



**OKUL MÜDÜRLERİNİN DENETİM VE SOSYAL BECERİLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN İŞE YOĞUNLAŞMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Veysel Özdemir

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Veysel

Soyadı : Özdemir

Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Müdürlerinin Denetim ve Sosyal Becerileri ile Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşmaları Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between Principals Control and Social Skills and Teachers Work Convergence

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Veysel ÖZDEMİR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Veysel ÖZDEMİR tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Denetim ve Sosyal Becerileri ile Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşmaları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Asım ÖZDEMİR
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan : Prof. Dr. Feyzi ULUĞ
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 22/11/2019

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Eşime, kızıma,
arkadaşlarıma,
sevgili öğrencilerime ve
beni yetiştiren tüm hocalarıma
ithafımdır.*

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında emeğini ve kıymetli vaktini esirgemeyen, değerli gürüő ve önerileriyle beni yönlendiren tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Asım Özdemir'e, kazandırdıkları değerlerle ve bakış açılarıyla hayatıma yön veren tüm hocalarıma, mesleğimi anlamlı kılan, her zaman gurur duyduğum sevgili öğrencilerime, daima yanımda olan ve destek veren değerli arkadaşlarıma ve varlıklarıyla bana güç veren, en büyük hazinem olarak nitelendirebileceğim sevgili eşime ve kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Veysel ÖZDEMİR

**OKUL MÜDÜRLERİNİN DENETİM VE SOSYAL BECERİLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN İŞE YOĞUNLAŞMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Veysel Özdemir

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2019

ÖZ

Bu araştırma; okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini, Ankara ili ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görevli 342 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ilk bölümünde, “Kişisel Bilgiler”; ikinci bölümünde, “İşe Yoğunlaşma Ölçeği”; üçüncü bölümünde, “Sosyal Beceri Ölçeği”; dördüncü bölümünde ise, “Denetim Becerileri Ölçeği” bulunmaktadır.

Araştırmanın verilerine bakmak için öncelikle aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma hesaplanmıştır. Ayrıca alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla öğretmenlerin görüşleri demografik değişkenlerden cinsiyet, kıdem ve branşa göre farklılıklarının analizinde; dağılım normal ise t-testi ve varyans analizi; normal değil ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, Kay-Kare testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği uygulanarak belirlenmiştir. Ayrıca yordamsal ilişkilerin incelenmesinde regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmada; okul müdürlerinin, algılanan sosyal becerileri ile denetim becerilerinin takım oluşturma boyutu arasındaki ilişkinin diğer değişkenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ($r=0.878$) bulunmuştur. En az ilişkinin ise sosyal beceri ile işe yoğunlaşmanın kendini işe verme boyutları arasında olduğu görülmüştür ($r=0.216$). Müdürlerin algılanan denetim becerileri boyutlarından sadece öğretmeni geliştirme boyutunun öğretmenlerin işe yoğunlaşma boyutlarından zindelik boyutu üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ve ‘öğretmeni geliştirme’nin zindelik boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$; $\beta=0.33$). Öğretmen algılarını göre tüm boyutlar içerisinde en yüksek

ortalamanın işe yoğunlaşma boyutlarında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında kendini işe verme boyutunda; 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olanlarda kendini işe verme daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerinin branşlara göre karşılaştırılmasında; adanmışlık ve kendini işe verme boyutları Güzel Sanatlar branşlarında diğer branşlara göre anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Buna göre Güzel Sanatlar branşlarında adanmışlık ve kendini işe verme düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Müdürlerin algılanan denetim ve sosyal becerileri tüm değişkenler açısından orta düzeyde çıkmış ve değişkenler arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Okul müdürlerinin denetim bağlamında öğretmenleri geliştirici; sosyal beceri bağlamında ise takım oluşturma yaklaşımları içerisinde olmaları önerilmektedir. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarına ve okullara yönetici seçimlerinde yatkın ve yetkin kişilerin görevlendirilmesi tavsiye edilmektedir. Araştırmacılara da ilkokul ve lise öğretmenleri düzeyinde benzer bir çalışma yapabilecekleri ayrıca işe yoğunlaşmayı etkileyebileceği düşünülen okul iklimi, okul müdürlerinin liderlik tarzları, örgütsel adalet gibi olguların etkisinin araştırılacağı çalışmalar yapmaları öneriler arasında sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler : İşe yoğunlaşma, müdürlerin sosyal becerileri, müdürlerin denetim becerileri, öğretmen, okul müdürleri.
Sayfa Adedi : 142
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Asım Özdemir

**THE RELATIONSHIP BETWEEN CONCENTRATE UPON THE
TEACHERS JOB AND AUDIT ABILITY WITH THE SOCIAL
ABILITY OF THE PRINCIPALS**

(M.S. Thesis)

Veysel Özdemir

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2019

ABSTRACT

This research; The aim of the study was to investigate the relationship between school principals' audit and social skills and teachers' concentration in terms of teachers' gender, professional seniority and branch variables.

The research is a descriptive study in screening model. The sample of the study consists of 342 teachers working in official secondary schools in the districts of Ankara. In the first part of the data collection tool used in the research, "Personal Information"; in the second part, "Business Concentration Scale"; in the third part, "Social Skill Scale"; in the fourth part, "Audit Skills Scale" is included.

Arithmetic mean, frequency and standard deviation were calculated to look at the data of the study. In addition, in order to solve sub-problems, teachers' opinions were analyzed in terms of gender, seniority and branch differences from demographic variables; t-test and analysis of variance if the distribution was normal; if not normal, Wilcoxon Signed Ranks test, Kay-Square test, Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis H test were used.

