimdir. Bu bakımdan değerlendirilene de bu eyleme katılma olanağı verilmelidir. Değerlendirmenin formal ölçüleri yeterlik ve kıdem, informal ölçüleri ise üstlerle fikir birliği ve meslektaşları ile iyi geçinmedir. Eğitimde gözetme yollarından biri de teftiştir. Teftiş, kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemi olarak tanımlanabilir. Düzenleyici mekanizmalardan en çok kullanılanıdır. Teftişin hedefi eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmaktır. (Sarıca, 2006, s.101)

Değerlendirme bir bakıma yapılan denetimin sürecinin çok yönlü olarak irdelenmesidir. Bu sayede denetim sonucunda elde edilen bilgilerin birbiriyle karşılaştırılması sonucunda ileriye yönelik çok önemli verilere ulaşılabilir.

Okul yöneticisi, uyguladığı çeşitli yönetim süreçlerinin değerlendirmesini yapabilecek bilgi ve teknikleri kazanmış olmalıdır. Değerlendirmeden önce araştırma ve sonra yeniden düzenleme eylemlerini gerçekleştirebilmesi için araştırma ve örgüt alanlarında yetişmiş olması gerekir. Ayrıca, okul yöneticisinin bir personel değerlendirmesi sorumluluğu vardır. Özellikle okulundaki öğretmenlere danışmanlık ve rehberlik etmek olanakları bir müfettişinkinden daha çoktur. Zaten hizmet içi eğitim, her dereceli okulda önem verilmesi

gereken bir konu olmuş bulunmaktadır. Okul yöneticisi, öğretmenlerine ancak böyle yetişme olanaklarını hazırlayıp verdikten sonra, onların değerlendirmesini yapmak hakkını kendinde görebilir.(Bursalıoğlu, 1994'ten akt. Sarıca, 2006, s.102)

3.3.1.Değerlendirmenin Amacı

Görev yapan personelin işlerini yaparken genel amaçlar doğrultusunda nasıl çalıştıkları, yaptıkları işteki eksiklikleri denetim sonucunda ortaya çıkar. Kurumsal değerlendirme için denetim verileri gerekli olduğu gibi, rehberlik veya uyarılar için zemin hazırlar. Bu sayede kişi ve kurumlar yanlış ve eksiklerini tespit etme olanağına kavuşur.

Değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir. Genel olarak, değerlendirme eyleminden önce araştırma, sonra yeniden düzenleme yapılır. Değerlendirme, değerlendiren ile değerlendirilen arasında ortak bir etkileşimdir. Bu bakımdan değerlendirilene de bu eyleme katılma imkânı verilmelidir. Değerlendirmenin formal ölçüleri yeterlik ve kıdem; informal ölçüleri ise, üstlerle fikir birliği ve meslektaşları ile iyi geçinmedir. Böylece değerlendirme formal ve informal beklentilerin çeşitli özelliklerini uzlaştıran bir etkileşimdir. (Bursalıoğlu, 1982'den akt. Gürsel, 2003, s.78).

Değerlendirme sürecinde hedeflenen öğretmenlerdeki olumsuz özellikleri ortaya çıkarmak değil, eksiklikleri geliştirmek olmalıdır. Değerlendirmenin amacına ulaşabilmesi için kullanılacak bilgiler ve yöntemler objektif olmalıdır. İyi bir değerlendirme sistemi değerlendirmeyi, öğrenmeyi ve kişinin kendisini değerlendirmesini kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır. Öğretmenleri ve alt yöneticileri savunmaya zorlamamalıdır. Eğitim yöneticilerinin değerlendiricilik görevlerinden biri de eğitim sisteminin değerlendirilmesidir. Değerlendirme işlemi, değerlendirme yapan yöneticinin ve değerlendirilen öğretmenler için gelişim sürecini başlatıp, değerlendirilenlerin motivasyonunun artmasını kolaylaştıracaktır.(Deniz, 2004, s.38)

Değerlendirmede, yalnız geçmiş çalışmaların göz önünde tutulması yeterli değildir. Örgütün geleceğe yönelik çalışmaları da, geçmişin ışığı altında değerlendirilmelidir.

Yönetici, değerlendirme sonucu gerçekleştirilemeyen işlerin nedenlerini araştırır ve daha sonraki çalışmalarda kusurların tekrar edilmemesi için gereken önlemleri alır. Aksaklıkların giderilmesi ve beklenen sonuçlara zamanında erişilmesi için gerekli çalışmaların neler olacağını karara bağlar. (Gürsel, 2003, s.78)

Geçmişten ders çıkarmak ve geleceğe ışık tutmak sadece tarihsel olaylar için geçerli değildir. Kurum ve birey düzeyinde yakın geçmiş zaman dilimlerinden de olumlu dersler çıkarılabilir. Bu değerlendirme sonuçlarına denetim süreci kaynak oluşturur. Objektif ve sağlıklı bir denetim, yapılan veya yapılacak olan birçok yanlış uygulamayı ortadan kaldırır.

Değerlendirme sürecinin dört aşaması vardır: (Terrill, 1977'den akt.Gürsel, 2003, s.78)

1)Yapılan veya yapılacak olan fonksiyonların ölçüleri belirlenir. Yapılacak işlem ve eylemlerin belli bir süreye yayılması bunların kimler tarafından, nerede, nasıl ve ne zaman yapılacağını belirlenmesi ve ortaya konmasıdır.

2) İşgörenlerin yaptığı işlem ve eylemlerin ölçülmesidir.

3)İşgörenlerin değerlendirme sonuçlarının önceden hazırlanmış olan değerlendirme ölçüleriyle karşılaştırılmasıdır.

4) Aksaklıkların ve olumsuzlukların ortaya konulmasıdır. Teftişin amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini tespit etmek, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler tespit edilir, düzeltilir ve böylece daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır.

3.4.Denetim Çeşitleri

Bu konuda Taymaz, (2005, s.27–30) denetim uygulama biçim ve süreçlerine ilişkin şu şekilde genel bir sınıflandırma yapmıştır:

Uygulama sırasında öncelikli olarak dikkat edilen konulara göre denetleme çeşitlere ayrılır. Bu bölümde başlıca denetim türlerini açıklamaya çalışalım.

3.4.1.Yönetmel Denetleme

Teftiş bir kurumda yapılan çalışmaların amaçlarına göre hazırlanan plan, saptanan ilkeler ve verilen emirlere uygun olarak yürütölme şekil ve durumunu belirlemeye yarar. Kurum hizmetlerinin kapsamı genişledikçe teftişe olan gereksinme de artmaktadır. Hizmetlerin yürütölmesinden birinci derecede sorumlu olan yönetimin denetleme yolları, politik, yargı, kamuoyu ve yönetmel olmak üzere dört kısımda incelenebilir : (Tortop, 1974'den akt. Taymaz, s.27)

3.4.1.1.Politik Denetim: Siyasi denetim ve Meclis denetimi adı verilen bu denetim en büyük yürütölme organı olan hükümetlerin yetkilerini gereği gibi kullanıp görevlerini yerine getirmede kusurlu davranıp davranmadığını veya aksayan yönleri olup olmadığını belirlemek üzere Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından yapılır. Meclis bu yetkisini soru, meclis araştırması, genel görüşme, gensoru ve meclis soruşturması yollarından biri veya birkaçı ile yerine getirmektedir. Bu denetlemeler sonucunda siyasi, idari ve adli yaptırımlar uygulanabilmektedir. Ayrıca genel ve katma bütçeli dairelerin bütün gelir ve giderleri ile mal varlıklarını Türkiye Büyük Millet Meclisi adına Sayıştay denetler.

3.4.1.2.Yargı Denetimi: Yönetim sisteminin işleyişinden doğan uyumsuzluk ve sorunları bir çözüme bağlamak üzere Danıştaya, idari mahkemelerine, vergi mahkemelerine ve bazı hallerde adliye mahkemelerine başvurularak dava açılabilir. Böylece herhangi bir yönetmel işlem veya eylem yargı denetiminden geçirilmiş olur.

3.4.1.3.Kamuoyu Denetimi: Yönetimin çalışmaları hakkında görüş ve düşünceleri ortaya koymak üzere kamuoyu tarafından yapılan denetimdir. Bu denetimin etkili olmasında, radyo ve televizyon ve basın gibi kitle araçları ile baro, sendika, oda ve dernek gibi baskı gruplarının gelişmiş olması, bireylerin eğitim ve kültür düzeylerinin yüksek olmasının büyük payı vardır. (Erdem,1988'den akt. Taymaz, 2005, s.27)

3.4.1.4.Yönetmelik Denetim: İdari teftiş adı verilen bu denetim, denetlemeye yetkili olan üst kademe yöneticileri veya onlara denetimde yardım etmek üzere görevlendirilen uzmanlar veya müfettişler tarafından yapılır. İdari denetim aşağıdaki birimler tarafından yerine getirilir.

- a) Cumhurbaşkanlığına bağlı Devlet Denetleme Kurulu
- b) Başbakanlığa Bağlı Yüksek Denetleme Kurulu
- c) Bakanlıklar, Bağımsız Genel Müdürlükler ve kurumların bünyelerindeki Teftiş Kurulları ve diğer denetim üniteleri.

Bu tür denetleme hizmetini yerine getirmek üzere her bakanlık ve kuruluşun bünyesinde teftiş birimi vardır. Bu birimler tarafından yürütülen çalışmalar yönetsel denetlemedir. Bu nedenle, teftiş kelimesi ile kısaca yönetsel denetim kastedilmektedir.

3.4.2.Değerlendirme Alanına Göre

Eğitim sisteminde yapılan teftiş ve değerlendirme alanına göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki gruba ayrılır:

3.4.2.1.Kurum Teftişi

Teftişin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak, bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesine göre kurumlarda yapılan teftiş biçimlerinden kurum teftişi şöyle tanımlanmıştır:

Madde 13- Kurumlarda;

- a) Kurum teftişi
 - 1) Yönetici teftişi
 - 2) Öğretmen teftişi

3) Diğer personel teftişi

Madde 14- Kurum teftişi, kurumların sistemindeki yeniliklerin ilgili kurumlara iletilmesi, kurumun çalışmalarını güçleştiren veya zayıflatan nedenlerin belirlenmesi, gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması, kurumun amaçlarını gerçekleştirmede 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 geliştirilmesidir.

3.4.2.2.Ders Teftişi

Bir eğitim kurumunda öğretici olarak görev alan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesine göre kurumlarda yapılan teftiş biçimlerinden seminer ve kurs teftişi şöyle tanımlanmıştır:

Madde 26- Öğretmenlerin, öğretim yılı başı ve sonunda belli bir plân ve programa bağlı olarak yaptıkları çalışmalar ile öğrenci başarısını artırmak amacıyla yapılan ders dışı kurslar teftiş edilir.

3.4.3.Görevlendirme Şekline Göre

Teftiş yapacak müfettişlerin görevlendirilme şekline göre genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılır:

3.4.3.1.Genel Teftiş: Teftiş programına göre kurumların her türlü etkinliklerinin ve personelin hazırlanan plana göre müfettiş grubu tarafından denetlenmesidir.

3.4.3.2.Özel Teftiş: Durumu özellik gösteren kurum veya personelin makam onayına dayalı olarak denetlenmesidir.

3.4.4.Teftiş Görevlilerinin Sayısına Göre

Teftişin etkili olabilmesi için amaçlara ve koşullara uygun bir yöntemin seçilmesi gerekir. Geleneksel bir sınıflandırma yapılırsa, görev alan müfettiş sayısına göre, bireysel ve grupta teftiş olmak üzere iki kısma ayrılır: (Gwynn, 1969'dan akt. Taymaz, 2005, s. 28)

3.4.4.1.Bireysel Teftiş

Bir müfettiş tarafından yapılan teftiştir. Müfettiş kendi teftiş planına uygun olarak bir veya daha fazla konuda gözlem, görüşme, inceleme, denetleme ve soruşturma yapar.

3.4.4.2.Grupla Teftiş

İki veya daha fazla müfettiş tarafından yapılan teftiştir. Her müfettiş kendi uzmanlık alanındaki hizmetlerle ilgili gözlem, görüşme, inceleme, denetleme ve soruşturma yapar. Branş, daha fazla önem ve ağırlık kazanır, değerlendirme daha objektif olur.

3.4.5.Uygulamadaki Mesafeye Göre

Teftiş eden ile edilen arasında işbirliği sağlandığında amaçlara daha kolaylıkla ulaşılır, sistemin ürünü daha olumlu yönde etkilenir ve başarı elde edilir. Teftiş, uygulamada yaratılan mesafeye göre yakından ve uzaktan teftiş olmak üzere iki kısma ayrılır: (Bursalıoğlu, 1976'dan akt., Taymaz, 2005, s.29).

3.4.5.1.Yakından Teftiş

Müfettişlerin kurum içinde görevli bulunmaları halinde yapılan teftiştir. Müfettişin kurum içinde veya yanında olması halinde yapılabilir. En belirgin özelliği teftiş eden ile edilen arasında kişisel ve iş ilişkilerinin sağlanmasıdır. Bu ilişkiler aşağıdaki işlemleri kapsar.

Birincisi, teftiş eden ile edilen kişiler değişmeyeceklerinden birbirlerinin bilgi ve tecrübelerinden daha iyi yararlanırlar. İkincisi müfettiş teftiş edilene daha uzun bir süre içinde yardımcı olabilir. Geliştirilen yöntemlerin uygulamaları izlenebilir, sonuçları kontrol edilebilir ve değerlendirilebilir.(Lane, 1969'dan akt. Taymaz, 2005, s.29)

3.4.5.2.Uzaktan Teftiş

Teftiş eden ile edilenin aynı yerde bulunmamaları halinde yapılan teftiştir. Bu teftişte, teftiş edilen hakkında veriler gözlem yolu dışında sağlanabilen kaynaklardan elde edilir. Teftiş eden ile edilen arasında kişisel veya iş ilişkileri sağlanamaz (Bursalıoğlu, 1976'dan akt. Taymaz, 2005, s.29). Sonuçları rapor veya bilanço halinde getirilebilen çalışmaların değerlendirilmesine olanak sağlar. Geliştirmeye yönelik öneri vardır, fakat birlikte çalışma yoktur. Genellikle kamu kuruluşlarımızda yapılan teftiş bu türdür.

3.4.6.Denetim Sürecinin Uygulama Süresine Göre

Teftişin önceden saptanan amaçlara ulaşabilmesi için uygun yöntem seçilir. Bir kurumda yapılan çalışmaların teftişi, hizmetin devamlılığı bakımından sürekli ve aralıklı olmak üzere iki kısma ayrılır:

3.4.6.1.Sürekli Teftiş

Bir müfettişin veya teftişe yetkilinin belirli kurum veya kişileri devamlı olarak teftiş etmesidir. Tüm çalışmalar yerinde ve zamanında izlenir, denetlenir, eksikliklerin giderilmesi ve sistemin geliştirilmesine daha çok katkıda bulunulabilir. Yöneticilerin teftiş fonksiyonları sürekli ve yakından teftişi gerekli kılar.

3.4.6.2.Aralıklı Teftiş

Bir kurum veya kişilerin belirsiz zamanlarda teftiş edilmesidir. Genellikle merkezden görevlendirilen müfettişlerin yaptıkları teftiştir. Bir müfettiş çoğu kez değişik kurumlarda

teftiŖte bulunduğunda, bir kurumun o andaki durumunu değerlendirebilir. Ancak geliŖmeleri izleme olanağı bulamaz.

3.4.7.Denetim Personelinin Kaynağına Göre

TeftiŖ birimlerine verilen görevler bakımından, i ve dıŖ teftiŖ Ŗeklinde iki kısma ayrılır:(Mehtap, 1966'dan akt. Taymaz, 2005, s.29).

3.4.7.1.İ TeftiŖ

Kurumun kendi mfettiŖleri tarafından yapılır. Yönetimin planını uygulayan görevlilerin iŖlerini teftiŖ ve denetlemedir.

3.4.7.2.DıŖ TeftiŖ

Kanunların sorumluluk yüklediği vatandaŖ veya kurumların iŖlerini teftiŖ ve denetlemedir. BaŖka kurumların mfettiŖleri tarafından yapılır. Kurum amalan ile yapılan alıŖma ve sonuçlan karŖılaŖtırılır.

3.4.8.Denetimin Niteliğine Göre

Bir kurumdaki alıŖmalar denetlenirken mfettiŖin yaptığı iŖlemler niteliklerine göre teknik ve yönetsel olmak üzere iki kısma ayrılır:

3.4.8.1.Teknik TeftiŖ

Alandan gelen mfettiŖler tarafından yapılır. BranŖlara, alanlara, mesleklere, iŖin yapımında uygulanan yöntemlere, ürün ile ilgili norm ve standartlara önem verilir. Özel ihtisas ve uzmanlığı gerektirir.

3.4.8.2.Yönetmel TeftiŖ

İdari teftiŖ adı verilen bu teftiŖ, sistemin iŖleyiŖinin kurallara uygunluğuna, kaynaklardan yararlanma Ŗekline, sistemin tümüne ve iliŖkilerine yöneliktir. Yönetime, yöneticilere ağırlık veren, operasyonel araŖtırmayı gerektiren ve sistemi değerlendiren teftiŖtir.

3.4.9.Denetimin Konusuna Göre

Konu bakımından teftiŖ, faaliyet teftiŖi ile iŖlemler ve hesaplar teftiŖi olmak üzere ikiye ayrılır: (Arslan, 1988'den akt. Taymaz, 2005, s. 31)

3.4.9.1.Faaliyet TeftiŖi

TeftiŖ edilen birimin, kendisine sağlanan insan ve madde kaynaklarını, kuruluŖun amaçlarını gerçekteŖtirmede ne derecede etkin kullanıldığını, ekonomik ve sosyal gereklere uygun olarak karlılık ve verimlilik ilkeleri doğrultusunda çalıŖıp çalıŖmadıđını saptamak, rastlanan olumsuzlukları düzeltici ve gelecekte izlenmesi gerekli yol konusunda önerilerde bulunmak amacıyla yapılır.

3.4.9.2.İŖlemler ve Hesaplar TeftiŖi

TeftiŖ edilen birimin, teftiŖ dönemindeki iŖlemlerinin düzenlemelere ve teknik gereklere uygun olup olmadığını anlamak, varsa hesaplardaki hataları, yanlışlıklar veya usulsüzlük ve yolsuzlukları bulup ortaya çıkartmak için yapılan teftiŖtir.

3.4.10. Denetim Fonksiyonunu Yerine Getirme Durumuna Göre

TeftiŖ fonksiyonunu yerine getirme durumuna göre tam teftiŖ ve sondaj yöntemi ile teftiŖ olmak üzere iki yöntem uygulanır:

3.4.10.1.Tam Teftiş

Tarama teftişi de denilen bu yöntemde, teftiş döneminde giren işlerin tamamı incelenerek teknik gereklere ve düzenlemelere uygun olup olmadıkları saptanır.

3.4.10.2.Sondajla Teftiş

İşlemlerin tümünün incelenmesi yerine bazı ölçütlere göre belirlenen veya özel olarak seçilen işlemlerin incelenmesi ile yetinilen bir teftiş yöntemidir.

3.4.11.Denetimin Biçimine Göre

Teftiş biçim yönünden de normal ve seri olmak üzere sınıflandırılabilir:

3.4.11.1.Normal Teftiş

Teftiş kurulu başkanlığı tarafından yapılan planlamaya göre yapılan teftiştir. Teftiş planında denetim elemanlarını denetleyecekleri kurumlar, birimleri, zamanı, şekli, ltleri ve süresi belirtilir.

3.4.11.2.Seri Teftişler

Bu tür teftişler, teftiş edilen kurumun bütün birimleri yerine, belirli birimlerinin veya tüm işler yerine bazı işlerin teftişi ile yetinilmesidir.

3.5.Denetimde Genel Kurallar

Bir toplumda sosyal, ekonomik ve politik değişme ve gelişmeler, her alanda olduğu gibi etkin bir teftiş çabasını zorunlu kılmaktadır. Etkili bir teftiş programının hazırlanmasında ve uygulanmasında bazı kurallara uyulması gerekir. Bunlar her sistem için ayrı ayrı saptanabilirse de genel olanlarından bazıları aşağıdaki maddeler halinde özetlenebilir (Gwynn, 1969'dan akt. Taymaz, 2005, s.34–35–36)

- Teftiş için amaçlar önceden saptanmalı ve bu amaçlara göre teftiş planı hazırlanmalıdır. Teftiş kararı veya görevi verildiğinde akla gelebilecek tüm soruların cevaplandırılması ve teftişin eksiksiz yapılması için amaçların kesin ve ayrıntılı olarak saptanması, bunlara ulaşmak üzere planın yapılması gerekir. Amacı önceden saptanmamış teftişin başarı derecesi hakkında karar verme olanağı yoktur.
- Teftiş esnasında daha önce yapılan teftişlerin sonuçlan göz önünde bulundurulmalıdır. Bütün kamu kuruluşlarında teftiş birimleri vardır. Bu nedenle teftişi, kamu yararına davranışı kontrol etmedir şeklinde tanımlayabiliyoruz. Teftiş edilen örgütlerde bir teftiş defteri bulundurulur ve özellikle genel teftiş sonuçları bu deftere yazılır. Teftişe başlamadan önce, bu defterdeki raporlar incelendiğinde, geçmiş teftişlerde örgütün durumu hakkında müfettişlerin görüşlerini yansıtan bilgiler edinilir.
- Teftişe durumu saptama ile başlamalı ve yavaş yavaş geliştirme çalışmalarına geçilmelidir. Müfettişin önereceği hususlar hayal ürünü olmamalı veya görülmemelidir. Bunun için teftişte ilk defa durum ve bu durumda bulunmanın nedenleri ortaya konulmalı ve gerekirse kanıtlanmalıdır. Daha sonra bilimsel bir yaklaşımla sistemi geliştirici yöntemler, uygulama şekilleri ve beklenecek sonuçlar açıklanır, olanaklar elverdiğinde n denemeler yapılırsa daha olumlu sonuçlar alınabilir.
- Teftiş esnasında, kişi ve kurumun olanakları göz önünde bulundurulmalıdır. Kamu kuruluşlarının aynı alan ve kademelerdeki alt sistemlerinin amaç ve görevleri ile kendilerine sağlanan maddesel olanaklar genellikle sosyoekonomik durumu veya iklimi gibi doğal faktörler farklı olabilir. Ayrıca kişilerin yetenekleri, kişilikleri ve kurumun çalışmasını etkileyen tüm değişkenler dikkate alınırsa, teftişten beklenen yarar sağlanabilir.
- Teftişle ilgili araştırma sonuçlan ile yeni gelişmelerden yararlanılmalıdır. Sosyal ve ekonomik gelişmelerin çok hızlı olduğu bu çağda teftişin geleneksel yöntemlerle yapılması yeterli olmayacaktır. Yönetim süreçlerine paralel olarak teftişle ilgili

bilimsel çalışmaların izlenmesi, başarılı sonuçlar veren yöntemlerin incelenmesi, uygulama yer ve şekillerinin görüşülmesi sisteme uyacak olanların alternatifler halinde belirlenmesi, uygulayıcılarla işbirliği yapılarak seçilmesi, denenmesi, gözlenmesi ve sonucun değerlendirilmesi işlemleri teftişi etkili kılacaktır.

- Teftiş sistemin geliştirilmesi için yapıcı ve bulucu olmalıdır. Kurum personelinin çalışması ile yapılan işlerin gözlenmesi, denetlenmesi, hatalar ile aksaklıkların ortaya konması ve eleştirilmesi teftişin fonksiyonları arasında yer alan unsurlardır. Aslında teftişin, liderlik ve yöneticilik görevleri de vardır. Bu bakımdan personelin yetiştirilmesi, yeteneklerin geliştirilmesi, işbirlikçi olmalarının sağlanması ve yol gösterilmesi başarıya ulaşmayı kolaylaştırılır.
- Teftiş demokratik olmalıdır. Her alan ve kademedeki yapılan teftiş esnasında bireylerin değerlerine önem verilmesi politik ve yasal haklarının tanınması, sorumlulukların dengeli olarak verilmesi demokratik teftişin prensipleridir. Sorunlar ve amaçlar açık olarak ortaya konur, kişilerin görüşleri alınır ve tüm ilgililerin katkıları sağlanırsa, teftişin önemi daha iyi benimsenir.
- Teftiş, samimi, olumlu, basit olarak karakterize edilebilecek şekilde yapılmalıdır. Teftişte başarı ve yararı etkileyen en önemli faktörlerden biri müfettiş ile teftiş edilen arasında kurulabilen ilişki ve diyalogdur. Personelin durumu ve sorunu ortaya koyabilmesi için samimi ve olumlu havanın yaratılması zorunludur. Bir önyargı ile müfettişi sevilmeyen bir kişi olarak kabullenme, teftiş edilende mutlaka bir kusur bulma çabasına girme, başlangıçta iyi bir sonuç alınamayacağını belli eder.
- Teftişte kişisel ilişkilerden çok, mesleki ilişkiler esas alınmalıdır. Teftiş esnasında müfettiş iyi ilişkiler sağlamak zorundadır. Ancak kurum amaçlarına ulaşması için yapılacak çalışmalar mesleki yönde olacaktır. Mesleki ilişkileri kişisel ilişkilere dönüştürmek, bazı hallerde görevin aksamasına yol açar.
- Teftiş edilen personelin özel yetenekleri geliştirilmeli ve teşvik edici yollar aranmalıdır. Bir kurumda çalışan personel günlük işlerini yaparken çoğu kez kendilerini yoklayamamakta ve geliştirilebilecek yeteneklere sahip olduklarının

farkına varamamaktadır. Müfettiş, teftiş esnasında özel yetenekleri gözlemli saptamalı ve geliştirilmesi için yardımcı olmalıdır.