The relationship between the variables was determined by applying the Pearson Product-Moment Correlation technique. In addition, regression analysis was used to examine the procedural relationships. In the study; It was found that the relationship between school principals' perceived social skills and supervisory skills team building dimension was higher than other variables ($r = 0.878$) It has been seen that the least relationship was between social skills and self-employment dimensions of concentration ($r = 0.216$). Among the perceived supervisory skills of the principals, it was found that the effect of the only teacher development dimension on the teachers' concentration on the workplace dimension was significant and that 'teacher development' was an important predictor of the fitness

dimension ($p < 0.05$; $\beta = 0.33$). According to the teachers' perceptions, it was seen that the highest average of all dimensions was in the concentration of work. In the comparison of teachers' concentration levels according to professional seniority, in the dimension of self-employment; There is a significant difference between those who have seniority of 1-5 years and those who have seniority of 16 years or more. Accordingly, self-employment was found to be at a higher level in those with professional seniority of 16 years or more. In addition, in the comparison of teachers' concentration of work by branch; dimensions of commitment and self-employment were found to be significantly different in Fine Arts branches compared to other branches. Accordingly, the levels of dedication and self-employment were lower in Fine Arts. It has been seen that the perceived supervisory and social skills of the principals were moderate in terms of all variables and no significant difference was found between the variables.

Developing teachers in the context of school principals supervision; In the context of social skills, they are suggested to be in team building approaches. In addition, it is recommended that teacher education programs and schools in education faculties should employ competent and competent people in the selection of managers. Researchers can make similar studies at the level of primary and high school teachers, and it is thought that they might affect the concentration of work, leadership styles of school principals, and conducting studies to investigate the effects of phenomena such as organizational justice.

Keywords : Concentration on work, social skills of managers, supervisory skills of managers, teacher, school principals.

PageNumber : 142

Servisor : Dr. Öğr. Üyesi Asım Özdemir

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Denetim	11
2.2. Denetimin Amacı ve Önemi	12
2.3. Denetim İlkeleri	13
2.4. Denetim Sistemleri ve Çeşitleri	15
2.4.1. Bürokratik Denetim Sistemi	17
2.4.2. Profesyonel Denetim Sistemi	18
2.5. Denetim Modelleri	19
2.5.1. Bilimsel Denetim	19
2.5.2. Sanatsal Denetim	21
2.5.3. Öğretimsel Denetim	23
2.5.4 Kliniksel Denetim	24
2.5.5. Gelişimsel Denetim	27
2.5.6. Farklaştırılmış Denetim	29
2.6. Eğitimde Denetim	32
2.6.1. Eğitim Denetiminin Boyutları	34
2.6.1.1. Denetimin Yönetim Boyutu	34
2.6.1.2. Denetimin Program Boyutu	35
2.6.1.3. Denetimin Öğretim Boyutu	36
2.7. Denetim Becerileri	37
2.7.1. Okul Müdürlerinin Denetim Becerileri	41
2.7.2. Okul Müdürünün Deneticilik Rolü	45
2.8. Sosyal Beceri Kavramı	47
2.8.1. Sosyal Beceriler Kavramının İlkeleri	48
2.8.2. Sosyal Becerilerin Önemi	50

2.8.3. Okul İklimi ve Sosyal Beceriler	52
2.9. İşe Yoğunlaşma	53
2.9.1. İşe Yoğunlaşmayı Sağlama Stratejileri	59
2.9.1.1. Örgütsel Düzeyde İşe Yoğunlaşma Stratejileri.....	60
2.9.1.2. Bireysel Düzeyde İşe Yoğunlaşma Stratejileri.....	62
2.9.2. İşe Yoğunlaşmanın Önemi	63
BÖLÜM III	67
YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırmanın Modeli.....	67
3.2. Evren ve Örneklem.....	67
3.3. Ölçme Araçları.....	68
3.3.1. Ölçüm güvenilirliği.....	68
3.4. Verilerin Toplanması	78
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	78
BÖLÜM IV.....	81
BULGULAR VE YORUMLAR	81
4.1. İşe Yoğunlaşma, Denetim Becerileri ve Sosyal Beceri Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	81
4.2. Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	85
4.3. Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	87
4.4. Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılması	90
4.5. Müdürlerin Sosyal Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	92

4.6. Müdürlerin Sosyal Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	93
4.7. Müdürlerin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması.....	94
4.8. Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	95
4.9. Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	96
4.10. Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması	99
4.11. Boyutlar Arasında Korelasyon Katsayıları.....	100
BÖLÜM V	107
SONUÇ	107
5.1. Sonuçlar.....	107
5.2. Öneriler	111
5.2.1. Çözüm Önerileri.....	111
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	113
KAYNAKLAR	115
EKLER	135
EK 1. Veri Toplama Aracı	136
EK 2. Araştırma İzin Onayı	142

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Evren ve Örnekleme Alınan Okul ve Öğretmenlerin Dağılımı</i>	68
Tablo 2. <i>İşe Yoğunlaşma Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları</i>	70
Tablo 3. <i>Madde Toplam İstatistikleri</i>	72
Tablo 4. <i>Madde Toplam İstatistikleri</i>	73
Tablo 5. <i>Faktör Analizine Uygunluk Testleri</i>	74
Tablo 6. <i>Faktör Yükleri</i>	75
Tablo 7. <i>Faktör Yükleri</i>	76
Tablo 8. <i>Faktör Yükleri</i>	76
Tablo 9. <i>İşe Yoğunlaşma, Denetim Becerileri ve Sosyal Beceri Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	78
Tablo 10. <i>Örneklem Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler</i>	81
Tablo 11. <i>Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	82
Tablo 12. <i>Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i> 85	
Tablo 13. <i>Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması</i>	87
Tablo 14. <i>Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılması</i>	90
Tablo 15. <i>Müdürlerin Sosyal Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i>	92
Tablo 16. <i>Müdürlerin Sosyal Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması</i>	93
Tablo 17. <i>Müdürlerin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması</i>	94

Tablo 18. <i>Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i>	95
Tablo 19. <i>Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması</i>	96
Tablo 20. <i>Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması</i>	99
Tablo 21. <i>Boyutlar Arasında Korelasyon Katsayıları</i>	100