- Teftiş, yönetici ve diğer personelin mesleklerinde güven verici olmalı, iyi ilişkiler sağlanmalıdır. Teftişin liderlik, öğrencilik fonksiyonları kişilere yol göstermeyi, bilmediklerini öğretmeyi, daha başarılı olmalarına olanak sağlamayı öngörür. İyi ilişkiler yolu ile yapılan rehberlik, liderlik ve öğreticilik, personelin başarılarının artmasını, kendilerine ve birbirlerine güvenmelerini sağlar.
- Teftiş kişi hakları ve ilişkileri ile ilgilenmelidir. Personelin özlük hakları, Özellikle ilgili yasaların çok değiştiği bir çağda, çalışmayı ve morali etkiler. Müfettiş nasılsınız sorusunun kapsamını genişleterek kişilerin durumlarını ortaya koymaya çalışmalıdır. Kendisi ile yakından ilgilenilen ve haklarının korunacağına inanan personel ile iyi ilişkiler kurabilir.
- Teftiş sonucu kişi ve olayların değerlendirilmesi çok dikkatli ve objektif olarak yapılmalıdır. Teftiş çeşitli amaçlarla yapılırsa da sonunda mutlaka bir değerlendirme vardır. Bu değerlendirme, kişilerin ve örgütün çalışmaları hakkında verilen kararı ifade eder. Varılan yargı, kişi ve örgütün geleceği için önemli olduğundan, gerçekçi ve yansız yapılması zorunluluğu vardır.
- Teftişte formaliteye fazla yer verilmemeli sonuçlar delillerle kanıtlanmalıdır. Teftişte bütünlük ve süreklilik sağlayabilmek için karşılaşılan sorunları, yapılan çalışmaları rapor haline getirerek, zamanın çoğunu masa başında harcama yerine, iş başında yardımcı olmak ve notlan özlü olarak tutmak daha yararlı olacaktır. Ayrıca raporlarda kararların verilmiş nedenleri açıklanır ve kanıtlanmaya yarayacak deliller belirtilirse, daha sonra yapılacak çalışmaları kolaylaştırır.
- Teftiş sonunda amaçlara ulaşma derecesi saptanmalı, gelişimi etkileyen faktörler belirtilmelidir. Teftiş programlı bir çalışma olduğuna göre, önceden amaçlarının saptanması gerekir. Yapılan çalışmalar sonunda değerlendirme yolu ile amaçlara ulaşma derecesi ortaya konulabilir. Yapılan değerlendirmede amaca ulaşılmasını olumlu ve olumsuz yönde etkileme şekil ve dereceleri ortaya konursa, gelecekteki

çalışmaları planlarken göz önünde bulundurulması gereken hususlar ortaya konmuş olur.

3.6.Denetim Sisteminin Yasal Dayanakları

Osmanlı İmparatorluğu döneminden başlayarak eğitim sisteminde teftiş hizmetleri ile ilgili bugüne kadar çeşitli kanun, tüzük ve yönetmelikler çıkartılmıştır. Bu yasalarda teftiş hizmetlerinin yürütülmesi ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgili hükümler yer almaktadır. Eğitim sisteminde teftişin temellerini oluşturan yasa maddelerinin başlıcaları aşağıda sıralanmıştır:(Taymaz 2005, s.42)

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında eğitim ile doğrudan ve dolaylı, hükümlerde yer almaktadır. Teftiş ile ilgili maddesinde hüküm aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Anayasa, 1982, Madde 42).

T.C Anayasası Madde 42- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve İnkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletler arası anlaşma hükümleri saklıdır.

Eğitim ve ğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, ağdağ bilim eğitim esaslarına göre devletin gözetim ve denetimi alanda yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve ğretim yerleri aılamaz.

- İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun'un ağağda yazılı 16. maddesi teftiğ ile dolaylı olarak iliğkilidir. (Kanun No. 1702, 1930).

1702 Sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun Madde 4 - İlk vazifeye stajyer olarak bağlanır. Staj senesi sonunda ehliyet ve tdris kabiliyeti, talim sicili ve teftiğ raporu ile sabit olan stajyerler muallim unvanını alırlar. Meslekte kıdem, muallim unvanı alındığı tarihten hesap edilir. Muallim unvanı alınmadıkça terfi edilemez ve iki sene zarfında muallim unvanını alamayan stajyerlerin vazifesine nihayet verilir.

Madde 16 - İlk ve orta tdrisat muallimlerinin terfilerinde esas kıdemle beraber vazifelerindeki muvaffakiyetleridir. Bir derecenin kıdem müddetini ikmal etmiğ bulunan bir muallimin daha yüksek bir dereceye terfi edebilmesi Şu vesikalarla muvaffakiyetini ispat etmesine mütevakkıftır:

A - İlk tdrisat muallimleri mfettiğ raporları ve maarif müdürlerinin müspet mtalaalarıyla;

B - Orta tdrisat muallimleri, mfettiğ raporları ve talim sicilleriyle.

- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde teftiğ hizmetlerini yerine getirecek birim ve bireylerle ilgili hüküm Maarif Vekâleti Merkez Teğkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun'da ağağdaki Şekilde yer almaktadır (Kanun No. 2287, 1933, Madde 10).

Teftiğ heyeti, mfettiğ sıfat ve salahiyetini haiz bir reis ve lüzumu kadar mfettiğten teğekkl eder. Reisin vazifesi teftiğ ve tahkik iğlerine ait talimat ve emirleri ihzar, mfettiğlerin alığma tarzlarını tayin, teftiğ faaliyetlerini takip, teftiğ raporlarını tetkik ve tahlil ve neticelerini vekâlet makamına bildirmektedir.

- İlköğretim ve Eğitim Kanununda ilköğretim müfettişlerinin atanmaları ve yapacakları teftişle ilgili esaslar 23. maddesinde belirtilmiştir. Maddenin son paragrafında yapılacak teftiş aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Kanun No. 222,1961, Madde 23).

İlköğretim müfettişlikleri yönetmeliğine göre, bölgelerdeki özel ve resmi ilköğretim kurumunun ile bütün dersane ve kursların ve yetişkinler eğitim kurumlarının eğitim, öğretim ve yönetim işlerini ve çocuk kitaplıklarını teftiş ve murakabe etmek.

- Devlet Memurları Kanununun 110. maddesi teftiş raporlarının sicil dosyasına konulması ile ilgili hüküm, dolaylı olarak müfettişlerin denetim yaparak personel değerlendirmesine esas olacak rapor vermelerini öngörmektedir (Kanun No. 657, 1965, Madde 110).

Her devlet memurunun bir sicil dosyası bulunur. Sicil amirleri tarafından düzenlenecek sicil raporları ile varsa müfettişler tarafından verilen denetleme raporları ve memurların mal beyannameleri sicil dosyalarına konulur.

- Özel eğitim kurumlarının mülkiyeti özel veya tüzel kişilere ait olmasına karşın Milli Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetimi altında öğretim yaparlar. Özel Öğretim Kurumları Kanununun 43. maddesinde bu kurumların teftişi ile doğrudan ilgili ve 44, 45 ve 46. maddelerinde dolaylı olarak ilgili hususlar yer almaktadır (Kanun No. 625, 1965)

625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu

Madde 2 - Özel öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetimi altındadır.

Madde 44 - Amaç ve faaliyetleri arasında özel öğretim kurumu işletmeciliği bulunan tesislerin teftiş makamı Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bu gibi tesis, dernek ve şirketlerin işletmecilikle ilgili her nevi işlem, karar, faaliyet ve evrakını teftiş ve denetlemeye ve bu

kurumların toplantılarında hükümet komiseri buldurmaya Milli Eğitim Bakanlığı yetkilidir.

Madde 45 - Sözleşmesi yürürlükte olan yönetici ve öğretmenlerden yetersizliğine iki teftiş ve denetleme raporuna dayanılarak Milli Eğitim Bakanlığınca karar verilenlerle hizmete devamında sakınca görülenlerin Bakanlıkça verilmiş olan çalışma izni iptal olunur. Bu durum ilgili kuruma bildirilir. Bu bildiriş sözleşmenin feshine ve ilgilinin kurumla ilişkisinin kesilmesine yeter sebep teşkil eder.

Madde 46 - Özel öğretim kurumunun teftiş ve denetlemesi sırasında, zaruret görülen durumlarda, Milli Eğitim Bakanlığı o kurumun müdürü ve öğretmenlerine işten el çektirebilir. Bu takdirde Milli Eğitim Bakanlığı geçici olarak sorumlu bir müdür ve öğretmen atanması hususunda, kurumun mütalaasını da göz önünde bulundurmamak suretiyle, gerekli tedbiri alır. Bu kurumlar, faaliyetlerini sadece kazanç sağlamak için düzenleyemezler. Ancak, Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda eğitimin kalitesini yükseltmek, gelişmelerine fırsat ve imkân verecek yatırımlar ve hizmetler yapmak üzere gelir sağlayabilirler.

Her derece ve nitelikteki özel öğretim kurumları eğitim, öğretim ve yönetim bakımından Milli Eğitim Bakanlığınca özel yönetmeliğine göre teftiş ve denetlemeye tabi tutulur. Özel okulların teftiş ve denetlemeleri okulların özellik ve seviyeleri dikkate alınarak yapılır.

- Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 17. Maddesinin ikinci paragrafı, 56. ve 58. maddesinde teftiş alt istemi ile doğrudan ilişkili aşağıdaki hükümler bulunmaktadır.(Kanun No. 1739, 1973)

Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir. Eğitim ve öğretim hizmetlerinin, bu kanun hükümlerine göre Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 17 - Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.

Madde 56 - Eğitim ve öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur.

Madde 58 - (Değişik: 16.6.1983 – 2842/16 md.) Türkiye'de ilköğretim okulu, lise veya dengi okullar, Milli Eğitim Bakanlığının izni olmaksızın açılmaz. Milli Eğitim Bakanlığı veya diğer bir bakanlık tarafından açılmış veya açılacak okullar (Askeri liseler dâhil) ile özel okulların derecelerinin tayini, Milli Eğitim Bakanlığına aittir. Askeri eğitim kurumlarının dereceleri, Milli Savunma Bakanlığı ile birlikte tespit edilir. Diğer bakanlıklara bağlı lise ve dengi okulların program ve yönetmelikleri, ilgili bakanlıkla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından birlikte yapılır ve Milli Eğitim Bakanlığınca onanır. Diğer bakanlıklara bağlı okullar, Milli Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimine tabidir. Gözetim ve denetim sonunda uygun eğitim ortamı ve niteliği taşımayan kurumların denkliği usulüne uygun şekilde Milli Eğitim Bakanlığınca iptal edilir. Buna ait esaslar Bakanlar Kurulunca çıkarılan bir yönetmelikle düzenlenir. Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Elemanlarınca denetlenir.

- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanununun 27. Maddesinde aşağıdaki hükümler bulunmaktadır. (Kanun No: 3797, 1992)

3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Madde 2- Milli Eğitim Bakanlığının görevleri şunlardır:

Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk

devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş vatandaş olarak yetiştirmek üzere, bakanlığa bağlı her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak,

Madde 27- Teftiş Kurulu Başkanlığı, Bakandan alacağı emir veya onay üzerine bakan adına aşağıdaki görevleri yapar:

- a) Bakanlık teşkilatı ile bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek,
- b) Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlamak ve bakana sunmak,
- c) Özel kanunlarla verilen diğer görevleri yapmak.

Teftiş kurulunun ve müfettişlerinin görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usulleri tüzükle düzenlenir.

- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğünde Teftiş Kurulunun görevleri, başkan ve müfettişlerin çalışma esas ve usulleri, denetlenenlerin yükümlülük ve sorumlulukları maddeler halinde sıralanmıştır. (Resmi Gazete, 9 Şubat 1993, sayı 21501).
- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde, genel hükümler, görev, yetki ve sorumluluklar, atama, yer değiştirme ve yükselme, teftiş kurulunun çalışma usul ve esasları, denetim hizmetlerinin çeşitleri ve raporları ile ilgili hükümleri yer almaktadır. (Resmi Gazete, 3 Ekim 1993, sayı 21717)
- İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, yapısı ve işleyişi, ayrıca İlköğretim Müfettişleri ve yardımcıları ile ilgili hususları kapsamaktadır. (Resmi Gazete 13 Ağustos 1999, Sayı 23785).

- İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarının teftişi ve teftiş gruplarının çalışma usul ve esaslarını düzenlemektedir. (Tebliğler Dergisi, Şubat 2001, sayı 2521).
- İller İdaresi Kanunu'nun 9/d maddesine göre verilen adli ve askeri teşkilat dışında kalan bütün devlet daire, müessese ve işletmelerini, özel işyerlerini, özel idare, belediye, köy idareleriyle bunlara bağlı tekml müesseseleri denetler, teftiş eder. Bu denetleme ve teftişi Bakanlık veya Genel Müdürlük müfettişleriyle veya bu dairelerin amir ve memurları ile yaptırabilir. (Kanun No. 5442).
- 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu denetleme ve ceza ile ilgili kanun maddesi bu konu ile ilgilidir.

Madde 41 - Bu Kanun hükümlerine göre Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarının dışında kamu ve özel kurum ve kuruluşlarında yapılan aday çırak, çırak ve kalfaların eğitimi ile işletmelerde yapılan mesleki eğitim Bakanlık ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca denetlenir.

Denetlemenin esas ve usulleri bu bakanlıklarca müştereken çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

- Yukarıda belirtilmiş olan mevzuat çerçevesinde; Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Elemanlarınca diğer kamu kurum ve kuruluşlarınca teftiş, inceleme yapılacağı, özellikle de Anayasa ve Tevhid-i Tedrisat Kanununda tüm kamu kurum ve kuruluşlarına bağlı eğitim kurumlarının denetimlerinin Milli Eğitim Bakanlığınca yapılacağını belirtmektedir.

Tevhidi Tedrisat Kanunu Madde 1 - Türkiye dâhilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur.

3.7.Eğitimde Denetim

Okullarda sűrdűrűlen denetleme ekinlikleri içsel ve dıřsal olmak űzere iki açıdan bakılabilir. Kurum personeli olmayan ancak bađlı bulunan űst kurumlarca gűrevlendirilen denetim gűrevlilerince yapılan denetim dıřsal denetimdir. İlkűretim kurumlarında bu denetim ilkűretim műfettiřlerince yapılır. Ortaűretim kurumlarında ise bakanlık műfettiřlerince yűrűtűlűr. İlkűretimde son yıllarda iki yılda bir uygulanan bu denetimlerin rehberlik ve iř bařında yetiřtirme yűnűnűn ađırlık kazandıđını gűrmekteyiz. İç denetim ise okul műdűrleri, űđretmenler, veli ve űđrenciler tarafından yapılan denetleme deđerlendirme etkinlikleridir.

Eđitim sűrecinin űzűnde űđrencinin davranıřlarında olumlu yűnde deđiřme olacađı varsayılır. Bu noktadan hareket edilir. Ancak, bu sonuca ulařılıp ulařılamayacađı kesin deđildir. Eđitim personeli amaçladıkları sonuca ulařamadıkları için űzűlűp, hayal kırıklıđına uđrayabilirler. Bu yűzden amaçların gerçekleřmesi ile ilgili olarak her zaman bir açık kapı, olumsuz bir durum ihtimal dâhilinde tutulmalıdır. Yapılan denetim çalıřmaları ile bu olasılıđa dair űngűrűler saptanır.

1900'lerden űnce teftiř, sadece yűnetimsel nitelikte uygulanıyordu. 1920' ile 1930 arasında teftiř sűreci bilimsel bir nitelik kazandı. Teftiřin gűrevi, eđitimin amaç ve sűrelerini bulmak ve bunları űđretmenler aracılıyla uygulamaktı. 1930–1940 arasında teftiř demokratik ve insani iliřkileri açısından uygulandı. Eđitimin amaç ve sűrelerinin belirlenmesinde olduđu kadar, kiřisel katılmaya da yer verildi. Bu gűn ise teftiř kurumunun birini seçmek zorunda olduđu iki yol gűrűnmektedir: Ya okulu toplumun yararlarına gűre çalıřtıran bir araç yahut da bireysel űđrenme ve geliřmeyi sađlayacak bir sűre olmak. (Bursalıođlu, 1982'den akt. Gűrsel, 2003, s.79)

3.7.1.Eğitim Denetiminin Gerekliliği*

“Denetim” fonksiyonu, her kurumun çalıřma űzelliklerine, mevzuatına, faaliyet alanlarına gűre farlılık gűsterebilirse de; denetim, űzellikle de verimlilik, tutumluluk ve etkinlik

*(<http://tkb.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi 11.12.2007)

odaklı denetiminin tespit edilmiş ve uluslararası standartları vardır. Bunlar ülkeden ülkeye fazla farklılık göstermezler. Ancak, bu standartların kurumsal ölçekte yerleştirilebilmesi, tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, bu standartların kurumsal bir yapı tarafından hazırlanması, uygulamanın takip edilmesi, aksayan alanlarda çözüm önerileri getirilmesi ile mümkündür.

Milli Eğitim Bakanlığında, idari organizasyon içindeki birimlerin ve kurum içi işlem ve etkinliklerin denetimi, meslek içi eğitimden geçmiş, genel denetim tekniklerini ve soruşturma yöntemlerini bilen müfettişlerce yapılmaktadır.

Avrupa Birliği üyesi ülkelerde de eğitim denetimi, merkezi idare ve bazılarında da eyaletler bünyesinde oluşturulan teftiş kurulları veya denetim birimleri bünyesindeki müfettişler tarafından yapılmaktadır.

Sistemi daha iyi çalışır hale getirmek için; her ne sebeple olursa olsun, ortaya çıkan sapmaları ve engelleri tespit ederek giderilmesini sağlamak olan denetim mekanizmalarının, verimliliğin artırılmasında da büyük bir pay sahibi olduğu kuşkusuzdur.

Kapsamlı eğitim denetiminin amacı; eğitimde okullaşma, eşitlik, nitelik, iç ve dış verimlilik, maliyet ve finansman, yönetim ve denetim konularında iyileştirmeyi sağlamak için sınırlılıkların tanımlanmasında, önceliklerin belirlenmesinde ve strateji oluşturulmasında yardımcı olmaktadır. Denetimlerde, eğitim sistemini standartlara ve istatistikî verilere göre, amaçlanan hedefler yönünden ve toplam kalite açısından değerlendirmek; eğitim bölgeleri ve okullar ile Bakanlık arasında irtibatı sağlamak; denetimler esnasında belirlenen eğitimi geliştirici uygulamaları ve verimli hizmetleri önerilerle birlikte taşıyabilmektedir.

Çağın etkin ve katılımcı bir ortağı olmanın “odağı” nı eğitim-öğretim oluşturmaktadır. Eğitim birimleri, kaynakların kullanımı, paylaşımı, aktarımı ve korunması ile insan yetiştirilmesinde büyük bir sorumluluk taşımaktadır. Okulların bu sorumluluklarını yerine getirmesinin veya getirememesinin standartlara göre tespiti, denetim ve değerlendirme

sistemiyle daha anlaşılır olarak ortaya konulabilir. Çağdaş okul, sahip olduğu her türlü teknik, bilgi ve bilim gücünü, ilave kaynak yaratabilen, elindeki imkânları rasyonel bir biçimde kullanarak, bilim ve insanlık adına yararlı katkılarda bulunabilir. Teftiş, okulların bu rolünü yerine getirebilecek konuma ulaşmasında ve bilim geleneğine bağlı kalarak öz denetim sistemini kurabilmesinde rehberlik görevini yerine getirmektedir.

Denetim birimi, eğitim kurumlarının amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda etkin ve verimli çalışmalarına rehberlik etmek, kurumları arasında eşgüdümü sağlamak ve işbirliğini geliştirmek, değerlendirmek gibi işlevleri de yerine getirmektedir.

Diğer yandan; bilgi ve teknolojiye hızlı değişim ve ilerleme, bireyleri ve eğitimcileri de değişim yönünde etkileyerek, eğitim sistemini ve işlevini de değişime zorlamakta ve yeni duruma uyum sağlamada eğitimde denetim ve rehberlik hizmetlerinin önemi daha da artmaktadır.

Milletçe; konuşurken kavga etmeyen, haklarını savunurken zor kullanmayan, onurunu da gözeten, üreten fakat israf etmeyen, eleştiriye açık, aynı zamanda kendisini de eleştirebilen, bilimselliği esas alıp, sağduyu ile hareket edebilen; olayları akıl, bilim ve vicdanın süzgecinden geçirip yargılayabilen insanlardan meydana gelen sağlıklı bir topluma ulaşmayı arzuluyoruz. Bunun da başlangıç noktasını, bu nitelikleri önce kendisi kazanmış, sonra da ailesine, çevresine, birim ve kurumuna kazandırmaya çalışan eğitici ve yöneticiler oluşturmaktadır.

“İnsan yetiştirme” alanı hata kaldırmayan, yapıldığında ise telafisi zor alanlardan birisidir. Bu nedendir ki insanları iyi yönetmek ve mutlu etmek, en az iyi yetiştirmek kadar önemlidir. Belki çoğu zaman iyi yetiştirmenin yollarını, iyi yöneticiler açarlar. Çünkü toplumsal düzeni sağlayan; kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgeleri uygulayan, denetleyen, sorgulayan yöneticiler, özellikle eğitim yöneticileridir.

Bu nedendir ki eğitim yöneticileri; devlet ve toplum düzeninin tüm kurum ve kuruluşlarda hizmetlerin hukuk kuralları içinde ve kesintisiz yürütülmesi ile sağlanacağını

bilincindedir. Hukukun üstünlüğüne inanan devletimiz, toplumun huzur ve düzeninin sağlama yolunda bir takım kurallarla gerekli önlemleri almıştır.

Her ne kadar bu kurallara uymak bir vatandaşlık görevi ve borcu olsa da işleyişte zaman zaman bilerek veya bilmeyerek, çalışma düzeninin bozulduğu, eğitim ve yönetim çalışmalarının bu durumdan olumsuz yönde etkilendiği de bir gerçektir. Bu olumsuzlukların ortadan kaldırılarak, kişi ve kurumların disipline edilebilmesi, kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgelerin yaptırım gücüne başvurulması ile mümkün olabilecektir.

Teftiş, bir kurumun kuruluş amacı doğrultusunda, yasa, yönetmelik ve ilgili mevzuata uygun, işlem-eylem yerindeliği, verim, etkinlik ve hizmet kalitesinin sağlanması ile varsa usul ve esaslardan sapmalar ve bunların nedenlerini tespitle, çözüm önerileri sunmak, madde ve insan kaynaklarının örgütün amacı doğrultusunda en rasyonel şekilde kullanılmasını sağlamak ve yardımcı olmaktır. Kısaca, kamu adına ve yararına uygulama ve davranışların mevzuata uygunluğunu kontrol etme işlevidir.

Çağdaş yönetimlerde, hedeflerini koymayan, bunları gerçekleştirmek için bir planlamaya gitmeyen ve uygulama sonuçlarını değerlendirmeyen bir sistemden söz edilemez. Üretilen ve gerçekleştirilenlerin kontrolü, eksiklik ve yanlışlıkların düzeltilmesi, amacın gerçekleştirilmesi açısından bir zorunluluktur.

Her yıl 3–5 Avrupa ülkesinin toplam nüfusu kadar öğrenciyi okul ve öğretmenle buluşturan eğitim sistemimizin boyutu, kontrol ve değerlendirme ögesini öne çıkarmaktadır. Nitekim Anayasamızın 42. maddesindeki; "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır..." ifadesi, denetimin yani Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nun görev ve sorumluluğunun büyüklüğünü ortaya koymaktadır.

3.7.2.Eğitim Denetiminde Genel Prensipler

Eğitimde denetim faaliyetleri yürütülürken bir takım kurallara göre yapılır. Bu kurallar sonucu sağlıklı bir denetim ve değerlendirmeden söz edilir.

Okullarda yapılan eğitim teftişinde aşağıdaki genel prensiplerin göz önünde bulundurulması gerekir.(Marks, 1971'den akt. Taymaz, 2005, s.41-42)

- Teftiş için kısa ve uzun süreli planlar yapılmalı, çalışmalarda etkili olan kişi ve kuruluşlarla işbirliği ve esaslar, hazırlanan programlarda yer almalıdır.
- Teftişte sürekli değişim ve gelişim için olanaklar sağlama yolları aranmalı ve gösterilmelidir.
- Teftiş, araştırma bulgularının ve yeniliklerin açıklanmasında ve sonuçlardan yararlanılmasında yardımcı olmalıdır.
- Teftiş sürecinin eğitim programı ile i içe girmesi sağlanmalı ve ayrılmaz bir parçası olduğu dikkate alınmalıdır.
- Teftiş, yapılan ğretim ve öğrenimin geliştirilmesine yardımcı olmalı, bunun için ğretmen ve diğer ilgililerle işbirliği sağlanmalıdır.
- Teftiş bir okuldaki ders dışı sosyal ve eğitsel etkinliklerin geliştirilmesine de yardımcı olmalıdır.
- Teftiş, okuldaki personel davranışlarının ve aralarındaki ilişkilerin geliştirilmesine yardım etmelidir.
- Teftiş, okul personeli ile evre ilişkilerinin geliştirilmesine yardım etmeli, karşılaşılan sorunlara çözüm yolu bulunmalıdır.
- Teftiş etkinliklerine okuldaki ğretmen ve yönetici ve diğer ilgililerin katılmaları sağlanmalı, teftiş gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır.

- Teftiş etkinlikleri, katılanlar ve ilgililer tarafından s¼rekli olarak değerlendirilmelidir.