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İşe yoğunlaşma ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi.....	69
<i>Şekil 2.</i> Sosyal beceri ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi	71
<i>Şekil 3.</i> Denetim ve sosyal becerinin işe yoğunlaşma üzerindeki yordama etkisi için <i>t</i> - değerleri	103
<i>Şekil 4.</i> Denetim ve sosyal becerinin işe yoğunlaşma üzerindeki yordama etkisi için regresyon katsayıları değerleri.....	104

KISALTMALAR LİSTESİ

A	Adanmışlık
db	Denetim Becerisi
E	Erkek
FB	Farklılıklarla Başetme
K	Kadın
KV	Kendini İşe Verme
LISREL	Statistical Software Package Used in Structural Equation Modeling
N	Eleman Sayısı
ÖG	Öğretmeni Geliştirme
P	P Değeri (Anlamlılık Düzeyi)
SB	Sosyal Beceri
SBÖ	Sosyal Beceri Ölçeği
Sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
t	t Değeri (t-Testi için)
TA	Takım Oluşturma
X	Ortalama Değer
Y	Yoğunlaşma
Z	Zindelik

BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş bölümünde araştırmanın problemine, amacına, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bütün toplumlarda vazgeçilmez bir sistemler bütünüdür. Son yıllarda meydana gelen ve eğitimle doğrudan ilişkili olduğu söylenen; bilgi üretimi, teknolojinin gelişimi, sosyal ve kültürel değişimler eğitimin önemini daha da artırmıştır. Bu durum, 21. yüzyılda, toplumların varlıklarını sürdürebilmesi adına; eğitim sistemlerini sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ve teknolojik alandaki değişimlere uyum sağlayabilecek şekilde yapılandırmaları gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu yapılandırmaları takip edecek değişim ya da dönüşümlerle daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim sistemine ulaşmak mümkün olacaktır. Böyle bir eğitim sistemi nitelikli insan gücünün, ekonomik ve toplumsal kalkınmanın teminatıdır. Bu yüzden eğitimin toplumlar açısından önemi tartışılmaz (Özsoy, 2014, s.1; Ekinci, 2006, s.5).

Hem ekonomik hem de toplumsal kalkınmada eğitimin yeri oldukça fazladır. Bilgi ve teknoloji çağında toplumsal, kültürel ve ekonomik bakımdan gelişmiş toplum seviyesine ulaşmak için etkili, verimli, planlı, belirli ilkeler doğrultusunda ve önceden belirlenen amaçlara uygun yürütülen bir eğitim modeline ihtiyaç duyulmaktadır. Bir eğitim modelinin temel öğelerinden birisi de öğretmendir. Toplumlar açısından büyük önem taşıyan eğitimin etkililiği, eğitim kurumlarında yürütülen etkinliklerin hedeflenen amaçlara ulaşma noktasında, bireyin topluma ve ekonomik yaşama kazandırılmasında, eğitim kurumları ve bu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler büyük bir yer tutar (Bektaş, 2010, s.1; Ekinci, 2006, s.2; Özsoy, 2014, s.1). Bu yüzden denilebilir ki öğretmenler, toplumun mimarlarıdır.

Eğitimin en etkili uygulayıcısı olarak görülen öğretmenler toplumda eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu amaçların ne derece gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek için denetim son derece önemlidir. Denetim ile birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinde hem geri dönüt hem de birlik ve beraberliğin sağlanarak sistemin aksayan yönleri tespit edilmiş olacaktır. Denetim ile birlikte öğretmenlerin de işlerinde daha başarılı olma yönünde eksikliklerini ve etkililiklerini görme fırsatı doğacaktır. Ancak, öğretmenlerin başarısını sadece bu faktöre göre açıklamak mümkün değildir. Çünkü, bu başarıda öğretmene önemli işler, görevler ve sorumluluklar düştüğü gibi okul müdürlerine de büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin yaptığı işe ilgi duyması, tutkun olması ve işine yoğunlaşarak çalışması aynı okul ikliminde birlikte mesai yaptığı okul müdürleri ile olan ilişkilerine bağlı olacağı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda okul müdürlerinin bazı yönetici yeterlilikleri arasında sayılabilecek denetim ve sosyal becerilerinin öğretmenleri mesleki yaşamlarında ve okul ikliminde ne derecede etkilediğinin belirlenmesi bu araştırmanın gerekçelerinden biri olarak görülmüştür.

İşe yoğunlaşma konusunun tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de başarıya ulaşmaya katkı sağlayacak bir olgu haline geldiği söylenebilir. İşe yoğunlaşma kavramının Türkçesi konusunda ortak bir kavramsal yapı bulunmadığı çeşitli araştırmalarda görülmektedir. Bunlardan bir kısmı şu şekilde dile getirilebilir: Turgut (2011) tarafından “çalışmaya tutkunluk” olarak belirtilmişken; “işle bütünleşme” (Ardıç ve Polatçı, 2009), “işe gönülden adanma” (Bal, 2008), “işe bağlanma” (Özdemir, 2016) gibi başka araştırmacılar tarafından da yine farklı biçimlerde dile getirilmiştir. Bu çalışmada “işe yoğunlaşma” olarak ele alınacak olan bu kavramın çıkış noktasını ‘yabancılaşma’ konusu oluşturmaktadır. Denilebilir ki yapılan ‘işe yabancılaşma’nın karşı tarafında işe yoğunlaşma yer almaktadır.