3.7.3.Etkili Eğitim Denetimin ¼zellikleri

Denetim kavram ve g¼r¼řlerinde değişme ve gelişmeler olmaktadır. Yapılacak çalışmalarda denetimdeki gelişmelerin ve aşağıdaki yazılı ¼zelliklerin g¼z ¼n¼nde bulundurulması gerekir. (Aydın,1975'ten akt.,Taymaz 2005 s. 32-33)

- Amaçlar tutarlılık g¼sterir: Teftişin amaçları, tanımlan ve işlevlerinin yerine getirilmesine y¼neliktir. Amaçlar içinde birbiri ile çelişki halinde maddeler bulunmaması, ussal bir d¼zen için sıralanması gerekir.
- Plan duruma g¼re tasarlanır ve esnektir: Yapılacak teftişte uygulanacak y¼ntem, karşılaşılan soruna ve koşullara g¼re saptılır. Aynı amaçla yapılan teftişlerde farklı durumlarla karşılaşıldığında aynı teftiş tekniğinden yararlanılamaz. İnsan davranışları sınırlandırılmadığından, teftişin amacına ve durumuna g¼re alternatifleri olan bir planın hazırlanması ve uygulamada esnekliğin sağlanması yarar vardır.
- Yasalara uygun ve dayalıdır: Teftişin etkili olabilmesi için var ve geçerli olan kanun, t¼z¼k ve y¼netmeliklere uyulması gerekir. Bu yasalar uyulması zorunlu olan kuralları h¼k¼mlere bağlar.
- İşbirliği ve karşılıklı anlayışa dayanır: Her alanda olduğu gibi, teftiş çalışmalarında başarı sağlanabilmesi için kaynakların iyi şekilde kullanılması gerekir. Teftişin genel amacı, sistemin daha iyi çalışmasını ve başarılı olmasını sağlamak olduğuna g¼re, teftişten beklenen sonucun alınması, kurum personeli ile m¼fettiřlerin karşılıklı anlayış içerisinde işbirliği yapmalarına bağlıdır.
- Uygun y¼ntemler kullanılarak yapılır: Teftişin sistem için yararlı olması, inceleme ve araştırmalar ile gerekli verilerin elde edilmesi, işlenmesi ve kullanılmasına

bağlıdır. Kurumda görevli personelin kişisel ve mesleki problemlerine çözüm yolları arar, çözülmesi için gerekli yardımlarda bulunurken, duruma göre uygun yöntemin seçilmesi ve uygulanması gerekecektir.

- Bilgi, beceri ve tutum gereklidir: Teftiş edilecek alanla ilgili gerekli bilgi ve beceri kazanmamış bir müfettişin, başarılı bir teftiş yapabilmesi rastlantıya bağlıdır. Teftiş, yönetim, davranış bilimleri ve kurumun hizmet alanının gerektirdiği teknik ve mesleki bilgilere gereksinim gösterir. Bu bilgileri kazanmış olan müfettişlerin ehliyetli olarak hizmette bulunmaları daha kolay ve etkili olacaktır.
- Olumlu bir güdüleme gücüne sahiptir: Kurumda görevli personelin başarılı olmaları bir bakıma işlerini sevmelerine, morallerinin yüksek olmasına, aralarında iyi ilişkilerin kurulmasına bağlıdır. Çalışan her insanın işinden memnun olması yanı sıra yükselme istek ve yeteneklerini ortaya koyarak gelişme ve ilerlemelerine olanak sağlarsa, teftişe karşı güven artar ve sonuçlar daha etkili olur.
- Çözümleyici ve birleştiricidir: Teftişten beklenen mesleki yardım ve rehberliktir. Mesleki yardım karşılaşılan sorunlara çözüm yolu bulunmasını, problemin çözülmesini gerektirir. Teftiş işbirliğine dayandığına, teftiş etkinliklerine tüm kişilerin katılmasına imkân sağlandığı ve istendiğine göre, görüşleri, fikirleri, önlemleri ve çabaları birleştirme olanağı vardır.
- Geçmişe ve geleceğe yöneliktir: Çalışmalar değerlendirilirken geçmişte saptanmış olan amaçlar, yapılan işler ve elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulur. Geçmişin deneyimlerinden yararlanılarak, gelecek hakkında tasarılar, planlar hazırlanabilir. Geleceğe ait öneriler, geçmişten edinilen tecrübelerden yararlanılarak yapılırsa, bir esasa dayatılmış olur.
- Değerlendirme, ödüllendirme ve cezalandırmayı da içerir. Teftiş yolu ile bireyin işteki başarısı, etken faktörler, eksikleri ile giderici, önleyici önlemler araştırılır. Bireyin yeteneklerini geliştirmesine yardım edilir. Bunun yanı sıra kasıtlı, yasa dışı davranışlarda cezalandırma, üstün başarılı çalışmalarda ödüllendirme, teftişin etkinliğini artırır.

3.8.Kurum Denetiminde Dikkat Edilecek Usul ve Esaslar

İdari bir denetimde dikkate alınması gereken ilkeler Sarıca (2006, s.103) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Denetimde, geçmişini inceleme ve hata bulmanın yerine, geleceğe dayalı olarak çalışmalarını geliştirme ve hatayı önlemeye yönelik yol izlenmelidir.
- Denetim, teşkilatın tüm sistemleri arasında ve tüm basamaklarında yapılmalıdır. Aynı zamanda motive edici bir nitelik taşımaktadır.
- Denetim sonucunda elde edilen bilgilere dayalı olarak gerekli düzenleyici tedbirlerin alınmasında fayda vardır.
- Denetim, personelin eğitim ihtiyacını ortaya çıkaracak şekilde yapılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesine göre kurumlarda rehberlik ve teftişin usul ve esasları ise şöyle sıralanmıştır:

Madde 15-Kurumların teftişinde aşağıdaki usul ve esaslar göz önünde bulundurulur.

- a) Kurumun teftişi bir teftiş grubu ya da bir alt grup tarafından yapılır.
- b) Yıllık ve aylık çalışma programlarına ve yapılan araştırmalara dayalı olarak yürütülür.
- c) Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin tümünü kapsar.
- d) Eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili sorunların çözümünde meslekî yardım, iş başında yetiştirme hizmetleri verilir.
- e) Çalışma programlarına uygun olarak kurumlara gidildiğinde; grup başkanı veya grup sorumlusunun başkanlığında rehberlik ve teftiş çalışmalarını öncesi grup üyeleri ile toplantı yapılır. Bu toplantı da tutum, davranış, değerlendirme ve olası gelişmeler hakkında durum belirlenir.

- f) Grubun rehberlik ve teftiş çalışmalarını rahat yürütebilmeleri için kurumun uygun bir odası kurum yöneticisi tarafından bu çalışmalar için ayrılır ve düzenlenir.
- g) Grup başkanı veya sorumlusu, grup üyelerinin yetişme alanları veya katıldıkları hizmet içi etkinlikleri de dikkate alarak, kurum çalışmalarının rehberlik ve teftişinde dengeli bir görev dağılımı yapar.
- h) Kurumların teftiş defteri ve geçmiş yıllara ilişkin kurum teftiş raporu incelenerek önceki rehberlik ve teftiş çalışmalarında görülen başarı durumlarının devam edip-etmediği ve belirlenen eksikliklerin tamamlanması için ne gibi çalışmaların yapıldığı kontrol edilir.
- ı) Kurum teftişi ile birlikte yöneticiler, öğretmenler ve diğer personelin teftişinin yapılması esastır. Ancak zorunlu hallerde yönetici ve öğretmenlerin teftişi, kurum teftişi dışında da yapılabilir.
- i) Yönetici teftişi, en az iki müfettiş veya bir müfettiş ile yetkili kılınan bir müfettiş yardımcısı tarafından yapılır.
- j) Kurum rehberlik ve teftişi sonunda kuruma ilişkin iki adet teftiş veya rehberlik tebliği hazırlanarak biri teftiş defterine yapıştırılır, diğeri ise başkanlığa sunulur.
- k) Kurum teftişi sonunda; eğitim ve öğretim aksatılmadan teftişle ilgili değerlendirme toplantısı yapılır.
- l) Öğretmen sayısı üç ve üçten az olan kurumların teftişi en az iki müfettiş tarafından veya bir müfettiş ve yetkili kılınan müfettiş yardımcısı tarafından yapılır.
- m) Aday öğretmenlerinin teftişi en az bir müfettiş veya yetkili kılınan iki müfettiş yardımcısı tarafından yapılır.
- n) Teftiş sırasında üstün başarı veya yetersizliği görülen yönetici ve öğretmenlerin teftişi, en az iki müfettiş tarafından veya bir müfettiş ve yetkili kılınan bir müfettiş yardımcısı tarafından yapılır.
- o) Grup Başkanınca; aylık çalışma programında plânlanan rehberlik yapılacak kurumların rehberlik tarihleri en az bir hafta önceden ilgili kurumlara bildirilir.
- ö) Kurumların, yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin her yıl rehberlik veya teftiş amacıyla en az bir defa görülmesi esastır. Hiçbir kurum, yönetici, öğretmen ve diğer personel iki takvim yılı üst üste teftişsiz bırakılamaz. Ancak açık ilköğretim okulunda görevli olanlar ile Bakanlık merkez, taşra ve yurtdişi örgütü ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarında geçici olarak görevlendirilenlere bu fıkra hükmü uygulanmaz.

p) Rehberlik çalışmalarının; aday öğretmenler ile bir önceki yılda yapılan teftişe göre, yetersiz veya orta düzeyde değerlendirilen öğretmenlerden başlanarak yapılması esastır.

r) Rehberlik çalışmalarına başlamadan önce kurum yöneticisinden kurum ve çalışanlarının hangi konularda rehberliğe gereksinim duyduğu konusunda bilgi alınır ve çalışmalarda göz önünde bulundurulur.

3.9.MEB İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Rehberlik Ve Teftiş Yönergesine göre okul müdürünün görevi şöyle özetlenmiştir:

Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plân, program ve emirler doğrultusunda plânlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor hâlinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapar.

Yine aynı yönetmelik bir okul müdürünün görev listesini şu şekilde belirtir:

1. Eğitim lideri olarak okuldaki eğitim-öğretim ve yönetim görevlerini kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, emir ve çalışma plân ve programlarına uygun olarak yürütür.
2. Okulu için vizyon ve misyon geliştirir.
3. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen temel ilke ve amaçların yanında okulun özel amaçlarını gerçekleştirile-bilmek için çalışma plânlarını yapar, uygular ve denetler. Okuldaki eğitim-öğretim ve yönetimin bir disiplin içerisinde yürütülmesini sağlar.

4. Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini artırmak, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapar, araştırmalara dayalı iyileştirme projeleri hazırlayarak amirlerinin onayına sunar, onaylanan projelerin uygulanması ve sonuçlarını değerlendirir. Okulun gelişim hedeflerini ortaya koyan stratejik plânları hazırlar ve buna dayalı olarak okulun gelişim plânını hazırlar ve bu plânını uygulamaya geçirilmesini sağlar.
5. Okulda öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesinin yerleşmesini sağlayıcı önlemleri alır.
6. Okulda ahenkli çalışma düzenini kurar.
7. Okuldaki bütün çalışmaları ilgililerle iş birliği yaparak öğretim yılı başlamadan önce plânları ve düzenler.
8. Personelin görevlendirilmesinde görev tanımlarına uygunluk esasını göz önünde bulundurur.
9. Yıllık, ünite ve günlük plânların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder, öğretmenlerin çalışmalarını denetler.
10. Öğretmenlerden ders yılı başında yıllık plân alır, plânları tasdik eder, uygulanıp, uygulanmadığını denetler.
11. Okulda sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak amacıyla öğretmenler kuruluna başkanlık eder. Sınıf, zümre vb. öğretmenler kurullarının çalışmalarını izler. Gerektiğinde bu kurulları toplantıya çağırır. Kurulda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerekli gördüklerini üst makamlara bildirir.
12. Okuldaki personelin görev ve sorumluluk alanlarında yapılan iş bölümü çerçevesinde okuldaki iş ve işlemlerin sağlıklı yürütülmesi ile ilgili koordinasyon, rehberlik ve değerlendirme faaliyetlerini yürütür.
13. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır. Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izler.
14. Ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlar.
15. Gerektiğinde astlarına yetki devri yaparak, işlerin daha süratli yürütülmesini sağlar.
16. Personele güven verici, demokratik kuralları içerisinde sevgi ve saygı esasları doğrultusunda örnek davranış ve tutum ile etkili bir kişilik sergiler. Personel arasında iş birliğinin tesisini, uyumunu sağlar ve yol gösterici bir rol oynar.

17. Personelin görev ve sorumluluklarını verimli ve kaliteli olarak yerine getirmelerini sağlayıcı tedbirler alır.
18. Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun sebeplerini araştırır, personelin yeteneklerini göz önünde bulundurarak istihdam eder, onlara rehberlik eder, iş başında yetişmelerini sağlar, daha üst kademeye hazırlanmalarına yardımcı olur.
19. Okuldaki her düzeydeki personelin eğitim ihtiyaçlarını tespit eder ve bu tespitler çerçevesinde personelin yetişmesi ile ilgili gerekli tedbirleri alır.
20. Personelin sicil raporlarını düzenleyerek zamanında ilgili makamlara gönderir.
21. Görevini başarı ile yürütenleri ödüllendirerek motive eder.
22. Görevlerin gereği gibi yapılmaması durumunda kanunî yetkisini kullanır.
23. Bayrak törenlerinin yönetmelik hükümlerine göre yapılmasından sorumludur.
24. İzinli veya görevli olarak okuldan ayrıldığı zamanlarda öncelikle müdür başyardımcısı, bulunmadığı takdirde müdür yardımcılarında birisine vekâlet verir.
25. Özürleri sebebiyle görevlerine gelmeyen yönetici, öğretmen ve diğer personelin yerine hizmetlerin aksamaması için uygun görevlendirme ile gerekli önlemleri alır.
26. Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler verir.
27. Okuldaki rehberlik hizmetlerine başkanlık eder, yürütülmesi için gerekli tedbirleri alır.
28. Aday personelin yetişmesi için gereken tedbirleri alır.
29. Öğrencilere istendik davranışları kazandırıcı ve disiplin kuruluna havale edilecek disiplin olaylarını önleyici her türlü tedbirleri alır.
30. Ders dışı eğitici, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler ile millî gün ve haftalara ilişkin faaliyetlerin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlar. Derslerle ilgili uygulamaya ilişkin gerekli izinleri alarak gezi ve incelemelerin yapılmasını sağlar.
31. Özel eğitimi gerektiren öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tedbirleri alır.
32. Yatılı öğrencilerin disiplin, düzen ve temizliğinin itina ile yürütülmesini sağlar.
33. Evcî çıkacak yatılı öğrencilerin işlemlerini, ziyaretçi kabul etme saat ve yerleri düzenler.
34. Banyo, çamaşırhane, bulaşıkhanesi, yatakhane, tuvalet ve lavaboların temiz ve tertipli tutulmasını sağlar.
35. Etütlerin zamanında ve verimli olarak yürütülmesi için gereken tedbirleri alır.

36. Ambardan tabelâya göre (varsa diyet uzmanı ile) günlük erzak çıkarılmasını ve pişirilmesini kontrol ettirir.
37. Nöbet çizelge ve defterlerini kontrol ederek, 24 saat süren nöbetlerin yükümlülüklerine göre titizlikle tutulmasını sağlar.
38. Küçük çocukların bakımlarıyla ilgilenen yardımcı personelin çalışmalarını izler.
39. Okulun tatil olduğu zamanlarda okulda kalmak zorunda olan öğrenciler için gerekli kararları verir.
40. Revirdeki sağlık hizmetlerinin ve muayenelerin durumuyla ilgili kendine bildirilen ve gereken tedbirleri aldırır.
41. Muayene ve Teslim Alma Komisyonu'nun muayene ve teslim alma işlemleriyle ilgili kararlarını onaylar.
42. Okulun öğretmenleri veya ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında öğretmenlik yapanlar arasından, pansiyonlar için ihtiyaç duyulan belletici görevlendirilmesini teklif eder.
43. İnsan, zaman, para, malzeme ve yer unsurlarının en etkin ve verimli kullanımı amacıyla okulun derslik, lâboratuar, kütüphane ve diğer tesisleri ile ilgili araç ve gereci hizmete hazır bulundurur. Yeni teknolojik gelişmeleri okula kazandırarak zenginleştirir.
44. Okul bina ve tesislerinin kullanımı, bakımı, temizliği, yangına karşı korunmaları ve güvenliği için gereken tedbirleri alır. Çağın ve çevrenin gelişen ve değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde kaliteli eğitim ortamlarının oluşturulmasını sağlar.
45. Ders araç ve gerecinin temini, verimli kullanılması, korunması, bakımı, temizliği ve düzeni için gerekli tedbirleri alır.
46. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini plânlarken çevre imkân ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.
47. Okulun kültürel gelişim ve eğitim merkezi olduğu ilkesinden hareketle yakın çevre ile ilişki kurulmasına ve velilerle sıkı bir iş birliğinin sağlanmasına önem verir. Okulun imkânlarını çevreye açarak okulun bulunduğu bölgenin bilim ve kültür merkezi hâline gelmesini sağlar. Çevre imkânlarından okulun, okulun imkânlarında da çevrenin eğitim amaçlı olarak yararlanmasını sağlar.
48. Okulun iç (idarî personel, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel ve diğer personel) ve dış öğeleriyle (Okul Koruma Derneği, Okul Aile Birliği vb. gibi) iş birliği içinde çalışır.

49. Öğretmenlerin laboratuvar, kütüphane ve spor salonları gibi sosyal tesisleri kullanmalarını izler.
50. Okulda çıkarılan dergi, gazete ve duvar gazetesinin bütün yazılarından müdür sorumludur.
51. Okulda gösterilecek çeşitli film ve gösterilerle ilgili gerekli incelemeler yaptırarak uygun gördüklerini onaylar ve gösteriye açar.
52. Okulda yetiştirme kursu açılmasını teklif eder.
53. Haftalık ders programı, günlük çalışma ve nöbet çizelgelerinin düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.
54. Diploma, tasdikname, öğrenci karnesi, öğrenim belgesi, öğrenci kaydı, harcama kâğıtları, bordroları vb. evrakı onaylar.
55. Gelen yazılardan personelin bilgilendirilmesi gerekenleri ilgililere duyurur.
56. Tüm personelin hasta sevk evrakını imzalar ve hastalık izinlerini onaylar.
57. Öğretim yılı başında ve gerektiğinde okulda sağlık taraması yapılmasını sağlar.
58. Taşınmalı sistem ile okula gelen öğrenciler için gerekli güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar.
59. Göreve başlama ve görevden ayrılma hâlinde okulun demirbaşlarını Ayniyat Talimatnamesi hükümlerine göre devir ve teslim işlemlerini yapar.
60. YİBO Döner Sermaye işletmesini yönetim işlerinde tek başına sorumlu olarak yönetir ve işletmeyi temsil eder.
61. Okulun ayniyat, gelir-gider, bütçe ile ilgili işlemlerinin mevzuatına göre yürütülmesini sağlar.
62. Ödeneklerin zamanında ve yerinde harcanması ile ilgili işlemleri titizlikle yapar.
63. Okulla ilgili olağanüstü halleri ilgili makama bildirir.
64. İstenildiğinde yürüttüğü çalışmaların herhangi bir aşamasının sonucunu amirine rapor eder.
65. Yapılan rutin işleri standartlaştırır.
66. İlgili mevzuatta okul yönetimine ilişkin belirtilen diğer görevleri yapar.

3.10.Okul Yöneticisi ve Denetim Görevi

Okulların çağdaş anlayışla yönetilmesinde, işleyişin arzu edilen şekilde olmasında müdürlere büyük sorumluluk düşmektedir. “Bir okul, müdürü kadar iyidir” sözü okul yöneticilerinin sorumluluklarının ne kadar önemli olduğunu en yalın şekilde ifade etmektedir. Okul müdürlerinin bu sorumluluklarının bilincinde olarak hareket etmeleri, okulu bu sorumluluk anlayışıyla yönetmeleri, okul yönetiminde rastlanan sorunların azaltılmasında önemli rol oynayacaktır. Bu anlamda okul yöneticisinde zekâ, enerji cesaret, sabır, anlayış ve geniş bir kültür gereklidir. Bunların hepsine birden sahip olmak belki güçtür, ama imkânsız değildir. (Memduhoğlu, 2007, s.95)

1963 yılında yayınlanan ve kısaca MEHTAP (Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi) Raporu olarak tanınan çalışmada devlet örgütümüzün idaresiyle ilgili çok faydalı tespitler yapılmıştır. Ancak aradan geçen zaman rağmen bu konuda bir mesafe alınmamıştır. Bu raporda eğitim idarecisi yetiştirme konusunda şu görüşler aktarılmıştır:

Milli Eğitim Bakanlığının sorumlu idarecilik mevkilerinde meslekten yetişmiş öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenler, eğitim idareciliği, sosyal politika, bu politikanın sınırları içinde eğitim politikasının yeri memleketin genel iktisadi hedefleri hakkında genel görüşler veren bir yetiştirmeye tabi kılınmadan Milli Eğitim Bakanlığının yüksek sorumlu mevkilerine getirilmekte ve kendilerinden eğitim politikasının tespitinde ve uygulanmasında önemli roller beklenmektedir. Milli Eğitimi kendi meslek açılarından görme eğiliminde olan bu idarecilerin, çoğu zaman, eğitim, politikasına kendilerinden beklenen geniş görüş açısından bakmaları imkân azalmaktadır. Ayrıca, orta kademe idarecilerinin, iyi bir idareci olarak, bir kamu idaresi için lüzumlu birtakım usulleri ve bilgileri de edinmeleri gerekir. Bu sebeplerden dolayı Milli Eğitim Bakanlığının yüksek ve orta kademedede yeteri kadar eğitim idarecisi yetiştirmesi lazımdır. Bu idarecilerin bir kısmının öğretmenlik mesleğine mensup olması gerekmektedir birlikte, bir kısmının da öğretmen olmasına ihtiyaç yoktur. Milli Eğitim Bakanlığının idareci ihtiyacı için üniversitelerde eğitim fakülteleri veya fakültelerde eğitim şubeleri kurulması doğru olacaktır.

Kalite ile ilgili değerlendirmelerin tamamında kurumsal denetim ve değerlendirme değinilen önemli konular arasında olmuştur. Bu nedenle, gerekli tespitlerde bulunmak için çok yönlü bir yöneticilik anlayışına, liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul müdürleri, eğitim müdürleri ve diğer eğitim liderlerinin rolleri, geçen yirmi yıl içinde, öğretmenlik ve öğrenme, profesyonel gelişme, karar vermede bilgilerin kullanılması ve açıklanabilirlik üzerine yoğun bir odaklanmayı içerecek biçimde genişlemiştir. (King, 2003'ten akt. Aksu, Gemici ve İşler 2006, s.55)

Türk eğitim yönetimi, genellikle yöneticilerin, özellikle de üst düzey eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunu üzerinde açık ve belirli bir politika geliştirilememiştir. Ciddi bir eğitim politikası, eğitim yönetiminin daha etkili ve verimli çalışmasını sağlayacağı gibi, yönetimin çeşitli siyasal etkilerden uzakta ve yansız bir biçimde hizmet görmesi sonucunu da getirecektir. Bugün özellikle üst düzeydeki ya da üst düzeye aday yöneticilerin yönetim konusunda eğitim görmelerinin yaşamsal bir gerek olduğu genel kabul görmektedir.(Peker, 1988'den akt.Günay 2004 , s.28)

Okul yöneticisi seçilmede puan üstünlüğü veya mevcut kurallara göre en ön sıradaki kişi her zaman atanmamaktadır. Yönetici seçilmesi planlanan kişi ilgili yönetmeliğe göre puan alacağı konularda şişirilerek, ilgili tarih ve atama konusu gündeme geldiğinde yönetici olarak görevlendirilmektedir. Bazen iyi bir öğretmen ya da eğitim alanında başka görevlerdeki personel iyi yaptığı işten alınarak bilmediği eğitim yöneticiliğine atanmaktadır. Bu şekilde yaparak yaşayarak öğrenen kötü bir yönetici olmaktadır. Bu temel amaçlar doğrultusunda kaynak ve zaman israfıdır. Bu hareket mantığı yerine daha profesyonel bir atama mantığı geliştirilmelidir.

Denetçilerin görevlerini yerine getirebilmeleri ve rollerini oynayabilmeleri, eğitim sürecinin sağlıklı işleyişi ve rehberlik yoluyla kalitenin elde edilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda denetçilerin aranılan yeterlilikleri kazanmış olmaları gerekir. Denetçilerde aranılacak nitelikler genel hatları ile kurumların ilgili yönetmeliklerinde belirtilmektedir. Bu nitelikleri kazanan denetçilerin kurum denetimi sırasında nesnel olmaları, öğretmen ve okul yöneticilerinin görev yaptıkları yerlerin özelliklerini dikkate almaları ve empati

yoluyla onlara destek olmaları eğitim sisteminin işleyişi açısından zorunlu görülmektedir. (Töremen ve Hozatlı, 2006, s.216)

Ülkemizde okul yöneticileri ile ilgili en önemli sorun böyle bir personel yetiştirilmesi için açılan kurumun olmayışıdır. Birkaç kez eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik kurum açma çalışmaları yapılmış, ancak sonuçlandırılmamıştır. Eğitim yöneticileri hangi kaynaktan ve hangi akademik yeterlilikler gözetilerek atanacak, bu konu belirsizliğini korumaktadır. Farklı ülkelerde örnek uygulamalar yapılmaktadır. Geliştirilecek bir takım modellerin uygulanması ile bu konuda yeni birtakım açılımlar sağlanmalıdır. Yaşayarak öğrenme yerine, akademik birikim ve uygulanmasına yönelik bir yol hayata geçirilmelidir.

Bu güne kadar yöneticinin etkililiği, liderlik özellikleri göz önüne alınmadan, yeterli donanım özelliklerinden başka özelliklere dayalı uygulamalar ile okul yöneticileri atanmıştır. Araştırma sırasında incelenen bazı çalışmalarda da bahsedildiği gibi konu siyasi yaklaşımlardan maalesef arındırılmamıştır. Bu yüzden sürdürülen eğitim yöneticisi ve deneticisi atamalarında bugüne kadar sürekli bir politika izlenmemiştir. Son zamanlarda kamuoyu ve ilgili otoriteler daha objektif ve mantıklı bir çözüm yolu bulmak için arayışlara hız vermişlerdir. MEB tarafından çıkarılan yönetmelikler aracılığı ile düzenlenen bu atamalar, süratle kamusal yarara yönelik kalıcı düzenlemeler ile değiştirilmelidir.

Belirli özverilerin istendiği öğretmenlerin ekonomik durumlarının ve çalışma şartlarının iyileştirilmesine önem verilmelidir.(Erdoğan, 2004, s.87) Okul yöneticisi birimindeki personelin ve özellikle öğretmenlerin sadece mesleki performanslarını ölçme ve yönetme grevi yoktur. Eğitim yöneticisi aynı zamanda sahip olduğu birikim ve profesyonel tecrübe ile onları geliştirmek, eğitmek zorundadır. Öğretmenlerin gelişimleri için güncel gelişmeleri takip etmeli, onları mesleki tükenmişlikten uzak tutmalıdır. Gerekli seminer ve hizmet içi eğitimleri düzenlemelidir. Denetim sonucu ortaya çıkan müdahale ve eğitim seçeneklerini kurumsal gelişme çizgisinde uygulamalıdır.