İşe yoğunlaşma, kişinin hem ruhsal hem de zihinsel açıdan işine bağlı olması ve çalıştığı kuruma olumlu katkıda bulunmak istemesi olarak tarif edilebilir. Etkin bir şekilde işe yoğunlaşmamış olma durumu ise, çalışanın işinde huzursuz hissetmesi, verimsiz ve etkisiz olduğunu düşünmesi, işine yabancılaşması, tükenmişlik sendromuna girmesi ve mutsuz olması hali olarak belirtilebilir. Böyle bir durumda kişi sıkıntılı, tedirgin, ürkek, sinirli gibi olumsuz duyguları da çevresine yayarak çalışma ortamına zarar verebilir (Kümbül-Güler ve Gürsoy, 2014; Özdemir, 2016). Buradan hareketle işe yoğunlaşma ile ilgili durumların okullarda da olumlu ve olumsuz tutumlara, pozitif ve negatif duygulara, iş doyumuna, mesleki başarıya, eğitim-öğretimin etkililiğine kadar birçok konuyla ilişkili olduğu

anlaşılmaktadır. Yapılan bu araştırmada da öğretmenlerde bu duyguların veya tutumların yaşanma düzeyleri ve buna neden olan bazı değişkenlerin neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu durum ya da olguların ortaya konulması ile birlikte okullarda daha etkili ve verimli bir eğitim-öğretim sürecinin yaşanacağı düşünülmektedir.

İşe yoğunlaşmış olan çalışanların işe yabancılaşma durumlarının azalacağı ve buna bağlı olarak 'tükenmişlik' düzeylerinin de daha aşağıda olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okul ortamlarında öğretmenlerin işleri ile ilgili her türlü faaliyette motivasyon seviyelerinin, iş performanslarının ve işlerine olan tutkularının hangi değişkenlerden etkilenebilecekleri konusu araştırmaya değer görülmektedir. Öğretmenlerin daha tutkulu, enerjik ve etkin bir rolle hareket edebilecekleri bir okul ortamının nasıl sağlanabileceği düşünüldüğünde en belirleyici etkenin okul müdürleri olacağı düşünülmüştür. Ayrıca işine yoğunlaşmayı artıracak yatkınlıkta ve yetkinlikte okul müdürlerinin ne gibi becerilere sahip olmaları gerektiği merak konusu olmuştur.

İşe yoğunlaşma durumu ile ilgili geniş kapsamlı yapılan bir araştırma bu konuya ilgiyi arttırmıştır. Bu çalışma Ekim 2013'te, Gallup adlı dünyaca ünlü bir kamuoyu araştırma şirketi tarafından 142 ülkede yapılmıştır. Araştırmaya göre çalışanların sadece %13'lük kısmının işe yoğunlaşmış olduğu belirlenirken, %24'lük bölümünün ise aktif bir şekilde işe yoğunlaşmamış olduğu görülmüştür. Bu araştırmada Türkiye'deki duruma bakıldığında ise çalışan kesimin sadece %7'lik kısmının işe yoğunlaşmış olduğu, %33'lük bir oranda ise aktif bir şekilde işe yoğunlaşmama durumu görülmüştür. Öyle ki Türkiye bu araştırmaya göre etkin bir şekilde işe yoğunlaşmama açısından, Bosna-Hersek ve Macaristan ile aynı seviyededir (Özdemir, 2016). Bu durum tüm örgütsel yapılar için bir problem olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda bu problemin nedenlerinin araştırılması; hem öğretmenler hem de alanyazın açısından değerlendirilmesi bu araştırmanın gerekçelerinden görülmüştür.

Yukarıda bahsedilen durumlar ışığında öğretmenlerin işe yoğunlaşmamalarının nedenleri konusunda söylenebilecek iki faktörden söz edilebilir. Bunlardan birincisi öğretmenlerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan iç faktörler; diğeri ise öğretmenlerin bireysel olmayan farklılıklardan kaynaklanan dış faktörlerdir (Özdemir, 2016). Bu araştırmaya konu olan ve öğretmenlerin bireysel farklılıklarının dışında yer alan bir faktör olarak 'okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri' belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin birçok görevi vardır. Bunlardan birisi de denetim görevleridir. Ayrıca yönetim açısından sahip oldukları yetkiler ve bunları kullanma yaklaşımları oldukça önemli görülmektedir. Okul yöneticilerinin bu yetki ve görevleri kullanmada gösterecekleri beceriler öğretmenleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyecektir. Yöneticilerin denetim görevleri ve uygulama yaklaşımları ile sahip oldukları sosyal becerileri öğretmenlerin iŖe yoğunlaşmalarını etkiledikleri dŖnlmektedir (Erdem ve Eroğul, 2012). Bu nedenle bu alıŖmada okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin de belirlenmesi gerekli grlmŖtir.

Etkili bir denetim için eğitim örgütlerinde öğretmenlere profesyonel yardım sağlaması gereken yetkili kiŖiler okul müdürleridir. Okul müdürlerinin bu rollerini ya da görevlerini uygulayabilmeleri noktasında rehberlik, mesleki yardım ve iŖbaŖında yetiŖtirme-geliŖtirme alanlarında hem kendi becerilerini geliŖtirmeleri hem de öğretmenlere gerekli yönlendirmeleri yapmaları gerekmektedir. Bu becerilerin bilinmesi, geliŖtirilmesi ve uygulamalarda kullanılabilir hale getirilmesi eğitim örgütleri açısından gerekli görülmektedir. Bu gerekliliğe katkı sağlamak adına bu alıŖmanın yapılmasına karar verilmiŖtir.

DeđiŖen dünya koŖullarına uyum sağlama ve öğrencileri bu koŖullara göre yetiŖtirme gerekliliği; eğitimcilerin meydana gelen geliŖmeleri anında eğitim sistemine aktarmasını (ErgneŖ ve Ovalı, 2011, s.33) ve mesleki yenilikleri takip ederek kariyer geliŖtirme olanaklarından faydalanmalarını gerektirmektedir (TaŖdan, 2008, s.75). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki geliŖim göstermelerinde, eğitim sisteminde meydana gelen deđiŖimlere uyum sağlamalarında, yenilikleri uygulamalarında okul müdürlerinin ađdaŖ denetim yaklaşımlarını uygulamalarının yanında sosyal becerilerinin de olumlu yönde geliŖmiŖ olması önemlidir. Bu açıdan bakıldığında yapılacak alıŖmanın bu sürece katkı sağlayacağı dŖnlmŖtir.

Balcı (2003, s.112) okul yöneticisini, ‘okulun akademik ve sosyal ikliminin geliŖtirilmesinde kritik önemdeki kiŖi’ olarak tarif ederken; IŖıkhana (2004, s.113) da, kurum kaynaklı stresle baŖa çıkmada, kurumsal sağlığı ve kararlığı sürdürmede yöneticinin önemli etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin sahip olacağı denetimsel ve sosyal becerilerin de öğretmenlerin iŖe yoğunlaşmalarını olumlu yönlerde etkileyebildikleri dŖnlebilir. Böylelikle okul ikliminin olumlu bir havada olması, hem akademik hem de sosyal yönden ilerleyebilmesi sağlanabilir.

Okulun amaçlarını gerçekleştirmek durumunda olan okul müdürlerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlerle kuracakları ilişkiler çok önemli görülmektedir. Bu ilişkiler öğrenciler açısından da önemlidir. Öğretmenlerin öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurmaları ve işlerinde verimli olmaları işe yoğunlaşmalarını etkileyen önemli faktörler olabilir. Bu yüzden işlerine, iş arkadaşlarına, okul yönetimine ve bulunduğu iklime karşı olumsuz duygular içerisinde olan bir öğretmenin bu tür ilişkileri kurması ve işe yoğunlaşması zordur (Bektaş, 2010, s. 2). Oysa öğretmenlerle iyi ilişki kurabilen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş doyumunu artırarak eğitimde başarıyı daha rahat sağlayabilecekleri söylenebilir.

Her dönemde örgütlerde sosyal becerileri yüksek olan insan tipine ihtiyaç duyulmuştur. İnsan kaynaklarının etkin yönetimi açısından, bir yöneticinin sahip olması gereken birçok beceri arasında ilk olarak karar verme ve analiz edebilme becerileri gösterilir. Bunların yanında, iletişim ve sosyal becerileri yer almaktadır (Giannantonio & Hurley, 2002; Bektaş, 2010, s.1). Bu özelliklere sahip yöneticilerle olumlu bir okul kültürü ve iklimi oluşacağı söylenebilir. Böylelikle öğretmenlerin daha verimli, gayretli olacakları ve işlerine daha fazla yoğunlaşacakları düşünülmektedir.

Sonuç olarak eğitim örgütlerine bakıldığında eğitim-öğretim ile ilgili belirlenen amaçlara ulaşma noktasında öğretmenlerin yanı sıra okul müdürlerinin de çok önemli sorumlulukları olduğu gibi bazı becerilere de sahip olmaları gerektiği görülmüştür. Bu çalışmada hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin işleri ile ilgili gayretlerinin artırılması ve becerilerinin geliştirilmesi adına öğretmenlerin algılarının belirleyici olduğu düşünülerek işe yoğunlaşma durumları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarında işlerine yoğunlaşmaları eğitim-öğretim faaliyetleri açısından belirlenen amaçlara ulaşmada, eğitim-öğretimi geliştirmede, yeni şeyler üretmede ve riskler alarak başarıya ulaşmada etkili bir olgu olarak görüldüğü için araştırmaya değer bulunulmuştur. Senge (2013)'ün de dediği gibi bir iş için gerekli olan tutku yoksa; sabır, kararlılık, azim ve motivasyon da olmaz. Bu yüzden öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarını artıran ya da engelleyen unsurların tespit edilmesine yönelik araştırmalar yapılması gerekli görülmüştür. İşe yoğunlaşmayı sağlamak ve geliştirmek adına hem öğretmen hem de yönetici merkezli çözümler araştırılmalıdır. Bu çalışmada da okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okula dayalı yönetim anlayışının yaygınlaşmaya ve hatta yerleşmeye başladığı bu dönemde denetim sisteminin işlevselliğinin ve katkısının yadsınamaz olduğu bir gerçektir. Okullarda müdürlerin yetkisinde ve sorumluluğunda olan denetimin ve bunun yanında müdürlerin sosyal becerilerinin de çalışanların işe yoğunlaşmalarını etkilemekte olduğu düşünülmektedir.

Okullarda iş performansının, iş verimliliğinin artmasını, başarılı bir örgüt oluşturulmasını ve daha güçlü bir örgütsel bağlılığının geliştirilmesi açısından okul yöneticilerinin yönetsel ve liderlik özellikleri ile sahip olmaları gereken roller-beceriler çok büyük önem kazanmıştır. Okul müdürlerinde bulunması gereken bazı beceriler okul çalışanları özellikle de öğretmenler üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bu araştırmada okul müdürlerinin bu becerilerden olan denetim ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

İşe yoğunlaşmayı, iş verimliliğini, örgütsel bağlılığı, iş doyumunu çalışanlar açısından etkileyen çeşitli unsurlar vardır. Bunlardan birisi de örgüt yöneticilerinin sahip oldukları bazı beceriler ve rollerdir. Kişilerin işlerine kendilerini yoğunlaştırmaları ve işlerinden sağladıkları doyum, motivasyon düzeyi gibi unsurların örgütlerin gelişmesi ve başarıları için çok önemli oldukları söylenebilir. Bunun için yönetici becerilerinin üst düzeyde olmasının çalışanların mutluluğuna ve buna bağlı olarak işten sağlanan doyum ve verimliliğinin yükselmesine yol açtığı görülmektedir. Bu anlamda okul müdürlerinin denetim becerileri ile sosyal becerilerinin öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları üzerindeki ilişkinin araştırılarak mevcut durumun ortaya konulması hedeflenmiştir.