Öğretmenler alan bilgisi, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili yeterlikleri açısından sınıflandırılmaktadırlar. Bunun yanında mesleki ve kişisel özellikleri bakımından yöneticiler tarafından değerlendirilmektedirler. Geçerli araçlara göre yapılması gereken bu

denetim faaliyetleri sonucu okul yöneticisi gerekli tedbirleri almak zorundadır. Ancak bu konudaki yaptırım ve yetkisi istenen görevlerle örtüşmemektedir. Yeterli donanıma sahip olmadan atanması gibi, yetki verilmeden de bir takım sorumluluklar okul yöneticilerine yüklenmiştir. Öğretmenlerin mesleki başarı ve tutumları açısından kendilerini denetleyip değerlendirecek sürekli ve etkin bir yönetim ve değerlendirme sürecine ihtiyaçları vardır.

3.11.Okul Yönetimince Yapılan Denetim İle Motivasyon İlişkisi

Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak büyük toplumsal değişimler yaşanmakta ve yaşadığımız çağ “Bilgi Çağı” olarak adlandırılmaktadır Bu hızlı gelişme ve değişimler; okulların da daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmasını gerektirmektedir. Bunun için de okuldaki personelin, örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi, okula kendini adanmaları ve bağlılıkları sağlanmalıdır. Okullarda eylemleri başlatıp, sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürleri; öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak zorundadır. Aynı zamanda bunları sağlarken de, öğretmenler üzerinde değişik etkileme yollarına ilişkin davranışları göstermek durumundadırlar. Bu yüzden okul müdürleri; etkilemenin önemi, etkileme yolları ve bu yollara ilişkin davranışları bilmeli ve okullarında da uygulamalıdır. Bunun için de bu alanda yeterliğe sahip olmaları gerekir.(Akçay, 2003, s.38) Buradaki etkileme yolları içerisinde bulunan denetim faktörü çok önemlidir. Personel, yöneticisinin sahip olduğu denetim alanındaki bilgi ile birçok konuda kendi hatalarını düzeltebilir, kendini geliştirebilir. Amaç rehberlik ve işbaşında yetiştirme sınırları içinde çizildiği zaman öğrenen bir örgüt yapısı oluşturmada etkili denetim özellikleri çok önemlidir.

Yönetim bilimleri alan yazınında, örgüt üyelerinin amaçları gerçekleştirici yönde harekete geçirilmesi, bu yönde isteklendirilmesi, daha etkili bir biçimde hedefe yöneltilmesi işgörülerinin vurgulandığı görülmektedir. Yönetimin, işgörenlerin davranışları üzerinde, örgütsel amaçlar çerçevesinde belirleyici, değiştirici, düzeltici, iyileştirici yönde bazı yaptırımlarda bulunmayı öngördüğü söylenebilir. Bu işlevler, yöneticinin astları etkileyebilme yeterliğinde olmasını gerektirmektedir.(Aydın, 1986’dan akt. Akçay,

2003,s.40)Bu sayede personel tutumlarının gözden geçirildiği düşüncesi ile daha dikkatli olacaktır. Bunun önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu görmemiz gerekmektedir.

Araştırmalar, yöneticilerden geleneksel iş ortamında şunları yapmalarının beklenildiğini göstermektedir: Birey performansını yönetmek, personeli geliştirmek, kaynakları planlama ve dağıtma, karşılıklı bağımlı grupları koordine etmek, grup performansını yönetmek, iş ortamını gözlemek, kendi iş birimini temsil etmek.(Noe, 1999, s.32)

Okulun toplumsal yapıdaki önemi herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Okul yöneticisi bu etkili kurumda önemli bir noktada olan kişidir. Yapılan çalışmaların başarısında kilit durumdadır. Yapılan çalışmaların başarıya ulaşması için tavrı ve örgütünü etkilemesi çok önemlidir. Eğitim yöneticisi okulunun bulunduğu çevredeki öğretmenden veliye, yerel yöneticiden öğrencilere kadar tüm toplumu etkiler durumdadır ve bunu örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için yapmak zorundadır. Bu durumda kurumsal denetim ve sağladığı motivasyon düzeyi okulların amaçlarını gerçekleştirmeleri için çok önemlidir.

Katılımcı kültür, öğretmen gelişiminin karşılıklı dayanışma ile gerçekleştirildiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu kültürde öğretmenlerin çoğunluğu eğitimsel değerler üzerinde fikir birliği içerisinde oldukları gibi değişim ve gelişime de açıktırlar. Öğretmenler birbirlerine yardım etmekte, güvenmekte ve birbirlerini desteklemektedirler. Öğretme ve öğrenme konusunda oldukça meraklıdırlar. Öğretmenler arasındaki konuşmalar okul gelişimi üzerine odaklanmaktadır.(Tanrıverdi, 2007, s.101) Yapılan denetim etkinliklerinin amacı kurumsal kültürü ve verimi etkilemektir. Okulda oluşturulacak bir öğrenen örgüt yapısı gelişmenin önünü açacaktır. Yönetici denetimin yanında rehberlik ve işbaşında yetiştirme gibi unsurları da kullanarak personelini geliştirmeyi hedeflemektedir. Oluşturulan bu kurumsal kültürde denetim önemli bir etkidir.

Okul müdürleri okullarında sürekli farklı kişiliklerle karşı karşıya bulunmalarından dolayı; bunların yol açtığı sorunları çözümlenmek, istek ve beklentilerine cevap vermek, farklı kişilikleri okulun etkililiği ve verimliliği yönünde bir bütün olarak harekete geçirmek, ortak hedefler etrafında birleştirmek, istek ve beklentileri arasında bir ortaklık saptamak, kısaca bütün öğretmenleri okulun amaçları etrafında toplamak durumundadırlar. Okul müdürleri, bunu çok boyutlu etkileme yollarından en rasyonel biçimde yararlanarak

sağlayabilir.(Sarıtaş, 1991’ en akt. Akçay, 2000, s.43).Okul müdürü karşılaştığı tüm bu konuları aşmak için başında bulunduğu kurumun kontrolünü sağlamak, içinde bulunduğu durumu gözlemleyip, yönlendirmek durumundadır. Bu sayede hem okulunu kontrol edebilir, hem de öğretmenlerinin gelişmesini sağlayabilir.

Günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde de önemli değişimler ortaya çıkmıştır Okul yöneticisi, dünün “mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren” okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağına farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır Okul müdürü, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bunlara okulca ulaşabilmek için 'nasıl davranılması gerektiğinin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür. Bütün bunların anlamı, çağımızın eğitim yöneticisi, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu 'öğrenen örgütler' olarak düzenleyip yaşatmakla ödevlidir. Mevcut ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim ihtiyaçları tespit edilerek, uygulamadaki eğitim yöneticilerinin çağdaş okul yöneticisi nitelikleri ile donanık hâle getirilmesi için yapılması gerekenlerin öneriler hâlinde ortaya konması, okulların verimliliğinin artırılmasına katkı sağlayabilir.(Okutan, 2003, s. 45) Çağdaş yönetici okulu ve öğretmenlerini kontrol eden ve geliştiren bir kişidir. Bu özelliğe sahip olmak kişisel vizyonun dışında kurumsal bir gerekliliktir. Toplum lideri olmak zorunda olan eğitim yöneticileri motivasyon kaynağı olma özelliğini de kazanmak zorundadır.

Eğitim kurumları, öğretmenleri bedensel ve düşünsel yönleriyle bir bütün olarak görebildikleri ve önce iş tatminlerini etkileyen unsurları yakından inceleyip, daha sonra onları motive edecek yöntemleri değerlendirdikleri sürece, kurumlarına yararlı ve üstün performanslı öğretmenler kazandırma başarısını göstermiş olacaklardır. Çalışanları işe ve işletmeye bağlayan güdeleri ve beklentilerini bilerek; bunları oluşturan gereksinimlerini saptayabilen yönetimler; kuşkusuz eğitim kurumlarının başarılı olmalarında fevkalade olumlu bir katkıda bulunmuş olacaklardır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerine yönelik çalışmalar sık sık yapılmalı ve bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkabilecek örgütsel, yönetsel ve kurumsal olumsuzlukların giderilmesi için çaba harcanmalıdır. Eğitimin; çağdaş, bilimsel

düşünebilen, üretken nesillerin yetişmesinde ve bir ülkenin geleceğinde kuşkusuz önemli bir rolü vardır. Ülkemizde eğitim sisteminin sorunları sadece öğretmenlerin beklentileri, iş tatmini ve motivasyonlarının karşılanmasından ibaret değildir. Ancak eğitimin yukarıda söylediğimiz misyonunu göz önünde bulunduran ve öneminin farkında olan kurumlar ve yöneticilerin; öğretmenlerin verimli çalışmasını, onların iş tatmininin sağlanmasını ve kuruma olan inanç ve bağlılıklarının artmasını sağlamak için, motivasyonda özendirici araçlara daha fazla önem vermeleri gerekmektedir. Bunu yaparken de çalışanları motive etmenin tek bir yöntemi olmadığını bilmeleri, çalışanları motive edecek bütün araçları belirleyerek onların motivasyonlarını sağlayacak uygun modeller ve uygulamalar geliştirmeleri zorunludur.(Yıldırım, 2006, s.141)

Okul yönetimlerinde yapılan denetimlerin amacı daha kurumsal otokontrolü ve gelişmeyi sağlamaktır. Araştırma uygulamasında bu konuda pozitif bir ilişki görülmüştür. Yapılan iç denetim sonucunda kurumda bir ivme oluşmaktadır. Bu şekilde bir değerlendirme süreci yaşanmakta ve okul kültürüne, iklimine pozitif bir yansıması olmaktadır. Stratejik bir konumda olan okul yöneticisi, aynı zamanda bir insan kaynakları idarecisidir. Personelini sürekli geliştirmek ve eğitmek zorundadır. Sürekli yeni bilgilerle donanımları ve değişikliklere ayak uydurmaları için çalışmalıdır. Okulunun başarısı için öğretmenlerin gelişmesini öncelikli bir hedef olarak görmelidir. Bu konuda kurumsal bir duyarlılık oluşturmalıdır. Öğretmenin gelişimini sağlamanın amacı, verimini, iş doyumunu ve okulun bir bütün olarak performansını arttırarak eğitim amaçlarını gerçekleştirmektir. Tüm bu çalışmalara temel olması açısından bir okul müdürünün denetim ile ilgili görevleri çok önemlidir. Bu çalışmalar sırasında öğretmenin motivasyon düzeyinin arttığı bu çalışma sonucunda tespit edilmiştir. Denetim faktörü ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif ilişki görülmüştür.

BÖLÜM 4

4.KONU İLE İLGİLİ DAHA ÖNCE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

4.1.Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

İş tatmini ve motivasyon oldukça geniş bir araştırma konusudur. Yurt dışında yapılan istatistiklere göre 1992 yılına kadar bu konuda 5000'nin üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalarda işte yükselme, sosyal sınıf, sağlık, sosyal destek, çalışma ortamı, maddi ödüller, motivasyon, çalışanın ve işletmenin özellikleri gibi faktörler ele alınmıştır. 1981–2001 yılları arasında Social Sciences Citation Index'te yer alan dergilerde iş tatmini konusunda 1168 makale yayınlanmıştır. Ancak bu makalelerin yalnızca 68 tanesi öğretmenlerin tatmin düzeyleri ile ilgilidir. Dolayısıyla bu duruma bakılarak öğretmenlerin iş tatmini konusunun araştırmacıların dikkatini pek fazla çekmediği söylenebilir.(Yıldırım, 2006, s.85)

Yöneticilerin sahip oldukları kişiler arası iletişim yeteneklerinin astların iş doyumuna etkisi konulu başka bir çalışmada yönetsel iletişimin önemli boyutlarından birisinin, kişiler arası iletişim becerilerinin iş doyumuna üzerindeki etkileri olduğu belirtilmektedir. Çalışmada astların ve yöneticilerin iletişim uygunluğu, iletişim etkililiği ve etkileşim ilişkilerine dair algıları çerçevesinde yöneticilerin iletişim yetenekleri ile astların iş doyumuna arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, yönetici iletişiminin uygunluğunun ve etkililiğinin, astların iş doyumuna olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada iletişimsel uygunluğun ve etkililiğin, iş doyumunun önemli iki yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. (Glatfelter, 2000'den akt. Şahin 2007, s.104)

Fiore (2000) 1999 yılında Illinois ve Hindistan'da 261 ilköğretim okulu üzerine yaptığı bir araştırmayla pozitif bir okul kültürünün oluşturulmasında vizyoner liderliğin önemini vurgulamıştır.(Sönmez, 2005, s.41)

Down Chadbourne ve Hogan'ın batı Avustralya'da yaptıkları bir çalışmada bu bölgede başlatılan zorunlu performans değerlendirmesine ilişkin öğretmenlerin takındıkları tutumları değerlendirmiştir. 1997 yılında başlatılan performans değerlendirme uygulaması sonrası, yazarlar, iki yıl boyunca öğretmenlerin tepkisini incelemişlerdir. Uygulamanın ilk yılında öğretmenler yeni değerlendirme sistemine belirgin bir biçimde şüphe ve güvensizlik ile bakmış ve şüphe ve anksiyete ile tepki göstermişlerdir. İkinci yılda çekinceleri sürmekle birlikte öğretmenler değerlendirme sürecini anladıklarını ve yaptıkları iş üzerinde kontrol duygusu hissetmeye devam ettiklerini ve bu değerlendirme sürecine paralel olarak profesyonel açıdan gelişme gösterdiklerini düşünmüşlerdir. Bu çalışmanın sonucunda yazarlar öğretmenlerin performans değerlendirmesinin kendilerini geliştirmeye etkisinin az olduğunu söylediklerini belirtmişlerdir.(Tamam, 2005, s.30)

Thomas J. Sergiovanni (1967), Herzberg'in Çift Faktör Kuramının öğretmenler üzerinde geçerliliği ve hangi faktörlerin daha etkili olduğunu sınamak için bir araştırma yapmıştır. Amerika'da Monroe şehrinde, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde 71 öğretmenle çalışmıştır. Herzberg'in ortaya koyduğu işin kendisi ile ilgili başarı, sorumluluk, ilerleme, tanınma gibi faktörlerle; hijyenik faktörlerin (çevre şartları kişilerin arası ilişkiler, yönetim ve denetim anlayışı, maaş, iş güvenliği, statü vb.) hangisinin daha etkili olduğunu belirlemiştir. Sonuçta yüksek iş tatmini oluşturan olayların %69'u birinci dereceden faktörleri yani basan, tanınma ve işin kendisini içermektedir. Sorumluluk, yüksek tatmin değişkenlerinin %7 sinde görülmüştür. Kişilerin arası ilişkiler, yönetici ve kadro, okulun izlediği politika ve yönetim, düşük iş tatmininin %58'ini oluşturmaktadır.(Yıldırım, 2006, s.86)

Feifer (1991) eğitim yönetimi alanında lisans üstü öğrencilerin yetiştirilmesi konusunda okul kültürüne dayalı bir simülasyon modeli geliştirilmiştir. Bu araştırma, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin eğitimde kültürel yaklaşımının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yapısal düzeyin değiştirilmesi ve sosyal hakların genişletilmesi gerektiğini ortaya koymaktır.(Sönmez, 2005, s.52)

David W. Chapman ve Malcolm A. Lowther (1972), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki tatminini etkileyen faktörleri belirlemişlerdir. Hazırladıkları projede, öğretmenlerin iş

tatmini, değerleri, yetenekleri ve basanları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Buna göre; öğretmenlerin beceri ve yetenekleri, karakterleri, başarıların değerlendirilmesindeki kriterler, takdir ve ödüller tatmini etkileyen önemli faktörler olarak görülürken; okulların yapısının tatminde daha az önem taşıdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca kadınların, erkek öğretmenlerden daha çok tatmin oldukları belirtilmiştir.(Yıldırım, 2006, s.86)

Hong Kong'da öğretmenlerin performans değerlendirilmesini ve bunun etkinliğini araştıran bir çalışmada (Lee, 2003) ilkokul ğretmenlerinin bu süreci olumlu olarak değerlendirmeleri ile okuldaki desteğin, maddi kazanç dışındaki yararları, pratikliği ve diğer desteklerle ilişkili olduğu bildirilmiştir. Bu noktalar dışında okuldaki işbirliğinin ve okuldaki liderliğin bu süreçte önemli rol oynayabilecekleri vurgulanmıştır. (Tamam, 2005, s.31)

Hallinger ve Murpy ğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile 10 ilkokulda okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada söz konusu davranışlar, geliştirilen bir lme aracı ile llmştr. Araçta ğretim liderlisi davranışları üç temel boyut ve on bir alt boyut olarak belirlenmiş ve bunlar içinde toplam 71 madde yer almıştır. lek, likert tipinde hazırlanmış, okul yöneticileri öğretmenler ve eyalet eğitim birimi müfettişlerine uygulanmıştır. Araştırmanın temel amaçlarından biri ğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek olarak açıklanmıştır. Geliştirilen bu araç kısa adı PIMRS olarak (Principal Instructional Managment Rating Scale) birçok araştırmacı tarafından da kullanılmış ya da veri toplama aracı geliştirmede yararlanılmıştır.(İnceler, 2005, s.65)

Purcell (1992) tarafından yapılan araştırmada Arkansas'daki öğretmenlerin ğretim denetimi sonucunda, ğretim kabiliyeti konusundaki yeteneklerinin geliştiğine inandıkları bulunmuştur. Araştırma sonunda, etkili ğretim programından geçmiş öğretmenlerin bu programdan geçmeyen öğretmenlere göre eğitim denetimine daha olumlu yaklaştığı saptanmıştır. (Akış, 1999'ten akt. şahin, 2005, s.30)

Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin bir parçası olarak öğrencilerin izlenimlerinin de alınması çeşitli çalışmalara konu olmuştur. Nijerya'da 120 lise ğretmeni

üzerinde yapılan bir çalışmada (Joshua ve Bassey 2004) Öğretmenlerin büyük kısmının öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmesine olumlu baktıklarını ortaya koymuştur. Ancak öğretmenler elde edilen bu verilerin öğretmenler hakkında bir sonuca varmak ya da karar vermek için kullanılmasından çok öğretmedeki etkinliklerini artırmak, gelişim süreçlerine katkıda bulunmak amacıyla kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Bu konudaki olumlu bakışın öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve bu konudaki tecrübeleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. (Tamam, 2005, s.31)

Öğretmenlerin doyum ve streslerinin incelendiği bir raporda (WorkLife Report, 1992), Kanadalı Öğretmenler Federasyonu'nun Kanada'daki 17000 öğretmene anket ve 223 öğretmene görüşme tekniği uyguladığı belirtilmektedir. Bir önemli bulgu, çok yaygın bir şekilde öğretmenlerin işlerinden hoşlandıklarıdır. Öğretmenlerin %90'a yakın bir kısmı öğretmen olmaktan gurur duyduklarını belirtmiş ve öğretmenliğin çok değerli bir uzmanlık alanı olduğu konusunda birleşmişlerdir. Öğretmenlerin %90'dan fazlası öğrencilerin kendilerine güvendiklerini ve saygı gösterdiklerini belirtirken ancak yansı toplum tarafından kendilerine saygı gösterildiğini hissettiklerini söylemişlerdir. Araştırmada öğrencilerle olumlu ilişkilerin, öğretmenleri daha çok doyuma götüren bir etken olduğu bulunmuştur. Olumlu görüntülere karşın öğretmek, genellikle fiziksel ve duygusal stresi de ortaya çıkarmaktadır. Araştırma, iş yükü ve zamana bakarak, stresin en geniş ortaya çıkış nedeni olarak; yöneticilerin yardım ve desteklemedeki eksikliği ile disiplin sorunlarını belirlemiştir.(Yıldırım, 2006, s.90)

Sergiovanni ve Starratt (1998)'a göre teftişin en önemli amacı öğretmenlerin gelişmelerini sağlamaktır, bu gelişimin odak noktası öğretmenlerin bilgisini artırmak, öğretim becerilerini geliştirmek, meslekî konularda daha bilinçli karar verme yeterliklerini geliştirmek, problem çözme becerilerini geliştirmek ya da uygulama becerilerini geliştirmek olabilir. Personel geliştirme programlarının bir parçası olarak müfettişler, öğretmenlerin geliştirilmesinde nasıl, nerede ve ne zaman sorularının cevaplarını vererek sorumluluk üstlenebilirler. Burada öğretmenin de aktif bir rol alması gerekir. Ancak son yıllarda teftiş anlayışı öğretmenin geliştirilmesi fikrinden çok öğretmenin teşvik edilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenin nasıl teşvik edileceği sorusu ise öğretmeni merkeze almaktadır. Bu durumda, öğretmenin gelişimi, bireysel ve meslekî boyutu birlikte

ele almaktadır. Sorumluluk müfettişten çok öğretmendedir. (Has 1998'den akt. Şahin, 2005, s.32)

Gallerde öğretmenlerin performanslarına bağlı olarak bir ödeme sisteminin uygulamaya konması ardından öğretmenlerin görüşlerini geniş ölçekli bir soru formu ile değerlendirmiştir. Öğretmenler genel olarak performansa bağlı olarak ödeme sistemini uygulanabilirliği olmayan ve tartışmaya neden olacak bir sistem olarak değerlendirmiş ve yoğun bir antipati duyduklarını göstermiştir. Bu çalışma öğretmenlerin performans sistemini, öğretmenlerin performanslarını izole olarak değerlendirmesi yüzünden okullarda yer alan ekip çalışmasına büyük bir darbe indirdiğini düşündüklerini belirtmiştir. Aynı biçimde öğretmenler değerlendirme yöntemlerini, okullar arasındaki farklılıkları ve değerlendirmenin ayrımcılık ve öznelliğe olan yatkınlığı ve ahlaki değerlere olan olumsuz etkilerini eleştirmişlerdir.(Tamam, 2005, s.31)

Hossain Mosharraf (1992), Bangladeş'te 50'si devlet okulunda, 50'si özel okulda görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşmıştır:

Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, özel okulda çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinden daha fazladır.

İş tatminsizliğinin en önemli nedenleri, özel okulda çalışan öğretmenlerde iş güvensizliği, yönetimin etkisi altında kalma ve düşük aylıktır.

Devlet okulunda çalışan öğretmenlerdeki iş tatminsizliğinin en önemli nedenleri ise düşük aylık, demokratik olmayan koşullar, terfi olanaklarının olmaması, kötü çalışma koşullarıdır.(Yıldırım, 2006, s.89)

Japonya'da yapılan bir diğer çalışmada ise mevcut öğretmen değerlendirme sisteminin yeterli olmadığı düşüncesiyle geliştirilen yeni bir performans değerlendirme sistemi tanıtılmıştır. (Takakura ve Ono 2001) Yeni performans değerlendirme sistemi 2 temel nokta üzerine oturtulmuştur; yeni bir öğretmen değerlendirme sistemi oluşturmak ve öğretmenlerin öğretme becerilerindeki eksiklikleri ve yetersizlikleri gidermek. Yeni

öğretmen değerlendirme sisteminde öğretmenlerin yeterlilikleri ve performanslarının uygun biçimde değerlendirilerek eğitim personelinin geliştirilmesi ve okul sisteminin daha enerjik hale getirilmesi hedeflenmiştir. Bu yeni eğitim sisteminde kendi kendini değerlendirme ve performansın okul müdürleri ve bölüm başkanı öğretmenler tarafından değerlendirilmesi planlanmıştır. Bu sistemin genel olarak öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı bildirilmiştir. Özellikle sistemin daha objektif hale gelmesinin, performans kriterlerinin açık ve net olmasının uygulanabilirliğini artırdığı yorumu yapılmıştır. (Tamam, 2005, s.31)

Pierson (1993), "Öğretmen Teftişi ve Değerlendirilmesi" konulu çalışmasında, öğretmen teftişi ve değerlendirilmesinin, uygulamayı nasıl etkilediğini tespit etmek için önceden tanımlanan olay ve faktörleri incelemektedir. Bu araştırmada amaç hangi faktörlerin, bireysel veya kombine olarak, pozitif, anlamlı ve başarılı öğretmen teftişi ve değerlendirmesini kolaylaştırdığını bulmaktır. (Has, 1998'den akt. Şahin, 2005, s.31)

4.2.Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Dündar (2005), " İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi" konulu araştırmada Türk Eğitim Sisteminde denetimin önemli rolü olduğunu saptamıştır. Yapılan çalışma sonuçlarına göre; ilköğretim müfettişlerinin hepsi, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ise % 80'i ilköğretim alanının gelişmesine denetim hizmetleriyle görevli personelin etkili hizmetleri olduğunu belirtmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin % 80'de fazlası daha sık süreçlerde denetimin olmasını istemiştir. Denetim gören öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu denetim personelinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada denetim sisteminin iyi çalıştırılması halinde Türk eğitimine daha büyük yardım ve hizmetleri olacağı savunulmuştur.

Öztay (2006), "Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Politikasıyla Oluşturulan Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi" konulu çalışma sonucunda insan kaynakları yönetimi uygulamaları olan okullar ile olmayan okullar arasında kurum kültürü oluşturma başarısı açısından olan okullar lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. İnsan kaynakları

yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmenlerin kendilerine ve kuruma olan güvenlerini artırdığı tespit edilmiştir. Çatışma çözümlerinde insan kaynakları yönetimi uygulamalarının olduğu okullarda, olumlu sonuçlar alındığı ve öğretmenlerin yönetime olan güvenlerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş bir kurum kültürünün bulunması, okullarda ödül ve cezaların yapıcı etkisini ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

Kaplan (2007), çalışanların performansının artırılmasında yöneticilerin motivasyon araçlarını kullanmaları üzerine bir araştırma yapmıştır. “Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi “ konulu araştırmaya göre; motivasyon araçlarının performansının artırılmasında önemli olduğunun denekler tarafından da benimsendiği ortaya çıkmıştır. İstatistiksel testlerden de olumlu şekilde sonuç veren motivasyon araçlarının işletmenin gerek üretim artırılmasında gerekse giderlerin azalması açısından olumluluğu ifade eden performans iyi yönde iyileştirilmektedir. Araştırmaya göre yöneticiler işgörenlerin performansını artırmada çeşitli motivasyon araçlarını kullanmaktadırlar. Motivasyon araçlarını kullanmayan yöneticilerin işgörenlerin de belirgin bir verimlilik ve etkinlik kaybı söz konusudur. Ancak çağdaş yönetim anlayışını benimsemiş ve işgören performansının artırılmasına yönelik çabası bulunan yönetici ve yönetim anlayışı olumlu sonuçlar almaktadır.