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda araştırmanın temel amacı; öğretmenlerin, müdürlerin denetim ve sosyal beceri düzeylerini nasıl algıladıklarını belirlemek ve bu algıları ile işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişkiyi saptamak olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin müdürlerin denetim ve sosyal becerilerine ilişkin algıları ve işe yoğunlaşmaları ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkinin de ortaya konması hedeflenmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda belirlenen alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşma düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşmaları onların cinsiyet, mesleki kıdem ve branşlarına göre değişmekte midir?

3. Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerilerine ilişkin görüşleri nedir?
4. Okul müdürlerinin sosyal beceri ve denetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları onların cinsiyet, mesleki kıdem ve branşlarına göre değişmekte midir?
5. Okul müdürlerinin sosyal beceri ve denetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin sosyal beceri ve denetim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları, onların işe yoğunlaşmalarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmayı yapmakla öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine, sosyal bilimlere ve Türk eğitim sistemine katkılar sunulacağı düşünülmektedir. Öncelikle öğretmenlerin işe yoğunlaşma, bağlanma ve tutkulu olmaları ve işten zevk almaları adına müdürlerinden neleri bekledikleri konusunda yol gösterici sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Bu araştırma öğretmenlerin başarılı olmaları ve bunu devam ettirebilmeleri için bazı sonuçlar göstereceği düşünülmektedir. Türk eğitim sistemi içerisinde birbirine bağlı unsurlar arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesi ve amaçlara ulaşılmasında katkılar sağlayacaktır. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, başarı, etkililik ve gelişim açısından sistemin aksayan yönlerine iyileştirici öneriler sunacaktır. Ayrıca yapılan bu araştırma ile eğitim yönetimi ve denetimi alanyazınına katkılar sunması beklenmektedir. İşe yoğunlaşma ya da bağlanma adına yapılmış diğer çalışmalara ek olarak farklı değişkenlerin, yani denetim ve sosyal becerilerin, etkisi üzerinde bir katkı sağlayacaktır.

Eğitimin, toplumun ve devletin geleceğindeki önemi düşünüldüğünde denetimin gerekliliği daha önemli bir boyut kazanmaktadır. Çünkü denetlenmeyen her birim önce kendi içinde hedefinden sapmakta bu durum kamu kurumlarının amaçlarına ulaşmasını engellemektedir. Bu yüzden rasyonel bir denetleme süreci, kurumların ve devletin sürekliliği için gereklidir (Bayraktutan, 2011, s.9). İnsan yetiştiren büyük bir işletme olarak görülen eğitim kurumlarının etkililiği toplumu ve diğer bütün kurumları etkilemektedir (Pehlivan, 2007, s.7). Buradan hareketle eğitim denetiminde okul yöneticilerinin denetim becerilerine ilişkin ortaya çıkacak sonuçlar, bu çalışmayla birlikte topluma önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Eğitim sistemlerinin etkililiği ve verimliliği başarılarının temel ölçütüdür. Bu nedenle eğitim sistemlerinin başarı düzeyini belirlemek için etkililik ve verimliliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu da denetim yoluyla elde edilen veriler yoluyla sağlanmaktadır (Göksoy, Yenipınar, Sağır, Ereş ve Engin, 2011, s.46). Bu veriler eğitimin kalitesini ortaya koymakta ve sistemin işlerliği hakkında geri bildirim sağlamaktadır. Bu dönüt eğitim sistemi ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara da kaynak olmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları için okul müdürlerinin nasıl bir denetim ve sosyal yaklaşım içerisinde olmaları gerektiği ve bunun geliştirilmesi noktasında katkıda bulunabilir. Elde edilen bulgular okul müdürlerine hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim veren kurumlar tarafından kullanılabilir. Okul yöneticiliği ile ilgili diğer çalışmalara kaynak olarak literatüre katkı sağlayabilir. Alanyazındaki araştırmalara, öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan bu çalışma; denetimin ve sosyal becerilerin eğitim için önemini ortaya koymak ile ilgili öneriler getirmek amacıyla da önem arz etmektedir.

Okul müdürlerinin sahip olmaları gereken denetim ve sosyal becerileri ile ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların yetersiz olduğu ve bu iki kavramın öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları ile olan ilişkisinin birlikte incelenmediği görülmüştür (ağan, 1998; Ekleme, 2001; Ekinci, 2006; Özmen ve Batmaz, 2006; Özdemir, 2007; Bektaş, 2010). Bu nedenle bu araştırmada okul yöneticilerinin denetim ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişkilerle ilgili önemli bulgular elde edileceği düşünölmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevapların doğruyu yansıttıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma için kullanılacak ölçme araçları, öğretmenlerin okul yöneticilerine dair denetim ve sosyal beceri algılarını ve buna bağlı olarak işe yoğunlaşma algılarını saptamak için yeterlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Ankara merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden toplanan verilerle sınırlı olacaktır.
2. Okul yöneticilerinin denetim ve sosyal becerilerini belirlemeye ilişkin veriler, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada geçen;

Denetim: Örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecini (Aydın, 2007b:11) ifade eder.

Eğitim Denetimi: Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi amacıyla, uygulamaların başarı derecesini objektif olarak belirleme sürecini (Kaya, 1991:184) ifade eder.

Ortaokul: Zorunlu öğrenim yaş grubundaki çocukları kapsayan, onların bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden, 4+4+4 yıllık zorunlu temel eğitim ve öğretim okulunun ikinci kademesini (Demirtaş ve Güneş, 2002) ifade eder.

Öğretmen: İlköğretim okullarının ikinci kademesinde görevli branş öğretmenlerini ifade eder.

Okul Müdürü: İlköğretim okullarının ikinci kademesinde görevli okul yöneticilerini ifade eder.

İşe Yoğunlaşma: İşe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma boyutları tarafından şekillendirilen olumlu, tatmin edici ve işe dönük bir ruh hali olarak tanımlanmaktadır. Kısa süreli ve geçici olmayan bu zihinsel/ruhsal durum aynı zamanda herhangi bir nesneye, olaya, kişiye veya davranışa odaklı değildir ve zihni sürekli kuşatan bir özelliğe sahiptir (Schaufeli ve Bakker, 2004b; Schaufeli vd., 2002). Bu kapsamda mevcut araştırmada işle bütünleşme kavramı öğretmenlerin çalışırken kendilerini ne kadar zinde, kendini işine vermiş ve adanmış hissettiklerini yansıtan güdüsel bir kavram olarak ele alınmıştır.

Sosyal Beceri: Kişilerarası ilişkilerde, sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; hem

gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 2004).

Denetim Becerisi: İnsan ilişkileri çerçevesinde denetmenlerde bulunması gereken kolaylaştırıcı, iletişim kurulmasına yardım sağlayıcı, destekleyici, yüreklendirici, dinleyici, çözüm bulucu, bireylerin sistem ve uygulanan politikalar hakkında düşüncelerini açıklamaya teşvik edici özellikler olarak tarif edilebilir (Wiles, 1995).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Denetim

Denetim, bir kurumun ya da örgütün gerek ekonomik yönden gerekse vermiş olduğu hizmet yönünden önceden belirlenmiş kriterlere olan uygunluk düzeyini belirlemek için bağımsız bir uzman tarafından yapılan, veri ya da kanıt toplama ve bunları değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Ayrıca uzman bu sürecin sonunda bir rapor düzenleyerek eksik, aksayan veya gelişime açık olan alanları belirler. (Taymaz, 1982, s.24-34; Aydın, 1986; Bozkurt, 2010, s.11; Bursalıoğlu, 1982, s.19, 23). Bu sayede örgütlerin amaçlarına ulaşma noktasında karşılaşılabilecek sorunlara ışık tutulmuş olur. Örgütlerin ve çalışanlarının gelişmesi için denetim süreci oldukça önemli görülmektedir.

Yukarıdaki tanıma göre denetiminin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

*Denetim, ekonomik bir birim veya döneme ilişkindir:*Bütün denetim çalışmalarında öncelikle yapılacak olan denetimin alanı ve dönemi kesin olarak ortaya konmalıdır. Genellikle denetim alanı olarak, belirli bir statüye sahip bir kurum veya onun bir birimi gösterilebilir. Denetimin dönemi ise bu sürecin hangi zaman dilimini kapsadığı ile ilgilidir. Bu yüzden denetim süreçlerinin belirli bir başlangıcı ve sonu olmalıdır. Bu dönem genellikle 1 yıl olabileceği gibi, 2-3 aylık veya örgütün tüm faaliyetlerini kapsayacak bir dönem de olabilir (Bozkurt, 2010, s.11)

Denetim bir karşılaştırma sürecidir: Denetimin amacı, rakamsal olarak elde edilen bilgilerin önceden belirlenmiş kriterler arasındaki uyumun ne derecede olduğunu tespit etmektir (Gürbüz, H., 1995, s.5.) Yapılan denetimin türüne göre önceden saptanmış ölçütlerin niteliği değişmektedir. Bu yüzden yapılacak olan denetim; alanına göre belirlenmiş ilkeler, mevzuatlar, kurallar ya da ölçütler dikkate alınarak yapılmalı ve ortaya çıkan sonuçların bunlarla karşılaştırılması gereklidir (Bozkurt N., 2010, s.10)

*Denetim kanıt ya da veri toplama ve değerlendirme sürecidir:*Denetmenin bir önyargıya varmadan, bağımsız ve tarafsız bir uzman olarak, toplanan verileri, kanıtları dikkatlice incelemesi ve sonuçlarını titizlikle değerlendirmesi anlamında kullanılmaktadır (Güredin, E., 2000, s.15)

Denetim uzman ve bağımsız kişi ya da kişilerce yapılır: Denetim süreçlerini yürütenler, konu ile ilgili yeterli donanıma, bilgiye ve tecrübeye sahip olmalıdır. Ayrıca denetimde bulunması gereken diğer bir özellik ise “bağımsız davranma” özelliğidir. Bağımsızlık denetim mesleğinin vazgeçilmez bir unsurudur (Bozkurt N.,2010,s.10)

Denetim sonucunda rapor düzenlenir: Denetmenin en önemli görevi ve sorumluluğu işle ilgili standartlara uygun bir inceleme-araştırma yaparak elde ettiği bulguları raporlamaktır. Denetim raporlarının biçim ve içeriği, denetimin türüne, amacına, denetim bulgularına ve raporu kullanacak kimselerin ihtiyaçlarına göre değişir. Fakat tüm denetim raporlarında, rakamlaştırılabilir bilgiler ile önceden tespit edilmiş kıstasların uygunluk derecesi belirtilir ve tüm bunlar denetmen tarafından denetim raporunda bildirilir. (Güredin, E., 2000,s. 5, 14)

2.2. Denetimin Amacı ve Önemi

Kurumların veya işletmelerin, varlıklarını devam ettirmek ve hedefleri yöneliminde iyileştirerek sürdürmek, yönetici olan kişilerin sorumluluğundadır. Yönetim, hedefleri icra etmek maksadıyla sistemdeki kaynaklara yön verir, kaynakları kullanır ve denetleme görevini yerine getirir (Bursalıoğlu, 1982, s.19, 23). Buradan hareketle denetimin de amacı tüm kurum veya örgütlerin hedeflerine ulaşmaları noktasında gerekli iyileştirmeleri belirlemek, kaynakların verimli kullanılması için değerlendirmelerde bulunmak ve gerekli kontrolleri yaparak kurumun gelişimine katkı sağlayacak verileri toplamak olarak özetlenebilir.