Uysal (2001), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları” üzerine yaptığı araştırmada eğitim kurumlarının etkili bir liderliğe ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı tarafından ülkemizde eğitimle ilgili pek çok sorunumuz olduğu, bugünün eğitim liderlerinin, oldukça politize olmuş koşullarda ve hızla değişmekte olan çevre şartlarında, onların rahat ve etkili olarak hareket etmelerine olanak tanıyan çok değişik bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmaya gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Eğitim kurumlarında lider konumuna gelmek isteyen yöneticilerin, liderlik bilgi ve becerilerini artırarak değişen koşullara daha hızlı ayak uydurabileceklerini vurgulamıştır.

Şahin (2005), “İlköğretim Düzeyinde Ders Denetimiyle İlgili Yeterlilikler Hakkında Denetmen ve Öğretmen Görüşleri” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın tüm

boyutlarında öğretmenler denetleme faaliyetlerini yetersiz, müfettişler ise yeterli görmüşlerdir.

Yıldırım (2006), “Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler” konulu bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenleri motive etme öncelikleri arasında farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenleri işlerinde en çok motive eden faktörlerin, psiko-sosyal faktörler olduğu saptanmıştır. İkinci sırada ekonomik faktörler ve daha sonra örgütsel ve yönetsel faktörler sıralanmıştır. Öğretmenlerin işlerini yaparken temel itici gücün, "mesleği sevme", "mesleğin toplum için yararlı olması", "öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkiler" gibi unsurları içeren psiko-sosyal faktörler olduğu belirtilmiştir.

Arazsu (2005), “İstanbul İli Kâğıthane İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görev Tanımı Kapsamında Yer Alan Görevlere Ayırdıkları Zamanın Belirlenmesi” konulu bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaya göre; ilköğretim okulu müdürlerinin günlük ortalama çalışma süreleri 9,5 saattir. İlköğretim okulu müdürlerinin büyük bir bölümü mesai dışında da çalışmaktadırlar. İlköğretim okulu müdürleri çeşitli yönetim işlerinden en çok personel işleri, öğrenci işleri ve eğitim-öğretim işlerine en az ise yazı ve diğer işlere zaman ayırmaktadır. İlköğretim okulu müdürlerinin zamanlanın etkili kullanmalarını birinci derecede engelleyen etmenler arasında toplantıların gereksiz yere uzaması, memur olmayışı, yetenekli eleman yokluğu, fiziksel olanakların sınırlılığı, bir anda birden fazla iş yükleme ve davetsiz ziyaretçiler yer almaktadır.

Kurnaz (2002), “ İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlikleri Konusundaki Görüşleri” konulu bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, müfettişlerin en çok yöneticilik alanında yeterlik sergilediklerini düşünmektedirler. Bunu sırasıyla liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlik alanlarını izlemektedir.

Güngör (2001), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmaya göre liderlik yeterlik standartları davranış boyutu eğitim çevreleri tarafından çok yüksek düzeyde kabul görmüştür. Bir sıralama yapıldığında; standartları en çok kabul eden grupların il ve ilçe

milli eğitim müdürleri ile ilköğretim okulu müdürleri olduğu, en az kabul eden grubun ise ilköğretim müfettişleri olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm gruplar tarafından ortak kabul gören standartların belirlenmesi için en yüksek ortalama değerden itibaren yapılan sıralamaya göre tüm gruplar tarafından en çok kabul edilen ilk beş madde:

- a. "Tüm bireylere adil, kibar ve saygılı bir biçimde davranılması"
- b. "İnsanlara adil, eşit ve vakur bir saygı ile davranır,"
- c. "Örnek olur,"
- d. "Öğrenci ve okul personelinin kendilerine önem ve değer verildiğini hissetmeleri,"
- e. "Öğrenci ve personelinin haklarını ve mahremiyetlerini korur." olmuştur.

Öztürk (2005), "Bulgaristan ve Türkiye'deki Okul Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları (Sofya Ve İstanbul İlleri Örneği)" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, İstanbul'daki okul müdürlerinin hem yöneticilik hem de liderlik davranışlarını "çok sık" gösterdikleri görülmektedir. Her iki davranış grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sofya'daki okul müdürlerinin de benzer şekilde hem yöneticilik hem de liderlik davranışlarını "çok sık" gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Sofya'daki okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik davranışlarını gösterme sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sofya'daki okul müdürleri ile İstanbul'daki okul müdürlerinin yöneticilik davranışlarını gösterme sıklığı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre İstanbul'daki okul müdürleri az da olsa Sofya'daki okul müdürlerine göre daha sık yöneticilik davranışları gösterdiklerini algılamaktadırlar. Sofya'daki okul müdürleri ile İstanbul'daki okul müdürlerinin liderlik davranışlarını gösterme sıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, buna göre İstanbul'daki okul müdürleri Sofya'daki okul müdürlerine göre daha sık liderlik davranışları gösterdiklerini algılamışlardır.

Türkkorur (2003), "Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Almanya Eğitim Sistemlerinde Eğitim Yöneticisi Yetiştirme ve Atama Politika ve Uygulamaları" konulu bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya göre önemli olan sonuçlar şöyle açıklanmıştır:

Türkiye eğitim sisteminde eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama politika ve uygulamalarının, yürürlükteki yönetmeliklerle gelecek için umut vaat ederek gelişmekte

olduğu görülmüştür. Ancak bu politikaların ilk onaya çıkış tarihi olan 1962 yılı düşünöldüğünde oldukça uzun bir süredir eğitim yöneticiliği konusu gündemde iken kat edilen aşamaların çok fazla olmadığı, eğitim yöneticiliğinin halen daha profesyonel bir meslek olarak görölmediği gözlenmektedir. Türkiye eğitim sisteminde eğitim yöneticisi yetiştirme bir devlet politikası olarak ilk defa 1962 yılında toplanan Yedinci Milli Eğitim Şura'sı ve yayınlanan MEHTAP raporu ile ortaya çıkmıştır. Bu şura sonucunda eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama politikaları ve uygulamaları, bu araştırmanın sonucunda da en çok benzerlik gösterdiği görölen ülke olan ABD'deki uygulamalara benzemeye başlamıştır. Eğitim sistemimizin temeli Fransa eğitim sistemine dayansa da yedinci Milli Eğitim Şura'sının akabinde ABD'ye eğitim için gönderilen bilim adamlarımız sayesinde ülkedeki eğitim yöneticiliği yetiştirme ve atama süreçleri örnek alınmaya başlamıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olması, bu görev için yetiştirilirken hizmet öncesi eğitimle yeterliklerinin kazandırılmasını ve hizmet içi eğitimlerle bu yeterliklerin muhafaza edilmesini sağlamıştır. Elbette ki dünyada eğitim yöneticiliğinin en gelişmiş olduğu ülke olan ABD'nin eğitim yöneticisi yetiştirme ve en uygun eğitim yöneticisi adayını seçme sürecinde birtakım problemlerin yaşanması doğaldır. Ülkede bilimsel ilkelere son derece fazla önem verildiğinden dolayı, Türkiye'dekine benzer sorunlar göze çarpmasına karşın birçok mesleki kuruluştan çözüm önerileri gelmekte ve bu çözüm yollarının uygulanabilirliği bu sorunların azalmasını sağlamakta ve ileride doğabilecek diğer sorunların da çözülebileceği yönündeki inançları güçlendirmektedir.

Diğer yandan Japonya ve Almanya eğitim sistemleri öğretmen yetiştirme ağırlıklı politikaları ile benzerlik göstermektedir. Bu ülkelerde eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama politika ve uygulamaları ABD'indeki kadar bilimsel ve talepkar olmadığı ve hatta böyle bir yazılı uygulama olmadığı halde, mesleklerinde başarılı, eğitim kurumlarını çağın gereklikleri doğrultusunda yönetebilen okul müdürlerinin olması, bu başarının ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama politikalarından kaynaklandığını söylemek doğru olacaktır.

Gerek Japonya gerekse Almanya'da başarılı bir öğretmenlik eğitimi, yüksek performanslı, başarılı ve uzun bir öğretmenlik deneyimi okul müdürü olarak atanmada en önemli kriter

olmakta ve bu başarı yöneticilik görevine getirildiklerinde donanacakları yöneticilik bilgisi ile pekiştirilerek görevin gerekliklerine hazırlanmaktadırlar. Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenliğe devam ettiği tek ülke olan Almanya eğitim yöneticisi atama sisteminde "meslekte esas olan öğretmenliktir" inancının oldukça baskın olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, eğitim sistemlerinde, öğretmen yetiştirmede, okul müdürü yetiştirmede ve okul müdürü atamalarında ülkelere yaşanan sorunlar birbirine ne kadar benzerse benzesin, bu sorunların çözüm yollarının gelişmiş ülkelerde daha hızlı ve daha sağlıklı sonuçlar doğurduğu yadsınamaz. Bu sebeple Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarının yüksek standartlara kavuşması için çalışmalara başlanması ve bu çalışmalarda gelişmiş ülkelerin deneyim ve uygulamalarından faydalanılması gerekmektedir.

Konur (2006), "İşyerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma" konulu çalışma yapmıştır. Bu çalışmada çalışan motivasyonuna ve çalışana önem verilmesi vurgulanmış, tüm çalışanlar için aynı motivasyon araçlarını kullanarak sonuç almanın çok zor olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla motivasyon konusunun bireye özgü ele alınması gerektiği ve çalışana önem ve değer verilmesinin önemli bir motivasyon faktörü olduğu sonucuna varılmıştır.

Koçak (2002), "İlköğretim Okullarında Öğretmen Motivasyonu (Keçiören İlçesi Örneği)" konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin motive oldukları temel motivasyon unsurlarının iş güvenliği, takdir edilmek, kendini geliştirmek ve öğrencilerine bir şeyler vermek, öğrencilerinin bir yerlere geldiklerini görmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yöneticiler öğretmenlerin motive olduklarını düşündükleri motivasyon unsurlarını; takdir edilmek ve kendini geliştirme olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin motive edilmek için yöneticilerden beklentileri içinde en önemli unsuru: birlikte karar verilmeli ögesi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerine göre öğretmeni motive etmek için öncelikli olarak yapılması gerekenin, güler yüzlü davranış ve güven ortamları oluşturulmalıdır etkeni söylenmiştir. Yine bu araştırmaya göre öğretmeni

motive etmek için ekonomik yönleri çok öne çıkarmaya gerek olmadığı, öğretmenlerimizin küçük şeylerden mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayhan (2006), “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin İş Tatmini İle Okul Yönetiminin Lider Davranış Biçimleri Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmasında liderlik modelleri ile çalışanların iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya göre sosyal ilişkilerdeki uyumluluk, çalışma şartlarının elverişli olması, ilerleme olanakları ve takdir edilme açısından, toplumlardaki erkeklerin bayanlara göre daha avantajlı bir durumda olduğu, 25 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin 1 ile 8 yıl ve 9 ile 16 yıl arası deneyime sahip öğretmenlere göre serbestlik tanıyan öğretmenlik tarzına daha olumlu baktığı, yaş ve deneyim arttıkça insanların beklentilerinin azalmakta olduğu, bu yüzden de motivasyonlarının düşmekte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Olgun (2005), “İlköğretim Okulu Müdür ve Müdür Yardımcılarının İlköğretim Müfettişlerinin Yapmış Olduğu Denetim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale İl Örneği)” konulu araştırma yapmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının fiziksel denetim ve yönetim işlerine dayalı denetimin yeterli düzeyde yapıldığını, eğitim-öğretim sürecine ilişkin denetimin ise orta düzeyde yapılabildiği belirtmiştir. Yöneticilerin müdür ya da müdür yardımcısı olmasının onların ilköğretim okullarında müfettişler tarafından yapılan fiziksel, eğitim-öğretim süreci ve yönetim işlerine yönelik denetim etkinliklerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığı görülmüştür. Müdür ve müdür yardımcılarının ön lisans ya da lisans düzeyinde eğitim almış olmalarının onların ilköğretim okullarında müfettişler tarafından yapılan fiziksel, eğitim-öğretim süreci ve yönetim işlerine yönelik denetim etkinliklerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca müdür ve müdür yardımcılarının sınıf öğretmenliği ya da diğer branşlarda olmasının onların ilköğretim okullarında müfettişler tarafından yapılan fiziksel, eğitim-öğretim süreci ve yönetim işlerine yönelik denetim etkinliklerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında müdür ve müdür yardımcılarının az ya da çok mesleki deneyime sahip olmalarının onların ilköğretim okullarında müfettişler tarafından yapılan fiziksel, eğitim-öğretim süreci ve yönetim işlerine yönelik denetim etkinliklerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığı tespit edilmiştir.

Karlı (2007), “İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi: Öğretmen Algılarına Göre İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneğinde Bir Araştırma” konulu bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi incelenmiştir. Bu çalışmaya göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İletişim eğitimi alan öğretmenlerin, iletişim eğitimi almayan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine araştırmada, öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça yöneticilere bakış açılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler açısından ise algılarının eşit seviyelerde olduğu, ancak eğitim düzeyleri açısından, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2007),” İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” konulu çalışma yapmıştır. Çalışmaya göre ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri hem öğretmenler hem de yöneticilerin kendileri tarafından yüksek bulunmuştur. Ancak ilköğretim okulu yöneticilerinin kendilerini kişiler arası iletişim becerilerini sergileme konusunda öğretmenlerin görüşlerine göre daha fazla yeterli buldukları belirlenmiştir. Yöneticiler çatışma yönetimi sürecinde en fazla problem çözme stratejisini sonra sırasıyla uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullanmaktadırlar. Çatışmaların aynı zamanda birer etkileşimsel ve iletişimsel süreçler olduğu göz önünde bulundurulursa hem yönetici hem de öğretmenlerden elde edilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre kişiler arası iletişim becerilerinin çatışma yönetiminde çok önemli bir yordayıcı olduğu sonucu vurgulanmıştır.

Tamam (2005), “İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında Performans Değerlendirmeye İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, performans değerlendirmenin boyutları ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 5

5.YÖNTEM

5.1.Araştırmanın Modeli

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, ilişkisel tarama modelinde olan bu araştırmada tesadüfî örnekleme yöntemi seçilmiştir.

5.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilinin Eyüp İlçesindeki 45 resmi ilköğretim okulunda, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Eyüp ilçesinde bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 237 öğretmen oluşturmaktadır.

5.3.Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilerin Denetimle İlgili Görevleri Yerine Getirme Düzeyleri Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

5.3.1. Yöneticilerin Denetimle İlgili Görevleri Yerine Getirme Düzeyleri Ölçeği

Tanrıverdi tarafından 2000 yılında hazırlanmış bir ölçektir. Ölçek 22 maddeden ve öğretimle İlgili Hizmetlerin Denetimi, Eğitimle İlgili Hizmetlerin Denetimi ve Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ifadeler Daha Çok Katılıyorum (5), Çok Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Az Katılıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1) olmak üzere 5 aşamalı likert tipi ölçekte değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değerleri alfa güvenilirlik katsayısı Tanrıverdi (2000) tarafından 0.81 olarak saptanmıştır.

5.3.2. Motivasyon Ölçeği

Yıldırım tarafından 2006 yılında geliştirilmiş bir ölçektir. Araştırmacı bu ölçeği geliştirirken Sağır tarafından 2004 yılında geliştirilmiş bir ölçekten faydalanmıştır. Sağır tarafından geliştirilen ölçek, motivasyonda özendirici araçların işletmelerde kullanılmasını ölçen beş aşamalı likert tipi bir ölçektir. Araştırmacı tarafından motivasyonda özendirici araçların işletmelerde kullanılması ölçek sorularının Krombach Alfa katsayısı=0,89 olarak tespit edilmiştir.

Yıldırım (2006) tarafından bu ankette yer alan soruların bir kısmı eğitim kurumlarına uyarlanmış ve literatür doğrultusunda özellikle öğretmenlerin motivasyon ve tatmin düzeylerini ölçmeye yönelik sorularla desteklenerek yeni bir anket geliştirilmiştir. Yeni geliştirilen ölçek 30 madde olup, Ekonomik Motivasyon, Psiko-sosyal Motivasyon ve Örgütsel-Yönetmel Motivasyon olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçek 6 aşamalı likert tipi bir ölçektir. Kullanılan ifadeler Tamamen (6), Çok Fazla (5), Oldukça (4), Az (3), Çok Az (2) ve Hiç (1) tir. Yıldırım (2006) tarafından ölçeğin Krombach Alfa katsayısı= 0,945 olarak saptanmıştır.

5.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğretmenlerden ve yöneticilerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki görev süresi hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

5.5. Verilerin Toplanması

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle (Ek-1), hazırlanan anket formu (Ek-2), daha önceden belirlenen 45 ilköğretim okulundan oluşan örneklem grubundan (Ek-3) tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 14 okuldaki 237 öğretmene, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 15-30 Haziran tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Çizelge 5.5.1. Anketin Uygulandığı Okulların Belirtildiği Çizelge

S.N.	Anketin Uygulandığı Okul	Uygulanan Anket Sayısı
1	Kemberburgaz İ.Ö.O.	31
2	Ragıp Kutmangil İ.Ö.O.	11
3	Nejat Sabuncu İ.Ö.O.	7
4	Hamit Süreyya Eremsel İ.Ö.O.	17
5	Göktürk İ.Ö.O.	13
6	Turgut Özal İ.Ö.O.	13
7	Ebusuut I.O.O.	10
8	Hacı Arif Bey İ.Ö.O.	9
9	Feridun Tümer İ.Ö.O.	32
10	İslam Bey İ.Ö.O.	12
11	Merkez İ.Ö.O.	13
12	Zekai Dede İ.Ö.O.	19
13	Silahtarağa İ.Ö.O.	20
14	Halit Derviş İ.O.Ö.	30

Uygulanan Toplam Anket Sayısı : 237

5.6.Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel analizler SPSS (Statistical For Social Sciences) for Windows Release 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarımlı, sonra ölçeklerin tüm maddeleri ve topla puanları için frekans (f) ortalama (x) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen (n<30) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren gruplar içinde parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerilerinden aldıkları puanların; cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi,

- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim becerilerinden aldıkları puanların; yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,
- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algıları ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM 6

6.BULGULAR

6.1.Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki süre değişkenine ait dağılımlara yer verilmiştir.

Çizelge 6.1.1.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Cinsiyet	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	114	48,1	48,1	48,1
Erkek	123	51,9	51,9	100,0
Toplam	237	100,0	100,0	

Çizelge 6.1.1.'de görüldüğü üzere, örneklem grubu, 114'ü kadın (%48,1), 123'ü erkek (%51,9) olmak üzere toplam 237 kişiden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Çizelge 6.1.2.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Yaş	f	%	% _{gec}	% _{yig}
20–25 yaş	25	10,5	10,5	10,5
26–30 yaş	85	35,9	35,9	46,4
31–35 yaş	66	27,8	27,8	74,3
36–40 yaş	34	14,3	14,3	88,6
41 yaş ve üzeri	27	11,4	11,4	100,0
Toplam	237	100,0	100,0	

Çizelge 6.1.2.'de görüldüğü üzere, örneklem grubu, 25'i 20-25 yaş (%10,5), 85'i 26-30 yaş (%35,9), 66'sı 31-35 yaş (%27,8), 34'ü 36-40 yaş (%14,3) ve 27'si 41 yaş ve üzeri (%11,4) olmak üzere toplam 237 kişiden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin daha çok 26–30 yaş grubu arasında olduğu söylenebilir.

Çizelge 6.1.3.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Yaş	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evli	153	64,6	64,6	64,6
Bekâr	84	35,4	35,4	100,0
Toplam	237	100,0	100,0	

Çizelge 6.1.3.'de görüldüğü üzere, örneklem grubu, 153'ü evli (%64,6) ve 84'ü bekâr (%35,4) olmak üzere toplam 237 kişiden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunun evli olduğu söylenebilir.

Çizelge 6.1.4.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Branş	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Ön Lisans	15	6,3	6,3	6,3
Eğitim Enstitüsü	6	2,5	2,5	8,9
Lisans	205	86,5	86,5	95,4
Yüksek Lisans	11	4,6	4,6	100,0
Toplam	237	100,0	100,0	

Çizelge 6.1.4.'de görüldüğü üzere, örneklem grubu, 15'i Ön Lisans (%6,3), 6'sı Eğitim Enstitüsü (%2,5), 205'i Lisans (%86,5) ve 11'i Yüksek Lisans (%4,6) olmak üzere toplam 237 kişiden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunun lisans mezunu olduğu söylenebilir.

Çizelge 6.1.5.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Kıdem	f	%	% _{gec}	% _{yig}
1–5 yıl	79	33,3	33,3	33,3
6–10 yıl	96	40,5	40,5	73,8
11–15 yıl	35	14,8	14,8	88,6
16–19 yıl	13	5,5	5,5	94,1
20 yıl ve üzeri	14	5,9	5,9	100,0
Toplam	237	100,0	100,0	

Çizelge 6.1.5.'de görüldüğü üzere, örneklem grubu 79'u 1–5 ve yıl (%33,3), 96'sı 6–10 yıl (%40,5), 35'i 11–15 yıl (%14,8), 13'ü 16–19 yıl (%5,5) ve 14'ü 20 yıl ve üzere (%5,9) kıdemli olmak üzere toplam 237 kişiden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunun 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğu söylenebilir.

Çizelge 6.1.6.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Kıdem	f	%	% _{gec}	% _{yig}
1–2 yıl	78	32,9	32,9	32,9
3–5 yıl	79	33,3	33,3	66,2
6–10 yıl	52	21,9	21,9	88,2
11 yıl ve üzeri	28	11,8	11,8	100,0
Toplam	237	100,0	100,0	

Çizelge 6.1.6.'de görüldüğü üzere, örneklem grubu 78'i 1-2 yıl (%32,9), 79'u 3-5 yıl (%33,3), 52'si 6-10 yıl (%21,9) ve 28'i 11 yıl ve üzeri (%11,8) olmak üzere toplam 237 kişiden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunun buldukları okulda 3–5 yıl çalışmış öğretmenler olduğu söylenebilir.

6.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 6.2.1.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algıları İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamalarına Ait Sonuçları

Alt Boyutlar	x	ss	Görüş Düzeyi
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	23,67	5,70	Orta Düzeyde Katılıyorum
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	20,14	5,06	Orta Düzeyde Katılıyorum
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	33,35	7,05	Çok Katılıyorum

Çizelge 6.2.1.'de ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının ortalamalarına ait sonuçlar verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenleri, yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarından Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutu için $[x=23,67]$ orta düzeyde katılırlarken, Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutu için $[x=20,14]$ orta düzeyde katılırlarken, Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutu için $[x=33,75]$ çok katılmaktadırlar. Bu sonuçlara göre öğretmenler okul müdürlerinin daha çok okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin denetimi yerine getirdikleri düşüncesindedirler.

Çizelge 6.2.2.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Ortalamalarına Ait Sonuçları

Alt Boyutlar	x	ss	Görüş Düzeyi
Ekonomik motivasyon	12,99	2,95	Az
Psiko-Sosyal Motivasyon	40,28	7,14	Oldukça
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	50,73	11,2	Az

Çizelge 6.2.2.'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ortalamalarına ait sonuçlar verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin Ekonomik Motivasyon alt boyutu için [x=12,99] az düzeyde, Psiko-Sosyal Motivasyon alt boyutu için [x=40,28] oldukça düzeyde, Örgütsel ve Yönetmel Motivasyon alt boyutu için [x=50,73] az düzeydedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin Psiko-sosyal motivasyon düzeyleri iyi düzeyde iken ekonomik ve örgütsel-yönetmel motivasyonları düşük seviyededir.

Çizelge 6.2.3.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Cinsiyetin Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kadın		Erkek		sd	t	p
	f=114		f=123				
	x	ss	x	ss			
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	23,61	6,18	23,75	5,27	235	-,192	,848
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	19,80	5,03	20,46	5,09	235	-1,011	,313
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	33,75	7,60	33,00	6,53	235	,812	,418

Çizelge 6.2.3.'de ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,848>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,313>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,418>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin okul işletmesi ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

Çizelge 6.2.4.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetin Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kadın		Erkek		sd	t	p
	f=114		f=123				
	x	ss	x	ss			
Ekonomik Motivasyon	12,99	2,77	13,00	3,13	235	-0,23	,982
Psiko-Sosyal Motivasyon	40,25	7,07	40,33	7,24	235	-0,85	,932
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	50,68	11,11	50,80	11,41	235	-0,83	,934

Çizelge 6.2.4.'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden Ekonomik Motivasyon alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,982>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ekonomik motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden Psiko-Sosyal Motivasyon alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,982>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin psiko-sosyal motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden Örgütsel-Yönetmel Motivasyon alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,982>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin örgütsel-yönetmel motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

Çizelge 6.2.5.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Yaş Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları Ortalamalar

Alt Boyutlar	41 yaş ve üzeri									
	20-25 yaş		26-30 yaş		31-35 yaş		36-40 yaş		41 yaş ve üzeri	
	f =25		f =85		f =66		f =34		f =27	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	20,92	6,39	22,88	5,34	23,98	5,03	26,97	5,35	23,85	6,51
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	18,20	4,88	19,27	4,89	20,26	5,06	23,29	4,60	20,44	4,82
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	30,20	7,37	32,60	7,16	33,61	6,56	37,00	6,94	33,48	6,23

Kruskal Wallis-H Analizi

Alt Boyutlar	Yaş	f	X _{sıra}	x ²	sd	p	Fark
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	20–25 yaş	25	89,62				
	26–30 yaş	85	109,16				4–1
	31–35 yaş	66	122,95	16,527	4	0,002	4–2
	36–40 yaş	34	155,97				
	41 yaş ve üzeri	27	120,963				
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	20–25 yaş	25	93,6				
	26–30 yaş	85	107,418				4–1
	31–35 yaş	66	120,871	18,265	4	0,001	4–2
	36–40 yaş	34	160,074				4–3
	41 yaş ve üzeri	27	122,6852				
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	20–25 yaş	25	122,685				
	26–30 yaş	85	93,12				4–1
	31–35 yaş	66	110,671	14,659	4	0,005	4–2
	36–40 yaş	34	120,523				
	41 yaş ve üzeri	27	119,2222				

Çizelge 6.2.5.'de ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,002>.05$] saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda farklılığın 36-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 20-25 yaş ve 26-30 yaş grubundaki öğretmenler arasında 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre 36-40 yaş grubundaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre

ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar.

Bunun nedeni mesleki birikimin yıllara göre artmasıdır. Okulda daha uzun çalışan öğretmenler sistem ve uygulamalar konusunda daha gerçekçi fikirler sahip olmaktadır. Göreve başlanılan ilk yıllarda öğretim hizmetlerinin denetimi konusunda yeterli bilgi ve tecrübe edinilememektedir. Bu yaş grubundaki öğretmenler mesleki tecrübe ve yaş bakımından denetim konusunda en avantajlı gruptur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,001>.05$] saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda farklılığın 36–40 yaş grubundaki öğretmenler ile 20–25 yaş, 26–30 yaş ve 31–35 yaş grubundaki öğretmenler arasında 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine olduğu saptanmamıştır. Bu sonuca göre 36–40 yaş grubundaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar.

Bu konuda da karşımıza tecrübeye dayalı bir sonuç çıkmaktadır. Eğitim hizmetlerinin denetimi konusunda deneyimli öğretmenler geçmiş yaşantılarından kaynaklanan birikimleri sonucu yönetici görevlerini daha iyi değerlendirmektedirler. Öğretmenler eğitim ve öğretim hizmetlerini değerlendirmede yıllar geçtikçe daha detaylı bilgilere sahip olmaktadır

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark

[$p=0,005>.05$] saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda farklılığın 36–40 yaş grubundaki öğretmenler ile 20–25 yaş, 26–30 yaş grubundaki öğretmenler arasında 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine olduğu saptanmamıştır. Bu sonuca göre 36–40 yaş grubundaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin okullarda geçirdikleri yılların onlara olan katkısını bu sonuçta da görmekteyiz. Yöneticilerini tecrübeli öğretmenler daha iyi değerlendirmekte, görevin ilk yıllarını yaşayan öğretmenler göre daha iyi etüt edebilmektedirler. Aralarında yeni öğretmenlere göre yönetim görevlerinde bulunmuş öğretmen sayısı da tecrübeli öğretmenlerde fazladır. Bu durumda konuyu algılamalarını etkilemektedir.

Çizelge 6.2.6.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Ortalamalar

Alt Boyutlar	20-25 yaş		26-30 yaş		31-35 yaş		36-40 yaş		41 yaş ve üzeri	
	f =25		f =85		f =66		f =34		f =27	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Ekonomik Motivasyon	13,40	2,42	12,89	2,90	12,64	2,90	13,85	3,46	12,74	3,03
Psiko-Sosyal Motivasyon	42,08	4,89	39,96	7,04	39,00	7,16	41,91	8,52	40,74	7,05
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	51,80	10,92	49,78	11,38	49,73	10,67	54,41	11,81	50,63	11,51

Kruskal Wallis-H Analizi

Alt Boyutlar	Yaş	f	X _{sıra}	x ²	sd	p	Fark
Ekonomik Motivasyon	20–25 yaş	25	126,2	5,730	4	0,220	-
	26–30 yaş	85	117,3588				

	31–35 yaş	66	108,5227				
	36–40 yaş	34	141,5882				
	41 yaş ve üzeri	27	114,6667				
	20–25 yaş	25	133,42				
	26–30 yaş	85	116,7353				
Psiko-Sosyal Motivasyon	31–35 yaş	66	104,7652	6,745	4	0,150	-
	36–40 yaş	34	137,75				
	41 yaş ve üzeri	27	123,963				
	20–25 yaş	25	124,84				
	26–30 yaş	85	114,1824				
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	31–35 yaş	66	109,3485	6,260	4	0,181	-
	36–40 yaş	34	143,3971				
	41 yaş ve üzeri	27	121,6296				

Çizelge 6.2.6.'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden Ekonomik Motivasyon alt boyutunda farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,220>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin ekonomik motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden Psiko-Sosyal Motivasyon alt boyutunda farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,150>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin Psiko-sosyal motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden Örgütsel-Yönetmel Motivasyon alt boyutunda farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,181>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel-yönetmel motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

Çizelge 6.2.7.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Evli		Bekar		sd	t	p
	f=153		f=84				
	x	ss	x	ss			
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	23,78	5,66	23,49	5,84	235	,381	,703
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	20,52	5,14	19,46	4,88	235	1,535	,126
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	33,62	7,21	32,88	6,79	235	,771	,441

Çizelge 6.2.7.'de ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutunda evli ve bekâr öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,703>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre evli öğretmenler ile bekâr öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutunda evli ve bekâr öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,126>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre evli ve bekâr öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutunda evli ve bekâr öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,441>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre evli ve bekâr öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin okul işletmesi ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

Çizelge 6.2.8.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Evli		Bekar		sd	t	p
	f=153		f=84				
	x	ss	x	ss			
Ekonomik Motivasyon	12,96	3,22	13,06	2,42	235	,785	,433
Psiko-Sosyal Motivasyon	40,14	7,72	40,56	5,99	235	-,434	,664
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	50,72	11,79	50,77	10,24	235	-,036	,971

Çizelge 6.2.8.'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden Ekonomik Motivasyon alt boyutunda evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,433>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre evli ve bekar öğretmenlerin ekonomik motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden Psiko-Sosyal Motivasyon alt boyutunda evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,664>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre evli ve bekar öğretmenlerin Psiko-sosyal motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden Örgütsel-Yönetmel Motivasyon alt boyutunda evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark [$p=0,971>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre evli ve bekar öğretmenlerin örgütsel-yönetmel motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

Çizelge 6.2.9.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları Ortalamalar

Alt Boyutlar	Eğitim						Yüksek	
	Ön Lisans		Enstitüsü		Lisans		Lisans	
	f =15		f =6		f =205		f =11	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	26,00	6,97	25,67	5,13	23,52	5,65	22,45	4,95
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	22,47	5,01	24,17	3,71	19,90	5,01	19,36	5,55
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	35,87	7,32	37,17	5,42	33,06	7,10	33,45	6,27

Kruskal Wallis-H Analizi

Alt Boyutlar	Düzyey	f	X _{sıra}	x ²	sd	p	Fark
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	Ön Lisans	15	146,37	4,147	3	,246	-
	Eğitim Enstitüsü	6	138,42				
	Lisans	205	117,63				
	Yüksek Lisans	11	96,55				
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	Ön Lisans	15	148,80	7,823	3	,051	-
	Eğitim Enstitüsü	6	176,42				
	Lisans	205	115,73				
	Yüksek Lisans	11	108,05				
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	Ön Lisans	15	142,10	4,078	3	,253	-
	Eğitim Enstitüsü	6	158,75				
	Lisans	205	116,21				
	Yüksek Lisans	11	117,82				

Çizelge 6.2.9.'de ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda "Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi" alt boyutunda anlamlı bir fark [p=0,246>.05] saptanmamıştır. Bu sonuca göre çeşitli eğitim düzeyindeki öğretmenler

ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,051>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre çeşitli eğitim düzeyindeki öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,253>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre çeşitli eğitim düzeyindeki öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin okul işletmesi ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

Çizelge 6.2.10.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları
Ortalamalar

Alt Boyutlar	Eğitim				Yüksek			
	Ön Lisans		Enstitüsü		Lisans		Lisans	
	f =15		f =6		f =205		f =11	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Ekonomik Motivasyon	13,53	3,46	14,83	1,17	12,88	2,95	13,36	2,80
Psiko-Sosyal Motivasyon	42,00	7,14	44,33	2,34	40,02	7,17	40,64	8,20
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	54,00	11,54	59,00	4,86	50,12	11,18	53,36	12,67

Alt Boyutlar	Düzye	f	X _{sıra}	x ²	sd	p	Fark
Ekonomik Motivasyon	Ön Lisans	15	137,07	4,306	3	,230	-

	Eğitim Enstitüsü	6	165,75			
	Lisans	205	116,06			
	Yüksek Lisans	11	123,59			
Psiko-Sosyal Motivasyon	Ön Lisans	15	135,43	3,600	3	,308
	Eğitim Enstitüsü	6	161,17			
	Lisans	205	116,19			
	Yüksek Lisans	11	126,00			
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	Ön Lisans	15	145,70	7,546	3	,056
	Eğitim Enstitüsü	6	176,08			
	Lisans	205	114,75			
	Yüksek Lisans	11	130,64			

Çizelge 6.2.10.'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Ekonomik Motivasyon” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,230>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre çeşitli eğitim düzeyindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin ekonomik motivasyonları aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Psiko-sosyal Motivasyon” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,308>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre çeşitli eğitim düzeyindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin psiko-sosyal motivasyonları aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Örgütsel-Yönetmel Motivasyon” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,308>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre çeşitli eğitim düzeyindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel-yönetmel motivasyonları aynı düzeydedir.

Çizelge 6.2.11.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları Ortalamalar

Alt Boyutlar	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		20 Yıl ve Üzeri	
	f =79		f =96		f =35		f =13		f =14	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	22,61	5,89	23,42	5,17	25,34	6,21	26,69	4,53	24,57	6,61
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	19,15	4,81	19,69	5,00	22,11	5,40	22,69	4,31	21,57	4,85
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	32,19	6,95	33,03	6,95	34,57	8,01	37,54	5,11	35,29	5,95
Kruskal Wallis-H Analizi										
Alt Boyutlar	Kıdem		f	X _{sıra}	x ²	sd	p	Fark		
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	1-5 yıl		79	108,55	9,049	4	,060	-		
	6-10 yıl		96	114,19						
	11-15 yıl		35	138,96						
	16-19 yıl		13	154,58						
	20 yıl ve üzeri		14	128,04						
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	1-5 yıl		79	106,06	13,360	4	,010	3-1		
	6-10 yıl		96	112,45						
	11-15 yıl		35	146,59						
	16-19 yıl		13	151,23						
	20 yıl ve üzeri		14	138,00						
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	1-5 yıl		79	108,55	9,238	4	,055	-		
	6-10 yıl		96	114,11						
	11-15 yıl		35	134,51						
	16-19 yıl		13	157,77						
	20 yıl ve üzeri		14	136,68						

Çizelge 6.2.11.'de ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,060>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre çeşitli mesleki kıdem düzeyindeki öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,010>.05$] saptanmamıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda farklılığın 11–15 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 1–5 yıl ve 6–10 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler arasında 11–15 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin lehine olduğu saptanmamıştır. Bu sonuca göre 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar.

Bu gruba ait öğretmenler mesleklerinin altın yıllarını yaşamaktadırlar. Hem tecrübe, hem motivasyon faktörleri hem de iş hayatlarını etkileyen sosyal nedenler açısından işlerine en motive olan grup üyeleridir. Özellikle eğitim etkinliklerine yönelik bir bakış sergilemektedirler. Ayrıca yönetim kademelerine geçiş yıllarının bu gruptaki yaşlarda olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle yöneticileri anlamaya yönelik algıları da diğer gruplara göre pozitifdir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir

faklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,055>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre çeşitli mesleki kıdem düzeyindeki öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin okul işletmesi ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

Çizelge 6.2.12.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları
Ortalamalar

Alt Boyutlar	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		20 Yıl ve Üzeri	
	f =79		f =96		f =35		f =13		f =14	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Ekonomik Motivasyon	12,96	2,64	12,74	3,03	13,09	3,33	13,69	2,21	14,07	3,71
Psiko-Sosyal Motivasyon	40,51	5,93	39,21	7,61	40,66	8,22	42,62	6,78	43,36	7,06
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	50,05	10,61	49,50	11,45	52,00	12,44	54,38	8,33	56,57	11,11

Kruskal Wallis-H Analizi

Alt Boyutlar	Kıdem	f	X _{sıra}	x ²	sd	p	Fark
Ekonomik Motivasyon	1-5 yıl	79	117,12				
	6-10 yıl	96	113,74				
	11-15 yıl	35	118,91	4,532	4	,339	-
	16-19 yıl	13	134,04				
	20 yıl ve üzeri	14	151,93				
Psiko-Sosyal Motivasyon	1-5 yıl	79	119,08				
	6-10 yıl	96	109,80				
	11-15 yıl	35	124,00	6,059	4	,195	-
	16-19 yıl	13	138,23				
	20 yıl ve üzeri	14	151,29				
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	1-5 yıl	79	114,88	9,322	4	,054	-
	6-10 yıl	96	110,65				

11-15 yıl	35	125,84
16-19 yıl	13	137,85
20 yıl ve üzeri	14	164,89

Çizelge 6.2.12.'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Ekonomik Motivasyon” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,339>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre mesleki kıdemdeki düzeyindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin ekonomik motivasyonları aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Psiko-sosyal Motivasyon” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,195>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre çeşitli mesleki kıdemdeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin psiko-sosyal motivasyonları aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Örgütsel-Yönetmel Motivasyon” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,054>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre çeşitli mesleki kıdemdeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel-yönetmel motivasyonları aynı düzeydedir.

Çizelge 6.2.13.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları Ortalamalar

	10 Yıl ve							
	1-2 Yıl		3-5 Yıl		6-10 Yıl		Üzeri	
	f =78		f =79		f =52		f =28	
Alt Boyutlar	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss

Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	23,17	5,87	23,81	5,85	23,71	4,67	24,68	6,69
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	19,94	4,93	20,46	5,26	19,37	4,66	21,29	5,55
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	32,79	6,78	34,08	7,34	32,85	6,69	33,86	7,82

Kruskal Wallis-H Analizi

Alt Boyutlar	Yıl	f	X _{sıra}	x ²	sd	p	Fark
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	1-2 yıl	78	113,22	1,418	3	,701	-
	3-5 yıl	79	122,48				
	6-10 yıl	52	116,93				
	11 yıl ve üzeri	28	129,11				
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	1-2 yıl	78	116,47	3,275	3	,351	-
	3-5 yıl	79	123,64				
	6-10 yıl	52	107,62				
	11 yıl ve üzeri	28	134,11				
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	1-2 yıl	78	113,85	2,073	3	,557	-
	3-5 yıl	79	126,15				
	6-10 yıl	52	112,27				
	11 yıl ve üzeri	28	125,66				

Çizelge 6.2.13.'de ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,701>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt

boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,351>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,557>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin okul işletmesi ile ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

Çizelge 6.2.14.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları Ortalamalar

Alt Boyutlar	1-2 Yıl		3-5 Yıl		6-10 Yıl		10 Yıl ve Üzeri	
	f =78		f =79		f =52		f =28	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Ekonomik Motivasyon	13,38	3,10	12,9	2,66	12,69	3,01	12,75	3,30
Psiko-Sosyal Motivasyon	41,68	6,90	39,44	6,72	39,21	7,38	40,79	8,18
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	51,87	11,49	50,05	10,85	49,37	10,64	52,07	12,79

Alt Boyutlar	Yıl	f	X _{sıra}	x ²	sd	p	Fark
	3-5 yıl	79	115,61	1,426	3	,699	-
	6-10 yıl	52	114,07				
	11 yıl ve üzeri	28	116,96				
Psiko-Sosyal Motivasyon	1-2 yıl	78	133,51				
	3-5 yıl	79	109,72	6,455	3	,091	-
	6-10 yıl	52	108,19				
	11 yıl ve üzeri	28	124,84				
Örgütsel-Yönetmel Motivasyon	1-2 yıl	78	126,67	3,666	3	,300	-

3-5 yıl	79	113,98
6-10 yıl	52	108,22
11 yıl ve üzeri	28	131,80

Çizelge 6.2.14.'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri öğretmenlerinin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Ekonomik Motivasyon” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,669>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı ilköğretim okulu öğretmenlerinin ekonomik motivasyonları aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri öğretmenlerinin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Psiko-sosyal Motivasyon” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,091>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı ilköğretim okulu öğretmenlerinin psiko-sosyal motivasyonları aynı düzeydedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri öğretmenlerinin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Örgütsel-Yönetmel Motivasyon” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,300>.05$] saptanmamıştır. Bu sonuca göre bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel-yönetmel motivasyonları aynı düzeydedir.

Çizelge 6.2.15.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının İle Ekonomik Motivasyon Düzeyi Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Denetim Görevi	Motivasyon	n	r	p
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi		237	,396	,000
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	Ekonomik Motivasyon	237	,420	,000
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi		237	,379	,000

Çizelge 6.2.15. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin ekonomik motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulamasına ilişkin bulgular verilmiştir.

Bulgular incelendiğinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi ile ekonomik motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki [$r=0.396$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

Bu gruptaki öğretmenler ekonomik sıkıntılarında kurtulmak için daha çok çalışma seçeneğini tercih etmişlerdir. Öğretim ile ilgili hizmetlerin denetimi okullarda bu faktöre dayalı nedenlerden dolayı daha ön plana çıkmaktadır. Öğretim hizmetlerinin sorunsuz olması öğretmenlerin psikolojilerine, günlük hayat ve ekonomik yaşantılarına pozitif olarak yansımaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi ile ekonomik motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki [$r=0.420$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

Ekonomik rahatlama öğretmenlerin algılamasında pozitif bir etki yapmaktadır. Ekonomik sorunlardan kurtulmak konuya bakış açısında olumlu sonuçlar doğurmaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi ile ekonomik motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki [$r=0.379$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

Ekonomik rahatlama diğer faktörde olduğu gibi burada da olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Ekonomik problemlerin çözümü öğretmenlerin bakış açısında olumlu katkılar yapmaktadır. Böylece görevlerini daha iyi yapmakta ve yapılan yönetim faaliyetlerinde daha etkin ve ilgili olabilmektedirler. Bu sayede yöneticilerini daha gerçekçi değerlendirebilmektedirler.

Çizelge 6.2.16.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının İle Psiko-Sosyal Motivasyon Düzeyi Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Denetim Görevi	Motivasyon	n	r	p
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi		237	,467	,000
.....	
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	Psiko-Sosyal Motivasyon	237	,485	,000
.....	
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi		237	,426	,000

Çizelge 6.2.16.İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin psiko-sosyal motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulamasına ilişkin bulgular verilmiştir.

Bulgular incelendiğinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi ile psiko-sosyal motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde

bir ilişki [$r=0.467$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

Denetlenen, rehberlik ve yetiştirme desteği alan öğretmen daha verimlidir. Mesleğini iyi yaptığını, üstlerince yapılan değerlendirmeler yoluyla, gören personel daha çok motive olmuştur. Aynı zamanda konunun anlatıldığı önceki bölümlerde de belirtildiği gibi denetlenen kurum ve kişilerin özgüveni yükselir, mesleki saygınlığı artar. Bu durumda personelin motivasyonu yükselir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi ile psiko-sosyal motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki [$r=0.485$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

Psiko-sosyal açıdan motive olmuş olan personel eğitim yöneticilerini anlama, algılama ve değerlendirme bakımından diğer gruplara göre avantajlıdır. Çünkü savunma psikolojisi yerine, başarısından dolayı kurumuna ve müdürüne daha pozitif tutumlar geliştirmektedir. Dolayısıyla bu konu ile ilgili denetimin artması personeli daha motive hale getirir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi ile psiko-sosyal motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki [$r=0.426$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

Önceki paragraflarda belirtilen etkenler burad da geçerlidir. Buraya ek olarak parasal konularda güven konusunun kendini daha fazla hissettirmesidir. Yapılan denetimlerin etkililiği personeli güven açısından tatmin etmiştir. Bu bakımdan denetim arttıkça motivasyon yükselmiştir.

Çizelge 6.2.17.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetimle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyi Algılarının İle Örgütsel ve Yönetmel Motivasyon Düzeyi Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Denetim Görevi	Motivasyon	n	r	p
Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi		237	,595	,000
Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi	Örgütsel ve Yönetmel Motivasyon	237	,580	,000
Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi		237	,527	,000

Çizelge 6.2.17. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel ve yönetmel motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulamasına ilişkin bulgular verilmiştir.

Bulgular incelendiğinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi ile örgütsel ve yönetmel motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki [$r=0.595$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

Lider özellikleri taşıyan okul yöneticisi, kurumundaki görevlerinin bilinciyle, denetim etkinlikleri sürekli uygulamaktadır. Kurumunda denetim etkinlikleri sürekli ve etkin biçimde yapan yöneticiye personeli saygı duymaktadır. Böyle bir yönetici ile çalışmaktan motive olmaktadır. Örgütsel ve yönetmel motivasyon faktörleri bakımından tatmin olan öğretmenler yöneticileri daha iyi anlamaktadırlar. Yapılan etkinlik ve değerlendirmeleri daha iyi yorumlamaktadırlar. Böylece daha yüksek bir motivasyon düzeyi sergilemektedirler.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi ile örgütsel ve yönetmel

motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde bir ilişki [$r=0.580$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

Eğitim hizmetlerinin denetimi ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenleri okul müdürlerini kabullenme, onların yaptıkları işte iyi olduklarını görme ve otoritelerini kabullenme gibi sonuçlar doğurmaktadır. Böylece daha iyi motive olmaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi ile örgütsel ve yönetsel motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde bir ilişki [$r=0.527$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0.00<.01$] olduğu saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin en fazla zaman altında kaldıkları konulardan olan okul işletmesi ile ilgili olarak yapılan denetimler öğretmenlerin müdürlerine bakışını olumlu olarak etkilemektedir. Yapılan denetimlerle kurumsal bir güven atmosferi meydana gelmektedir. Bu denetimler sayesinde birbirine güven duyan kişilerden oluşmuş bir yapı oluşmaktadır. Sevilen, sayılan ve güvenilen bir okul müdürü tarafından yönetilmek, ekibinin üyesi olmak öğretmenleri daha çok motive etmektedir.

BÖLÜM 7

7.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLERİ

7.1.Sonuçlar

7.1.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin

Sonuçlar

- Örneklem grubu 114'ü kadın (%48,1), 123'ü erkek (%51,9); 25'i 20-25 yaş (%10,5), 85'i 26-30 yaş (%35,9), 66'sı 31-35 yaş (%27,8), 34'ü 36-40 yaş (%14,3) ve 27'si 41 yaş ve üzeri (%11,4); 153'ü evli (%64,6) ve 84'ü bekar (%35,4); 15'i Ön Lisans (%6,3), 6'sı Eğitim Enstitüsü (%2,5), 205'i Lisans (%86,5) ve 11'i Yüksek Lisans (%4,6) olmak üzere toplam 237 kişiden oluşmaktadır.
- Örneklem grubu 79'u 1-5 ve yıl (%33,3), 96'sı 6-10 yıl (%40,5), 35'i 11-15 yıl (%14,8), 13'ü 16-19 yıl (%5,5) ve 14'ü 20 yıl ve üzere (%5,9); 78'i 1-2 yıl (%32,9), 79'u 3-5 yıl (%33,3), 52'si 6-10 yıl (%21,9) ve 28'i 11 yıl ve üzeri (%11,8) olmak üzere toplam 237 kişiden oluşmaktadır.

7.1.2.Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların

Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarından Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt ölçeğinde orta düzeyde, Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt ölçeğinde orta düzeyde ve Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt ölçeğinde çok düzeyinde algılamaktadırlar. Buna göre öğretmenler okul müdürlerinin daha çok okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin denetimi yerine getirdikleri düşüncesindedirler.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin Ekonomik Motivasyon'u az düzeyde, Psiko-Sosyal Motivasyon'u oldukça düzeyde ve Örgütsel ve Yönetmel Motivasyon'u az düzeydedir. Buna göre öğretmenlerin Psiko-sosyal motivasyon düzeyleri iyi düzeyde iken ekonomik ve örgütsel-yönetmel motivasyonları düşük seviyededir.

7.1.3.Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının tüm alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin denetimle ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden tüm alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

7.1.4. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinden "Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi" alt boyutunda 36-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 20-25 yaş ve 26-30 yaş grubundaki öğretmenler arasında 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine fark saptanmamıştır. Buna göre 36-40 yaş grubundaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinden "Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi" alt boyutunda 36-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 20-25 yaş, 26-30 yaş ve 31-35 yaş grubundaki öğretmenler arasında 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine fark saptanmamıştır. Buna göre 36-40 yaş grubundaki öğretmenler diğer

öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar.

- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinden “Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda 36–40 yaş grubundaki öğretmenler ile 20–25 yaş, 26–30 yaş grubundaki öğretmenler arasında 36–40 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine fark saptanmamıştır. Buna göre 36–40 yaş grubundaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin tüm alt boyutlarında farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

7.1.5. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutlarında evli ve bekâr öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre evli öğretmenler ile bekâr öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin denetimle ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin tüm alt boyutlarında evli ve bekar öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre evli ve bekar öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

7.1.6. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutlarında farklı eğitim düzeyindeki öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre farklı eğitim düzeyindeki öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin denetimle ilgili

hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin tüm alt boyutlarında farklı eğitim düzeyindeki öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

7.1.7. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin Öğretim ve Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutlarında farklı mesleki kıdem sahip öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre mesleki kıdeme sahip öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin bahsi geçen denetimle ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.
- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi “Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler arasında 11-15 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin lehine fark saptanmamıştır. Buna göre 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin tüm alt boyutlarında farklı mesleki kıdemli öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre farklı mesleki kıdemli öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

7.1.8. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutlarında bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre

bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin denetimle ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

- İlköğretim okulu ğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin tüm alt boyutlarında bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

7.1.9.Örneklem Grubunu Oluşturan ğretmenlerde Ekonomik, Psiko-Sosyal ve Örgütse-Yönetmel Motivasyon Değışkenlerine İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutları ile ekonomik motivasyonları arasında pozitif yönde anlamı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler denetim görevlerini ne kadar yaparlar ise buna paralel olarak öğretmenlerin ekonomik motivasyonları yükselmektedir.
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutları ile psiko-sosyal motivasyonları arasında pozitif yönde anlamı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler denetim görevlerini ne kadar yaparlar ise buna paralel olarak öğretmenlerin psiko-sosyal motivasyonları yükselmektedir.
- İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutları ile örgütsel-yönetmel motivasyonları arasında pozitif yönde anlamı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler denetim görevlerini ne kadar yaparlar ise buna paralel olarak öğretmenlerin örgütsel-yönetmel motivasyonları yükselmektedir.

7.2.Tartışmalar

7.2.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin

Tartışmalar

1) 6.1.1. incelendiğinde, örneklem grubunun 114'ü kadın (%48,1), 123'ü erkek (%51,9) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu erkek öğretmendir.

2) 6.1.2. incelendiğinde, örneklem grubunun 25'i 20–25 yaş (%10,5), 85'i 26–30 yaş (%35,9), 66'sı 31–35 yaş (%27,8), 34'ü 36–40 yaş (%14,3) ve 27'si 41 yaş ve üzeri (%11,4) yaş gruplarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, araştırmaya en fazla 26–30 yaş grubundan (%35,9), en az ise 20–25 yaş (%10,5), grubundan öğretmenin katıldığı görülmektedir.

3) 6.1.3. incelendiğinde, örneklem grubunun 153'ü evli (%64,6) ve 84'ü bekâr (%35,4) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu evli öğretmenlerdir.

4) 6.1.4. incelendiğinde, örneklem grubunun 15'i Ön Lisans (%6,3), 6'sı Eğitim Enstitüsü (%2,5), 205'i Lisans (%86,5) ve 11'i Yüksek Lisans (%4,6) olmak üzere toplam 237 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu lisans mezunudur.

5) 6.1.5. incelendiğinde, örneklem grubunun 79'u 1–5 yıl (%33,3), 96'sı 6–10 yıl (%40,5), 35'i 11–15 yıl (%14,8), 13'ü 16–19 yıl (%5,5) ve 14'ü 20 yıl ve üzeri (%5,9) mesleki kıdeme sahiptirler. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen sayısı bakımından sayı üstünlüğü 6–10 yıl kıdem grubuna aittir.

6) 6.1.6. incelendiğinde, araştırmaya katılan 237 kişiden 78'i 1–2 yıl (%32,9), 79'u 3–5 yıl (%33,3), 52'si 6–10 yıl (%21,9) ve 28'i 11 yıl ve üzeri (%11,8) şu an buldukları okulda görev yaptıkları görülmektedir.

7.2.2.Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların, Ortalamalarına İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde, ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetim görevleri yeterliliği ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşlerinin ortalamalarına ait bulgular tartışılacaktır.

Öğretmenler okul müdürlerinin daha çok okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin denetimi yerine getirdikleri düşüncesindedirler. Eğitim sistemimizdeki eğitime ayrılan kaynak sorunlarından dolayı okul müdürleri parasal konularda daha ön planda algılanmaktadır. Okulların personel, ısınma, su ve aydınlatma giderleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Ancak bunun dışındaki başta temizlik ve bakım onarım ile fiziksel şartların iyileştirilmesine yönelik herhangi bir yatırım yapılmamaktadır. Bu konunun okul aile birlikleri aracılığı ile veliler tarafından çözülmesi yoluna gidilmektedir. Mevcut konu ile ilgili sorunları çözmek maalesef okul müdürleri için öncelikli konu haline gelmektedir. Bu nedenle okul müdürleri okulun gelir kaynakları konusunda öğretmenler tarafından daha etkin görülmektedir.

Arazsu (2005) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin kıdemlerinin artmasına paralel olarak okul işletmeciliğine ayırdıkları zamanın da arttığı sonucu bulunmuştur. Kıdem olarak ileride olan okul müdürlerinin, müdürlüğe yeni başlamış olanlara göre okul işletmeciliğine daha fazla zaman ayırmaları araştırma sonuçlarımız ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin psiko-sosyal motivasyon düzeyleri iyi düzeyde iken ekonomik ve örgütsel-yönetimsel motivasyonlarının düşük seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleği toplumumuz nazarında kültürel altyapısından kaynaklanan etkenler sebebiyle saygın bir meslek kurumudur. Her ne kadar son yıllarda ekonomik ve sosyal açıdan yıpranmalar yaşanmış olsa da toplumda eğitim kurumlarına ve öğretmene karşı büyük bir sevgi ve saygı bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerde psiko-sosyal etkenler bakımından bu mesleği yapıyor olmaktan büyük oranda keyif almaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler psiko-sosyal açıdan daha iyi motive olmaktadır. Yaşanan ekonomik sıkıntılara paralel olarak öğretmenler ekonomik ve örgütsel-yönetimsel etkenler bakımından motive olamamaktadırlar. Eğitim kurumlarındaki yöneticilerde kurumlarında yaşadıkları sorunlardan dolayı

personelini yeteri kadar motive edememektedirler.

Yıldırım (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin motivasyon öncelikleri sıralamasında ilk sırayı Psiko-Sosyal Faktörler almıştır. İkinci sırada Ekonomik Faktörler ve üçüncü sırada örgütsel ve Yönetsel Faktörler yer almaktadır. Araştırmamızda bulunan sonuçlara göre de ğretmenlerin Psiko-sosyal motivasyon düzeyleri iyi düzeyde iken ekonomik ve örgütsel-yönetsel motivasyonlarının düşük seviyede olduğu görülmektedir. İki araştırma sonucunun bu konuda paralellik gösterdiği görülmektedir.

Kırkaya (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ekonomik ihtiyaçların öğretmenlerin etkililiğini orta düzeyde etkileyen psikolojik etken olarak ortaya çıktığı görülmekte ve dikkat çekilmektedir. Araştırmada bulunan sonuçlar ile Kırkaya (2006)'da belirtilen bu sonuçlar paralellik göstermektedir.

Ayrıca yine Yıldırım (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre hem bayan hem de erkek öğretmenler için motivasyon öncelikleri sıralamasında ilk sırayı Psiko-Sosyal Faktörlerin aldığı görülmektedir. Bu sonuçlarda araştırma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Taşpınar (2006) tarafından yapılan motivasyon araçlarının iş gören motivasyonu üzerindeki etkisi konulu araştırmada psikolojik ve yönetsel motivasyon araçları ile ekonomik motivasyon araçları ortalamaları arasında istatikselsel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ekonomik motivasyon araçlarının ortalaması, psikolojik ve yönetsel motivasyon araçlarının ortalamasından düşüktür. Ekonomik motivasyon araçlarının motive etme düzeyi, psikolojik ve yönetsel motivasyon araçlarından daha düşüktür. Bu araştırma sonuçlarında da ğretmenlerin Psiko-sosyal motivasyon düzeyleri iyi düzeyde iken ekonomik ve örgütsel-yönetsel motivasyonlarının düşük seviyede olduğu görülmektedir. İki araştırma sonucu konuda paralellik göstermektedir.

Ayrıca yine aynı araştırmaya göre yöneticilerin, çalışanları onurlandırıcı tavır ve davranışlarına ilişkin verilen cevapların dağılımında motive edici bir durum olduğu görülmektedir. Ancak iş görenler yöneticiler tarafından yeterince onurlandırılmamaktadırlar. Bu sonuç araştırmada bulunan öğretmenlerin psiko-sosyal motivasyon düzeyleri iyi düzeyde iken ekonomik ve örgütsel-yönetsel motivasyonlarının düşük seviyede olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.

7.2.3.Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının tüm alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin denetimle ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden tüm alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

Taşpınar (2006) tarafından yapılan motivasyon araçlarının iş gören motivasyonu üzerindeki etkisi konulu araştırmada, test sonuçlarına göre cinsiyetler arasında motivasyon araçlarının etki düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç araştırmada bulunan ilgili sonuç ile paralellik göstermektedir.

7.2.4. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Yaş Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yaş değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda “Öğretim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda anlamlı bir fark [$p=0,002>.05$] saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili

karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Buna göre 36–40 yaş grubundaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini, eğitim ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini, okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar.

Yılların kazanımı olan mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin değerlendirmeleri de gelişmektedir. Tecrübeli öğretmenler denetleme konularında daha yüksek öngörü ve bilgiye sahiptirler. Bu özelliklerinden dolayı yöneticilerini tecrübeli öğretmenler daha iyi anlamaktadırlar. Göreve başlanılan ilk yıllarda yeni öğretmenler yaşanan yetersiz gözlemler ve değerlendirmeler sonucunda tecrübeli öğretmenler kadar sağlıklı bir bakış açısına sahip olamamaktadırlar. Yıllarca birlikte görev yaptıkları için tecrübeli öğretmenler yöneticilerini yüzeysel değil, çok daha detaylı tanımaktadırlar. Ayrıca mesleki yaşamları süresince tecrübeli öğretmenler bazı süreçlerde yöneticileri ile birlikte buldukları çalışma ortamları sebebiyle daha fazla bilgi sahibidirler.

Karlı (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin personeli anlama konusunda 41–45 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre personeli anlama alt boyutundaki algıları artmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenler yaşları arttıkça personeli tanıma alt boyutundaki algıları artmaktadır.

Aynı araştırmada öğretmenlerin yaşları arttıkça iletişim algılarının da arttığı saptanmıştır. Bu bulgular araştırmadaki yaş değişkenine ait bulgular ile paralellik göstermektedir.

Dündar (2005) tarafından yapılan çalışmaya göre ilköğretim okullarında görev yapan teftiş geçirmiş öğretmenlerin, kıdemleri arttıkça deneyime bağlı olarak, teftiş geçirmeye karşı tutumları da olumlu yönde etkilenmektedir. Araştırmadaki yaş değişkeni ile ilgili bulgular bu sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin tüm alt boyutlarında farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında fark saptanmamış olduğu, buna göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

7.2.5. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tartışmalar

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutlarında evli ve bekâr öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre evli öğretmenler ile bekâr öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin denetimle ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin tüm alt boyutlarında evli ve bekar öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre evli ve bekar öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

7.2.6. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışmalar

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutlarında farklı eğitim düzeyindeki öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre farklı eğitim düzeyindeki öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin denetimle ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

Karlı (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mezun olunan fakülteler açısından yönetici-öğretmen iletişimi algılarının eşit seviyelerde olduğu belirtilmektedir. Yapılan çalışmadaki eğitim düzeyine ait bulgularda bu sonuca paralellik göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin tüm alt boyutlarında farklı eğitim düzeyindeki öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

7.2.7. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışmalar

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin Öğretim ve Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Denetimi alt boyutlarında farklı mesleki kıdem sahip öğretmenler arasında fark

saptanmamıştır. Buna göre mesleki kıdeme sahip öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin bahsi geçen denetimle ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi “Eğitim İle İlgili Hizmetlerin Denetimi” alt boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler arasında 11-15 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin lehine fark saptanmamıştır. Buna göre 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar.

Bu gruptaki öğretmenler hem tecrübe kazanmış, hem birikim sahibi, hem de motivasyon faktörleri açısından diğer yaş gruplarına göre daha avantajlı durumdadırlar. Bu bakımdan yönetici ve eğitim kurumlarını daha geniş bir açıdan değerlendirebilmektedirler. Mesleklerini icra ederken mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ekonomik, sosyal ve örgütsel-yönetimsel açıdan yaşanan dezavantajlarını yaşamazlar. Üst yaş grubunda kendini hissettiren yorgunluk, mesleki tükenmişlik gibi dezavantajları da yaşamazlar. Bu sayede her iki gruba göre olaylara daha rahat ve geniş bakarlar. Bunun yanında yöneticiliğe geçiş ile ilgili bu yaş grubunun istek ve beklentisi diğer gruplara göre daha fazladır. Daha istekli oldukları yöneticilik ile daha ilgili ve bilgilidirler.

Karlı (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimine ilişkin öğretmen algısının toplamında öğretmenlerin personeli anlama konusunda 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ile 1-5 yıl kıdemli öğretmenler arasından 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenleri kıdemleri arttıkça iletişim algıları artmaktadır. Oysaki bu araştırmada bulunan sonuçlara göre 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim ile ilgili hizmetlerin denetimini yerine getirmelerini daha üst düzeyde algılamaktadırlar. İlgili bulgular arasında bir paralellik bulunmamaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin tüm alt boyutlarında farklı mesleki kıdemli öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre farklı mesleki kıdemli öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

7.2.8. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine İlişkin Tartışmalar

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutlarında bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin denetimle ilgili hizmetlerinin yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin tüm alt boyutlarında bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buna göre bulunduğu okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı düzeydedir.

7.2.9. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Ekonomik, Psiko-Sosyal ve Örgütse-Yönetmel Motivasyon Değişkenlerine İlişkin Tartışmalar

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutları ile ekonomik motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler denetim görevlerini ne kadar yaparlar ise buna paralel olarak öğretmenlerin ekonomik motivasyonları yükselmektedir.

Yöneticilerin denetim faaliyetlerini etkin bir şekilde sürdürmeleri okulun ve öğretmenlerin ekonomik motivasyonları açısından pozitif etkiye neden olmaktadır. Okul ve öğretmenler yapılan denetim etkinlikleri ve sonuçları itibarıyla güvendikleri bir kurumda daha verimli çalışmaktadırlar. Yaşamlarını daha rahat planlamakta ve ekonomik bakımdan olumlu yönde etkilenmektedirler. Sorunsuz ve etkin bir okulda çalışmak öğretmenlerin ekonomik yaşantılarını olumlu etkilemektedir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutları ile psiko-sosyal motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında görev

yapan yöneticiler denetim görevlerini ne kadar yaparlar ise buna paralel olarak öğretmenlerin psiko-sosyal motivasyonları yükselmektedir.

Yöneticilerin denetim görevlerini yerine getirmeleri sonucu sağlıklı ve güvenilir bir kurum yapısı ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda öğretmenler daha güven duyulan psiko-sosyal açıdan daha tatmin oldukları bir kurumda çalışmaktadırlar. Yapılan tüm denetim faaliyetleri öğretmenlerin bu konuda daha fazla tatmin olmalarına neden olmaktadır. Kurumsallaşmış ve denetlenmiş bir okul etrafına daha fazla güven vermekte, psiko- sosyal olarak öğretmeni rahatlatmaktadır. Güven duyulan okulda, güvenilir yönetici ile çalışmak öğretmeni olumlu etkilemektedir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan denetimle ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutları ile örgütsel-yönetimsel motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler denetim görevlerini ne kadar yaparlar ise buna paralel olarak öğretmenlerin örgütsel-yönetimsel motivasyonları yükselmektedir.

İnsan kaynakları yönetimi mantığına uygun bir yönetim anlayışı ile yapılan denetim ve rehberlik, işbaşında yetiştirmeyi sağlamaktadır. Aynı zamanda kurumsal gelişmeye neden olan bu uygulama kendini yenileyen ve geliştiren bir kurumsal yapısı doğurmaktadır. Yönetici kurumunu, personelini sürekli ölçmek, değerlendirmek zorundadır. Otorite olarak okul müdürünü kabullenip, saygı duyan öğretmen örgütsel-yönetimsel olarak daha fazla motive olmaktadır.

Dündar (2005) tarafından yapılan araştırmaya; göre teftiş öncesi okul içi sorumluluk paylaşımı artar, bu da okulun başarısına olumlu katkı sağlar. Teftişin bireysel farklılıklar göz önüne alınarak yapıldığı takdirde öğretmenlerin gelişimine ve okulun gelişimine katkı sağlayacağı buna bağlı okul başarısının da artacağı yönünde görüşlerinin ağırlık kazandığı görülmektedir. Teftiş okul gelişimini engelleyen hususların tespitine katkı sağlar. Teftiş okul içi problemlerin çözümlenmesinde bireyler ve gruplar arası iletişimi kolaylaştırır. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmenler teftişin okul problemlerinin tespitine katkı sağlayabileceğini ve çalışma planlarına katkı sağlayacağını düşünmekte ve iletişimin artmasına da katkısının olacağı yönünde ağırlıklı görüşlere sahiptirler. Bu bulgular araştırmada tespit edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

7.3.Öneriler

Bu bölüm, çalışma sonucunda elde edilen sonuçlardan yararlanılarak, eğitim kurumlarında kurumsal denetim ve öğretmen motivasyonu konusunda iyileştirme çabalarına katkıda bulunması amacıyla hazırlanmış düşüncelerden oluşmaktadır.

- Eğitim yönetimi ve denetimi personel verimliliği açısından yeniden yapılandırılmalıdır. Dünyada yaşanan yenilik ve değişim hareketleri gözden geçirilerek, yeni politikalar geliştirilmelidir.
- Eğitim kurumlarına yönetici seçimi, yetiştirilmesi, değerlendirilmesi ve atama iş ve işlemleri daha objektif kurallara göre yapılmalıdır. Eğitim yöneticisi yetiştiren kurumlar açılmalı, var olanlar daha etkin hale getirilmelidir.
- Özellikle yönetici seçimi için müdür yardımcılığı konumu mercek altına alınmalıdır. Atanma için gerekli özellikler bu safhada değerlendirilmeli ve ona göre yönetici ataması yapılmalıdır.
- MEB kurumları içinde gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinde insan kaynakları yönetimi uygulamalarına başvurulmalıdır.
- Eğitim yönetimi ve denetimi ile öğretmen motivasyonu konusunda nitelikli ve bilimsel çalışmaların teşvik edilmesi sağlanmalıdır.
- MEB ait sayısal verilere ve bilgilere kolaylıkla ulaşılması sağlanmalıdır. Özellikle denetim ile ilgili bilgi ve çalışmalar kamuoyu ile daha fazla paylaşılmalıdır.
- Eğitim yöneticilerinin çalışma şartları iyileştirilmeli ve özendirici hale getirilmelidir. Günümüzde öğretmenin özlük haklarından çok farklı olmayan bu görevin süratle angarya bir iş görüntüsünden çıkarılması ve ulaşılmak istenen bir konum haline getirilmesi gerekmektedir.
- Merkezden yapılan ve süreli denetim etkinlikleri terk edilerek, iç denetim öğelerinin kullanıldığı kurumsal ve sürekli denetim yoluna gidilmelidir.

- Ülkemizdeki bakanlık müfettişliği ve ilköğretim müfettişleri şeklinde yapılanan ikili sistemden bir an önce vazgeçilmelidir. İşlevi ve etkinliği sorgulanan bu sistem yerine daha güçlü, etkin ve kurum müdürleri ile ortak çalışan bir sistem hayata geçirilmelidir.
- Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmaları şartı aranmalıdır. Okul müdürlerine denetim konusunda güncel eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler sırasında güncel konular ile ilgili dersler okutulmalıdır. Denetim ile ilgili alan bilgisi yeterlilik aranan ana konulardan olmalıdır.
- Mevcut yöneticilerin eğitim yöneticiliği alanında sürekli bir akademik eğitim almaları süreci işler hale getirilmelidir. Yöneticiler sürekli olarak akademik destek almalı ve bu eğitimler mecburi hale getirilmelidir. İlgili konularda ciddi otoritelerden alınacak eğitimler planlanmalıdır.
- Okul yönetimlerine kendi bölgesine en yakın üniversite ile uygulama konuları ve personelinin geliştirilmesi konularında sürekli bir bağlantı sağlanmalıdır. Koordinatörlük veya yeterlilik gibi hayati konularda akademik kurumlar etken konuma getirilmelidir. Oluşturulacak yapı ile bilimsel gelişmeler daha kısa bir sürede uygulama alanına yansıtılacak, dinamik bir bilimsel altyapı kurulmuş olacaktır.
- Öğretmenlik mesleğinin kendi yasal dayanağı oluşturulmalıdır.657 sayılı Devlet Memurları Kanunu gibi tüm devlet memurlarına hitap eden genel bir düzenleme değil, sadece MEB personeline, öğretmenlere özel bir kanun yapılmalıdır. Bu çerçevede denetleme etkinlikleri de düzenlenmelidir.
- Öğretmen profilinin toplum tarafından olumsuz algılanmasına neden olan konularda, öğretmenlik mesleğinin toplumsal değerini yıpratmamak adına tedbirler alınmalıdır.

EKLER:

Ek 1: Anket Uygulaması İçin Alınan İzin Yazışma Örneği

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1973
Konu : Anket (Erkan KÜÇÜK)

11 Haziran 07

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.03.2003 tarih ve 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 28.05.2007 tarih ve 3283 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erkan KÜÇÜK "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetim Görevleri Yeterliliği İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki" konulu anket çalışma isteği ile ilgili İlgi yazı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, ekte onaylı ve mühürlü bulunan Ek:(1/2-6) de bulunan bilgilerin ilimiz Ek:6 de ismi bulunan okullarda İlgi (a) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZTAN
Millî Eğitim Müdürü

EKLERİ:
Ek-1. İLGLİ(b) yazı ve ekleri

O L U R
11/06/2007
Hikmet DİNÇ
Vali Yardımcısı

4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılmasına rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çagaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1905
Konu : Anket (Erkan KÜÇÜK)

13/06/2007

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) Valilik Makamının 11.06.2007 tarih ve 580/1873 sayılı onayı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.
c) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 28.05.2007 tarih ve 3283 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Erkan KÜÇÜK "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Denetim Görevleri Yeterliliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGi (a) Valilik Oturu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGi (a) Valilik Oturu doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.



Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Ek-1. İLGi (a) Valilik Oturu
Ek-2. Onaylı Anket soruları



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

ERK

SAYI : B.30.2.YTU.0.70.00.00-6300/3283
KONU : Anket (Erkan KÜÇÜK)

30 Mars 2007

İstanbul İİ Milli Eğitim
Müdürlüğüne,
Cıgaloğlu

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden Erkan KÜÇÜK, İstanbul İİİ Eyüp İlçesindeki okullarda öğretmenlere uygulanmak üzere "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan İşlevsel Görevleri Yeterliliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Gerekli iznin verilmesini rica ederim.


Prof. Dr. Ahmet SERPİL
Rektör

ERK: Anket Formu (4 sayfa)
Okul Listesi (1 sayfa)

Ek 2: Anket

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN DENETİM GÖREVLERİ YETERLİLİĞİ İLE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ ANKETİ

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan denetim görevleri yeterliliği ve öğretmen motivasyonuna ait bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Size uygun seçeneği işaretleyiniz. İkinci bölümde okul yöneticinizin denetim görevi ile ilgili gözlenebilen bazı davranışlar verilmiştir. Bu davranışları yöneticinizin hangi sıklıkla gösterdiğini işaretleyiniz. Üçüncü bölümde öğretmenleri motive eden faktörler sıralanmıştır. Size uygun seçeneği işaretleyiniz.

Vereceğiniz yanıtlar, bilimsel amaçlar için değerlendirilecektir. Araştırmanın, sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, tüm soruları yanıtlamanız gerekmektedir.

Zahmetiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Araştırmayı Yapan:

Kemerburgaz İ.Ö.O.

Müdür Yardımcısı

GSM: 505 567 91 28 (MEB)

Tel: 212 360 30 81 – 82

E-posta: erkankck@gmail.com

Erkan KÜÇÜK

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR

I. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ

Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyet : Kadın Erkek
2. Yaşınız : 20- 25 26-30 31-35 36-40 41-Üstü
3. Medeni Haliniz : Evli Bekâr Diğer
4. Eğitim Durumu : Ön lisans Eğitim Enstitüsü Lisans Yüksek Lisans Doktora
5. Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süresi?
- 0-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl ve üzeri
6. Şu an çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz?
- 0-2 Yıl 3-5 Yıl 6-10 Yıl 11 Yıl ve üzeri

II. BÖLÜM

ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN YÖNETİCİLERİN DENETİMLE İLGİLİ GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİ ANKETİ:

Anketin bu bölümündeki 22 soruda kişilerin katılma derecelerine ilişkin görüşleri ve katılma istek derecelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Verilen bu davranışları, okul yöneticilerinizin hangi sıklıkta gösterdiğini, uygun olan seçeneği (x) işareti koyarak belirtiniz.

		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Daha Çok Katılıyorum
A. ÖĞRETİM İLE İLGİLİ HİZMETLERİNİN DENETİMİ (1-7)						
B. EĞİTİM İLE İLGİLİ HİZMETLERİNİN DENETİMİ (8-13)						
C. OKUL İŞLETMESİ İLE İLGİLİ HİZMETLERİNİN DENETİMİ (14-22)						
1	Eğitim ve öğretim işlerinin etkin ve verimli yürütülmesi için, yıllık, aylık, haftalık, günlük süreçlerde yapılacak işlemleri takip eder.					
2	Derslerin birbiri ile uyumlu olarak okutulması için öğretmenler arasında işbirliğini sağlar ve kontrol eder.					
3	Yıl boyunca yapılan toplantıların, alınan kararların yönetmenlik hükümlerine uygunluğunu denetler.					
4	Okutulacak her türlü ders kitap araç ve gereçlerin seçimi, temini, dağıtımını denetler.					

A.ÖĞRETİM İLE İLGİLİ HİZMETLERİNİN DENETİMİ (1-7)		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Daha Çok Katılıyorum
B. EĞİTİM İLE İLGİLİ HİZMETLERİNİN DENETİMİ (8-13)						
C. OKUL İŞLETMESİ İLE İLGİLİ HİZMETLERİNİN DENETİMİ (14-22)						
5	Okul kütüphanesi ve arşivin amacına ve hazırlanan programa uygun çalışıp çalışmadığını denetler.					
6	Öğretim amacıyla yapılacak doğa, çevre, müze fabrika vb. gezi ve incelemeleri öğretmenlerle birlikte yapar ve amacına uygunluğunu denetler.					
7	Öğretimde kullanılan veya yararlanılan her türlü yayın, araştırma ve kaynak kişilerin, amaca uygunluğunu kontrol eder.					
8	Okullarda kurulan rehberlik ve danışma servislerinin, öğrencilerin eğitsel, sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına göre planlamasını kontrol eder.					
9	Öğrenci başarılarının artırılması ve öğrencilerin sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları ile ilgili çalışmalarını takip eder.					
10	Okulda öğrenci disiplini ile ilgili gerekli duyuruların yapılması ve önlemlerin alınmasını takip eder.					
11	Okulda nöbet çizelgelerinin yapılması, görevlerin belirlenmesi ve nöbet defterinin kullanılmasını denetler.					
12	Okulda kurulan sosyal kulüplerin çalışmalarını denetler.					
13	Öğretmen çevre ilişkilerinin düzenlenmesine katkıda bulunur, kontrol eder					
14	Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanılma, korunma ve bakımını denetler.					
15	Öğretmenlerin, laboratuvar, derslik, kitaplık, oyun yerleri, spor salonundan yararlanmaları için gerekli önlemlerin alınmasını kontrol eder.					
16	Yangından korunma ve sivil savunma önlemlerinin alınmasını kontrol eder.					
17	Okulda bina, öğretim ve spor alanları için ayrılan yerlerin bakım, düzen, temizlik ve sağlık kurallarına uygunluğunu denetler					
18	Okulun ısıtma, havalandırma, aydınlatma hizmetlerini denetler.					
19	Okulun her türlü yazı ve kayıt işlemlerinin yürütülmesini denetler.					
20	Okul bütçesi ile ilgili işlerin usulüne uygunluğunu denetler.					
21	Okulda bulunan kantin veya kooperatifin çalışmasını denetler.					
22	Ayniyat hizmetlerinin usulüne uygun yürütülmesini denetler.					

III. BÖLÜM

Çalışma Hayatınızla İlgili Aşağıdaki Maddeler Beklentilerinizi Ne Ölçüde Karşılıyor?		Hiç	Çok Az	Az	Orduka	Çok Fazla	Tamamen
1	Kurumdan aldığım ücret miktarı memnuniyet vericidir.						
2	Kurumdaki çalışma koşulları memnuniyet vericidir.						
3	Kurumda terfi ve yükselme olanakları memnuniyet vericidir.						
4	Kurumdaki iş güvencesi memnuniyet vericidir.						
5	Kurumda üstlerce yapılan takdir etme ve yapıcı eleştiriler memnuniyet vericidir.						
6	Kurumda yetki ve sorumluluk sınırlarının belirlenmesi memnuniyet vericidir.						
7	Kurumda kişisel ve mesleki gelişimi sağlayıcı eğitim olanakları memnuniyet vericidir.						
8	Kurumdaki alınan kararlara katılma memnuniyet vericidir.						
9	Kurumda iletişim sistemi memnuniyet vericidir.						
10	Kurumda yaptığım işi sevmem memnuniyet vericidir.						
11	Kurumdaki yönetici-çalışan ilişkisi memnuniyet vericidir.						
12	Kurumdaki iş arkadaşlarımla ilişkilerim memnuniyet vericidir.						
13	Kurumdaki kişisel bilgi ve becerimi kullanma durumu memnuniyet vericidir.						
14	Kurumdaki performans değerlendirme memnuniyet vericidir.						
15	Kurumdaki ekip çalışması memnuniyet vericidir.						
16	Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı memnuniyet vericidir.						
17	Kurumdaki iş araçlarının yeterliliği memnuniyet vericidir.						
18	Kurum tarafından sağlanan sağlık hizmetleri memnuniyet vericidir.						
19	Kurum tarafından gerçekleştirilen sosyal aktiviteler memnuniyet vericidir.						
20	Kurum tarafından sosyal hizmetler gerçekleştirilmesi (öğle yemeği, servis aracı, tatil olanakları..) memnuniyet vericidir.						
21	Kurumda uygulanan ödüllendirme sistemi memnuniyet vericidir.						
22	Kurumdaki disiplin sistemi memnuniyet vericidir.						
23	Kurumdaki oryantasyon (işe alıştırma) sistemi memnuniyet vericidir.						
24	Kurumdaki kariyer yönetim sistemi memnuniyet vericidir.						
25	Kurumun mesleki gelişimime katkısı memnuniyet vericidir.						
26	Kurumdaki çalışma saatleri memnuniyet vericidir.						
27	Kurumdaki sınıfların tenha olması memnuniyet vericidir.						
28	Öğretmenlik mesleğinin toplum için yararı memnuniyet vericidir.						
29	Kurumda meslektaşlarımla bilgi alış-verişim memnuniyet vericidir.						
30	Kurumda öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkiler memnuniyet vericidir.						

Ek 3:Anketin Uygulanacağı Örneklem Grubu

ANKETİN UYGULANACAĞI OKULLAR LİSTESİ

1	75.Yıl Yeşilpınar İlköğretim Okulu	Eyüp
2	Akpınar İlköğretim Okulu	Eyüp
3	Alibeyköy İlköğretim Okulu	Eyüp
4	Aşağı Ağaçı Köyü İlköğretim Okulu	Eyüp
5	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Eyüp
6	Dede Korkut İlköğretim Okulu	Eyüp
7	Ebussuut İlköğretim Okulu	Eyüp
8	Emniyettepe İlköğretim Okulu	Eyüp
9	Ergenekon İlköğretim Okulu	Eyüp
10	Esentepe İlköğretim Okulu	Eyüp
11	Eyup Merkez İlköğretim Okulu	Eyüp
12	Eyüp Rami İlköğretim Okulu	Eyüp
13	Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	Eyüp
14	Feridun Tümer İlköğretim Okulu	Eyüp
15	Göktürk İlköğretim Okulu	Eyüp
16	Guzeltepe İlköğretim Okulu	Eyüp
17	Gümüşsuyu İlköğretim Okulu	Eyüp
18	H.İslam Ülker H.Ş.Ülker İlköğ.Ok.	Eyüp
19	Hacı Arif Bey İlköğretim Okulu	Eyüp
20	Hacılipaşa İlköğretim Okulu	Eyüp
21	Halit Derviş İbrahim İlköğretim Okulu	Eyüp
22	Hamit Süreyya Eremsel İlköğretim Okulu	Eyüp
23	İslambey İlköğretim Okulu	Eyüp
24	Kemerburgaz İlköğretim Okulu	Eyüp
25	Kocatepe İlköğretim Okulu	Eyüp
26	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	Eyüp
27	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	Eyüp
28	Nejat Sabuncu İlköğretim Okulu	Eyüp
29	Nişancı Şehit Er Eyüp Beyazıt İlköğretim O	Eyüp
30	Otakçılar İlköğretim Okulu	Eyüp
31	Pirinçci Köyü İlköğretim Okulu	Eyüp
32	Profesor Kaya Gursel İlköğretim Okulu	Eyüp
33	Ragıp Kutmangil İlköğretim Okulu	Eyüp
34	Rami Atatürk İlköğretim Okulu	Eyüp
35	Sair Nabi İlköğretim Okulu	Eyüp
36	Serdar Aksun İlköğretim Okulu	Eyüp
37	Silahtarağa İlköğretim Okulu	Eyüp
38	Şehit Kubilay İlköğretim Okulu	Eyüp
39	Şehit Öğretmenler İlköğretim Okulu	Eyüp
40	Tantavi İlköğretim Okulu	Eyüp
41	Topcular İlköğretim Okulu	Eyüp
42	Turgut Özal İlköğretim Okulu	Eyüp
43	Uçşehitler İlköğretim Okulu	Eyüp
44	Yunus Emre İlköğretim Okulu	Eyüp
45	Zekai Dede İlköğretim Okulu	Eyüp

Ek 4: Yönetici Teftiş Formu

RESMÎ VE ÖZEL OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ, İLKÖĞRETİM VE ÖZEL EĞİTİM OKULLARI

YÖNETİCİ TEFTİŞ FORMU

<p>1-İli/İlçesi: 2-Okulu: 3. Adı ve Soyadı: 4. Mebsis No: 5. Yöneticiliğe Başladığı Tarih: 6-Mesleki Kıdemi ve Kadrosu : 7. Branşı /Ek Branşı : 8. Görevi : 9. Teftiş Tarihi:</p>
<h3>GÖZLENEN DAVRANIŞLAR</h3> <h4>A- KURUMUN FİZİKİ DURUMU</h4> <ul style="list-style-type: none">Okul bahçesi, bina ve bölümleri, oyun-spor alanları ve tesislerini düzenleme, bakım onarım ve kullanımını . sağlama,Bina ve tesisleri yerleşim plânına uygun adlandırma ve kullanımını sağlama,Yangından korunma ve sivil savunma önlemlerini alma, elektrik tesisat ve panosunun bakımını yapma, kullanım şeması ve açıklamaları ilgili bölümlere asma.Türk Bayrağı mevzuatını uygulama. Atatürk ve şeref köşesini hazırlama, koridorları mevzuata ve hizmetin niteliğine uygun düzenleme,Dershane ve diğer bölümlerde mevzuatına uygun donanım ve düzenlemeleri yapma,Ders, spor ve sosyal etkinliklerde kullanılacak araç gereçleri ve demirbaş eşyaları edinme, koruma ve kullanımını sağlama.Sınıf ve okul kitaplıkları/kütüphane, öğretmen çalışma odası, ana sınıfı, rehberlik servisi, laboratuvar. Atölye, teknoloji derslikleri gibi bölümleri oluşturma.
<h4>B- EĞİTİM ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME</h4> <ul style="list-style-type: none">İş takvimi, yıllık çalışma programı ve okuttuğu dersin plânlarını hazırlama ve uygulama.Haftalık ders dağıtım çizelgesini, okulun ve çevrenin koşullarına uygun, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve verimlilik esaslarını gözetererek hazırlama,Öğrencilere, okuttuğu dersin öngördüğü hedef ve hedef davranışları kazandırma, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme.Eğitim vb öğretimle ilgili sorunları belirleme. öğretmenler kurulunda görüşme ve alınan kararları uygulama.Öğretmenlerin; plânlama, uygulama ve öğrenci başarısını ölçme-değerlendirme etkinliklerinde birliği sağlama.Törenler, belirli günler ve haftalar, eğitici kol çalışmaları, sosyal, kültürel, sportif etkinlikler ile ders dışı etkinliklerini plânlama ve yürütme,Rehberlik hizmetlerinin amaca uygun yürütülmesini sağlama.Öğrenci başarısızlığının nedenlerini araştırma, çözüm yolları önerme, gerekli önlemleri alma, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimineİhtiyaç duyan öğrencilerle ilgili iş ve etkinlikleri yürütme.Okul öncesi eğitimini özendirme ve gelişmesini sağlama.Yönetici ve öğretmenlerin yararlanacağı mevzuat, ders programları, kaynak kitapları, görsel, işitsel ve hareketli sunu araçlarını edinme ve kullanılmasını sağlama.Derslerin/etütlerin zamanında ve verimli olarak yapılmasını sağlama.
<h4>C. BURO İŞLERİ</h4> <ul style="list-style-type: none">Kurumlarda tutulması gereken defter ve dosyalar ile desimal dosya sistemini ve kayıtları usulüne uygun düzenleme, işletme ve arşivleme.Öğrenci kayıt. nakil, sağlık, izin, rapor, belge, devam-devamsızlık, not çizelgeleri, karne, sınıf geçme, diploma vb. işleri yürütme,Personelin göreve başlama-ayrılma, görevlendirme. sağlık, izin, rapor, özlük hakları, devam-devamsızlık, sicil, disiplin vb. işlemlerini yürütme,Yeterli ve dengeli beslenme ilkelerine uygun aylık-haftalık yemek listelerini hazırlama ve uygulama,Öğrenci ve öğretmenlerin nöbet çizelgelerini ve görev talimatını hazırlama ve uygulama,Demirbaş alımı. kayıt, sayım, düşüm, devir-teslim işlerini mevzuatına uygun yürütme.Aylık, ücret. özel gider indirimi, anasınıfı ücretleri, MEV payları, kantin ve okul kooperatifleri ile ilgili iş ve işlemleri mevzuatına uygun yürütme,Bütçe, ödenek, ihale, döner sermaye ve ambara ait iş ve işlemleri mevzuatına uygun yürütme,

D. YÖNETİM VE ÇEVRE İLİŞKİLERİ

- Eğitim öğretim ve yönetim görevlerini yasa, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, emir ve çalışma plân ve programlarına uygun olarak yürütme,
- Eğitim öğretim ve yönetim verimliliğini/kalitesini artırmak üzere araştırmalar yapma, okul geliştirme programı, plân, projeler hazırlama ve uygulama.
- Kurumda demokratik kuralların uygulandığı, iş birliği, iş bölümü ve koordinasyonun sağlandığı, sevgi ve saygıya dayalı uyumlu bir çalışma ortamı oluşturma.
- Personelin derslerini ve diğer etkinliklerini denetleme. rehberlik yapma ve motivasyonu sağlama,
- Öğretmenlerin, aday öğretmenlerin ve hizmet içi eğitim ihtiyacı bildirilen personelin iş başında yetiştirilmesini sağlama,
- Rehberlik ve teftiş çalışmaları sonunda bildirilen önerileri ve kurumun ihtiyaçlarını ilgili kurullarda değerlendirme ve yerine getirme.
- Servis araçları ve taşınmalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin taşınma, güvenlik ve beslenmesi ile ilgili önlemleri alma ve uygulama,
- Kurum kültürünü geliştirme becerilerini. kurum misyonunu yerine getirme vizyonunu oluşturma.

E. KENDİNİ YETİŞTİRME

- Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlarken okulun, öğrencinin, personelin ve çevrenin ihtiyaçlarını gözönünde bulundurma. Okulu çevresini. kültür ve eğitim merkezi yapma, velilerle iş birliği sağlama, çevre olanaklarından yararlanma. okulu için vizyon ve misyon geliştirme.
- Koruma demeği, okul aile birliği ve okul kooperatifini kurma. iş birliği içinde verimli çalışmalarını sağlama.
- Üniversiteler, yerel yönetimler, özel-kamu kurum ve kuruluşları, sicil toplum örgütleri ile ilişki kurma,
- Veli toplantılarının ve ana-baba eğitiminin yapılmasına imkan sağlama.
- Çevreyi tanıma ve koruma, bulaşıcı hastalıklara karşı önlemler alma.
- Kendini yetiştirme, çağdaş öğretim stratejileri ve yönetim yaklaşımlarını izleme, teknolojik gelişmelerden yararlanma ve yararlandırma.
- Mesleğinin ve görevinin gerektirdiği kurallara uyma ve örnek olma.

F. HİZMET İÇİ EĞİTİM GEREKSİNİMİ**G. DEĞERLENDİRME**

BÖL ÜM	A	B	C	D	E	TOPLAM
Puan Değeri	15	40	15	15	15	100
Başarı Puanı						

İlköğretim Müfettişi

İlköğretim Müfettişi

UYGUNDUR
.../.../2007
Grup Başkanı
Resmî Mühür ve İmza

EK-5: Öğretmen Teftiş Formu

ÖĞRETMEN TEFTİŞ FORMU

1. İli/İlçesi
2. Okulu
3. Adı ve Soyadı
4. Mebis No
5. Meslekî Kıdem ve Kadrosu
6. Branşı/ Ek Branşı
7. Okuttuğu Sınıf/ Ders
8. Teftiş Edilen Sınıf/ Ders
9. Teftiş Tarihi

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR

A.DERSLİĞİN EĞİTİM-ÖĞRETİME HAZIRLIK DURUMU					
<ul style="list-style-type: none">Dersliğin düzenlenmesi, bakımı ve temizliği,Derslikte gerekli olan etkinlik ve ilgi köşelerini oluşturma,Derslikte seviyeye uygun ders/oyun,araç,gereç ve materyalleri bulundurma,Sınıf kitaplığı/ kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma,					
B. EĞİTİM ÖĞRETİM DURUMU					
<ul style="list-style-type: none">Yıllık,ünite,günlük ve diğer öğretim plânlarını hazırlama ve uygulama,Öğrenme ilkelerini gözetme, dersin/etkinliğin araç ve konusuna uygun strateji. Yöntem, teknik ve araçları seçme, etkili kullanma ve kullandırma. Derslikteki etkinlik ve ilgi köşelerini etkili kullanma ve kullandırma, Gezi, gözlem, inceleme ve araştırma ile deneylere yer verme,Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ortam ve süreçleri hazırlama. Öğrencilerle etkili iletişim kurma ve sürdürme,Öğrenci seviyesine ve mevzuatına uygun ödev verme, araştırma yaptırma, bilgiye ulaşma yollarını öğretme,öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme,Öğrencilerde ulusal bilinci ve ulusal değerlere saygı ve sevgiyi geliştirme, seviyelerine uygun olarak istiklâl Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi. Öğrenci Andı, Atatürk İlke ve inkılâplarını öğretme. Öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma, Türkçe'yi etkili ve doğru kullanma ve kullandırma.Öğrencilere ders programlarının öngördüğü hedef ve hedef davranışları kazandırma, sorumluluk ve güven duygusu kazandırma,Sınıflarda özel eğitimi gerektiren öğrencilerle ilgili etkinlikleri yürütme,Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme,Öğretmenin sınıf içi çevredeki eğitimsel liderliği becerisi,					
C.YÖNETİM-ÇEVRE İLİŞKİLERİ VE MESLEKİ GELİŞİMİ					
<ul style="list-style-type: none">Yönetici, öğretmen ve diğer personel ile iş birliği içinde verilen görevleri yapma,Okuttuğu sınıf ve dersle ilgili defter,dosya ve kayıtları tutma,Törenlere, meslekî toplantı, eğitici kol etkinlikleri, öğretmenler kurulu. şube öğretmenleri kurulu ve zümre öğretmenleri toplantılarına katılma. kararlar alma ve uygulama,Çevreyi tanıtmaya ve koruma, velilerle uyumlu ilişkiler kurma, eğitim öğretim etkinliklerinde çevreden yararlanma.Öğrencileri. okulunu ve öğretmenlik mesleğini sevmeye, benimsemeye ve örnek olma,Mesleğin ve görevinin gerektirdiği ilke ve kurallara uyma,Kendini yetiştirme, eğitimle ilgili eserleri okuma mevzuatı ve çağdaş öğretim stratejilerini izleme, öğrenme ve uygulama,					
D.HİZMETİÇİ EĞİTİM GEREKSİNİMİ	E.DEĞERLENDİRME				
	BÖLÜM	A	B	C	TOPLAM
	Puan Değeri	10	70	20	100
	Başarı Puanı				
	Başarı Derecesi				

İlköğretim Müfettişi

İlköğretim Müfettişi

UYGUNDUR
.../.../200
Grup Başkanı
Resmî Mühür ve İmza

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Ünal, S., 1999, “**Öğretmenlik Mesleğine Giriş**”, Marmara Üniversitesi Yayınları, Yayın No:646, İstanbul
- Akçay, A., 2003, “Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor mu?” Millî Eğitim Dergisi, Kış 2003, Sayı:157, s.38, Ankara.
- Aksu A.,Gemici Y. ve İşler H., 2006, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşler” Millî Eğitim Bakanlığı Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Güz 2006, Sayı:172, s.55, Ankara.
- Aşıkoğlu, M., 1996, **İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon** , Üniversite Kitapevi, İstanbul.
- Arazsu, O., 2005, İstanbul İli Kâğıthane İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görev Tanımı Kapsamında Yer Alan Görevlere Ayırdıkları Zamanın Belirlenmesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Aydoğan İ.ve Yaylacı F., 2006, “Eğitim Yöneticisinin Takdir Yetkisi”, Millî Eğitim Bakanlığı, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Yaz 2006, Sayı:171, s.215, Ankara.
- Ayhan,F., 2006, Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin İş Tatmini İle Okul Yönetiminin Lider Davranış Biçimleri Arasındaki İlişkiler, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Baransel, A., 1979, **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**, İstanbul İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Baykal, B., 1978, **Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış**, İstanbul Üniv. İşletme Fakültesi Yayını No. 2524, İstanbul.
- Bursalioğlu, Z., 1976, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları No.60, Ankara.
- Cesur, A., 1998, İşgörenlerin Çalışma Hayatına İlişkin Sorunların İş Tatmini Yönünden İncelenmesi, Kocaeli Üniversitesi, SBE, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.
- Can, H., 1999, **Organizasyon ve Yönetim**, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Çelik, V., 2003, “**Sınıf Yönetimi**”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Davis, K., 1982, **İşletmelerde İnsan Davranışı**, Çev: Kemal Tosun, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

- Deniz, A.,2004, “**Eğitim Yöneticilerine Öneriler**”, Zambak Yayınları, İstanbul.
- Dündar, A., 2005, İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Erdoğan, İ., 2004, **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, İstanbul, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2004, **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Pagem Yayıncılık, Ankara.
- Eren, E., 2001, **Yönetim ve Organizasyon**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Efil, İ., 1996, **İşletmelerde Yönetim Ve Organizasyon**, Alfa Yayınları, Bursa.
- Günay, E., 2004, “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi Ve Atanmaları Üzerine Araştırma” Millî Eğitim Dergisi, Sayı:161, s.25, Ankara.
- Gürsel, M., 2003, **Okul Yönetimi(Kuramsal ve Uygulamalı)**, Eğitim Kitapevi , Konya.
- Hesapçıoğlu M. ve Özcan Ş.,2005, **Küresel Rekabet Ortamında Türk Eğitim Sisteminin Kalitesi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- İnceler, S., 2005, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- İncir, G., 1984, **Çalışanların Motivasyonuna Genel Bir Bakış**, Milli Prodüktivite Merkezi Yayını, No. 313, Ankara.
- Karlı, C., 2007, İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi: Öğretmen Algularına Göre İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneğinde Bir Araştırma, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kaya, K., 1993, **Yönetim: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Ankara.
- Kırkaya, D., 2006, İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkililiğini Etkileyen Etkenlerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu.
- Koçel, T., 1999, **İşletme Yöneticiliği**, Beta Yayınları, İstanbul.
- Koçak, Y., 2002, İlköğretim Okullarında Öğretmen Motivasyonu (Keçiören İlçesi Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Komisyon, 1963, **Merkezî Hükümet Teşkilâtı Kuruluş ve Görevleri (MEHTAP Raporu)**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, İstanbul.
- Konur, D.,2006, İşyerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Memduhoğlu, H.B., 2007, “Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı” Millî Eğitim Bakanlığı Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Güz 2007, Sayı:36, s.95, Ankara.
- Noe, R., 1999, İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi, Çeviri:C.Çetin, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Okutan, M., 2003, “Okul Müdürlerinin İdari Davranışları” Millî Eğitim Dergisi, Kış 2003, Sayı:157, s.45, Ankara.
- Olgun, R., 2005, İlköğretim Okulu Müdür ve Müdür Yardımcılarının İlköğretim Müfettişlerinin Yapmış Olduğu Denetim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale İl Örneği), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- Öncül, R., 2000, “Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü”, MEB Yayınları, İstanbul.
- Özmen, R.,2004, **Çocuklarda Oluşum,Gelişim, Eğitim**, Bilge Matbaacılık, İstanbul.
- Öztay, F.,2006, Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Politikasıyla Oluşturulan Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M., 1998, **Örgütsel Psikoloji**, Alfa Kitapevi, Bursa.
- Sağır, T., 2004, İşletmelerde Motivasyon Uygulamaları, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sarıce, S., 2006, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar (Esenler İlçesi Örneği), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sönmez, H., 2005, Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi Ve Değiştirilmesindeki Rolü (Van İli Örneği), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Şahin, A., 2007, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Antalya.

- Şahin, T., 2005, İlköğretim Düzeyinde Ders Denetimiyle İlgili Yeterlilikler Hakkında Denetmen ve Öğretmen Görüşleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Tamam, S., 2005, İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında Performans Değerlendirmeye İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Tanrıverdi, S., 2007, Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkinine Yönelik Örnek Bir Çalışma, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Taymaz, H., 2005, **Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler**, Pagem Yayıncılık, İstanbul.
- Tevrüz, S., **Davranışlarımızdan Seçmeler**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Titiz, O., 2005, **Yeni Öğretim Sistemi**, Zambak Yayınları, İstanbul
- Töremen F. ve Hozatlı M., 2006, “İlköğretim Okul Yöneticilerinin, İlköğretim Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri”, Millî Eğitim Bakanlığı, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar 2006, Sayı:170, s.216, Ankara.
- Türengül, M., 1998, **İşletme Ekonomisi ve Yönetimi**, Eskişehir.
- Weaver, C., 2000, **Toplam Kalite Yönetiminin Dört Aşaması**, Çeviri: Tunca Birkan ve Osman Akınhay, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Yalçınkaya, M., 2003, “İlköğretimde Yeni Denetim Esasları: MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi Üzerine Bir İnceleme”, Millî Eğitim Bakanlığı, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Güz 2003, Sayı:160, s.216, Ankara.
- Yeşilyaprak, B., 2006, “**Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**”, Nobel Yay. Dağ., Ankara
- Yıldırım, D., 2006, Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- <http://www.meb.gov.tr/> (Ulaşım Tarihi 17.12.2007)
- <http://tkb.meb.gov.tr/> (Ulaşım Tarihi 12.12.2007)
- <http://www.insankaynaklari.com/> 16.12.2007)

- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik”. Tebliğler Dergisi (Sayı:2494, 30.11.1998).
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği Resmî Gazete: 3.10.1993/21717 Tebliğler Dergisi: Ekim 1993/2393
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü Kanun Numarası: 3797 Bakanlar Kurulu Kararının Tarihi: 20.1.1993 Resmî Gazete: 19.2.1993/21501
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı İnceleme Ve Değerlendirme Biriminin Çalışma Esas Ve Usulleri Hakkında Yönerge Makam Onayı:2.12.1998/ 8162
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik Ve Teftiş Yönergesi Tebliğler Dergisi: şubat 2001/2521

ÖZGEÇMİŞ

Erkan KÜÇÜK

Kişisel Bilgiler:

Doğum Yeri ve Yılı: **Uzunköprü- Edirne**

Doğum Yeri : **02.01.1976**

Yabancı Dili : **İngilizce**

Medeni Hali : **Evli**

Eğitim Hayatı:

İlkokul : 1982- 1987 **Kadıgebrenköyü İlkokulu Uzunköprü / Edirne**

Ortaokul : 1987-1990 **Karşıyaka Ortaokulu Karşıyaka / İzmir**

Lise : 1990-1993 **Kırklareli Atatürk Lisesi Merkez / Kırklareli**

Lisans : 1993-1997 **Samsun 19 Mayıs Üniversitesi - Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü**

Yüksek Lisans : 2005-2007 **Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bil. Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı**

Çalışma Hayatı:

1998–2003 **Ragıp Kutmangil İ.Ö.O. Sınıf Öğretmeni Eyüp / İstanbul**

2003–D.E. **Kemerburgaz İ.Ö.O. Müdür Yardımcısı Eyüp / İstanbul**