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan okulların kendine özgü hedefleri ve bunların doğrultusunda da gelişim hedefleri mevcuttur. Bu bağlamda okul yöneticilerine de sorumluluklarından kaynaklı verilmekte olan görevler ile ilgili okulun hedefleri ile aynı doğrultuda olacak şekilde, yönetici yeterliliği problemini ortaya çıkartır. Yönetimle ilgili kararların uygulanması sırasında ortaya çıkacak sonuçların-verilerin toplanması, noksanlıkların yok edilmesi, hataların düzeltilmesi, karar ve uygulamaların iyileştirilmesi "denetim"i zorunlu yapmaktadır. Okul örneği incelenecek olursa bu denetim görevini okul

müdürlerinin üstlendiği görülmektedir. Bundan dolayı yönetici yeterliği hususlarından biri de denetim ile ilgili sorumluluklar ve görevlerdir. Pek çok yetki ve sorumluluğun yanında okul yöneticilerinin bu bağlamda bazı kabiliyetleri de bulundurması gerekmektedir.

Denetim, yönetim ile ilgili kuramlarda, yönetim işleyiş ve işlevlerinden bir tanesi kabul edilen değerlendirme süreciyle birlikte ele alınmaktadır (Bursalıoğlu, 1978, s.16). Buna bağlı olarak kuramların özelliklerine ve hedeflerine göre, savundukları ilkelere değişimler yaşanmıştır. Dolayısıyla bu ilkesel değişimlerle birlikte denetim anlayışlarında da farklılaşmalar olmaktadır.

Kurumların, varlıklarını devam ettirebilmeleri maksadıyla yönetim kurulları veya üst sorumlular vasıtasıyla tayin edilmiş amaçlara varabilmeleri gerekmektedir. Bu amaçlara varabilmek maksadıyla icra ettikleri davranışlar için bir takım kural, prosedür ve politikalar tanımlandığı gözlemlenmektedir. Bu bahsi geçen düzenlemeler ile kurumun amaçlarına varabilmede daha etkin ve verimli olması, kurum kaynaklarının muhafaza edilmesi, karşı karşıya kalınacak risklerin çok önceden tespit edilip etkilerinin en aza indirilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda kurumun tüm faaliyetlerini izleyecek ve değerlendirecek biçimde gerçekleşen bu tarz düzenlemeler denetim sistemini oluşturmaktadır. Bu kural ve prosedürlerin etkin olarak çalışması kurumlar tarafından hazırlanan tüm değerlendirme raporlarının güvenilirliğini de etkileyecektir. Bu bakımdan kurumların denetim sistemleri ve bunların işleyişleri, sadece ekonomik işlemleri değil, kurum faaliyetlerinin tamamını kapsayan tüm kontrolleri içerir (Güredin, 2012, 13b). Bu durum eğitim sistemindeki tüm kurumları özellikle de okulların iç ve dış denetimini büyük bir gereklilik haline getirmiştir. Okul işlerinin sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülmesi ve hedefler doğrultusunda gelişimsel adımların atılması noktasında denetim sistemi oldukça değerli görülmektedir.

2.3. Denetim İlkeleri

Denetimsel hedeflere ulaşılabilmesi için belirlenmiş bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler: Amaçlılık, planlılık, süreklilik, nesnellik, bütünsellik, durumsallık ve şeffaflık ve demokratiklik ilkeleridir (Marks ve Others, 1971, s.3,4; Taymaz, 1982, s.24, 34; Aydın, 1986; s.16, 21). Bu ilkeler doğrultusunda yürütülecek bir denetim yaklaşımının yöneticiler için denetim becerisi sayılması kaçınılmaz görülmektedir.

Amaçlılık diğerk adıyla hedeflilik ilkesi, denetim işleyişlerinden bir tanesi olan "amaç belirlemede" de somutlaşır, denetimin gerek gerekçesini gerek amacını tayin eder (Taymaz, 1982; Aydın, 1984). Planlılık ilkesi ise, gerçekleşen her faaliyet gibi; denetim kavramının da esas ve en temel ilkesidir. Denetim kavramı uzun ve kısa dönemli planlara göre işlenmeli ve hedeflere yönelik gerçekleşen bu planlarda denetim olgusundan etkileneceklerin fikir ve düşünceleri de bulunmalıdır (Taymaz, 1982). Amaç ve plan denetimin nasıl ve niçin yapılacağıının ortaya konulmasıdır.

Denetim kavramının bir diğerk ilkesi de hiç kuşkusuz süreklilik ilkesidir. Gerçekleştirilmekte olan denetim uygulamalarında eğer süreklilik mevcut değilse, bir takım düzeltmeleri yapmak ve farklılıkları tespit etmek adına çok geç kalınabilir. Denetimin doğasında hedeflerine ulaşabilmesi için devamlılık gerekir. Böylelikle denetimin etkililiği sağlanmış olacaktır (Taymaz, 1982, s. 28). Ayrıca sürekliliği olan bir denetim, geçmiş ve gelecek boyutları arasında etkileşimi sağlayacaktır.

Nesnellik ilkesi, denetim faaliyetlerinde elde edilen ve değerlendirmeler sonucunda karar mekanizması olarak kullanılan bilgilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlayan unsurlardan bir tanesidir. Nesnelliği bulunmayan bir denetim olgusunun, bilimsel olması düşünülemez. Denetimde bilimsel veriler ışığında nesnel olan ölçütler kullanılmalı, olay ve kişiler hakkında yansız davranılmalı, duygusal davranış sergilenmemelidir (Taymaz, 1982; Aydın, 1986).

Etraflı bir şekilde düşünme, kavramları her şekliyle görüp değerlendirebilme, onları etkisi altına alan bütün değişkenleri ve bu değişkenlerin ilişkilerini hesaba dahil edebilme denetimin bütünlük ilkesini ifade eder. Bu ilke, fikir ve eylemlerde sistem görüşünün göz ardı edilmemesini gerektirir. Buna bağlı olarak karar verilmeden önce ve denetim sürecinde sistemin bütün öğeleri ve çevresi bir bütünlük halinde ele alınmalıdır. (Taymaz, 1982; Aydın, 1986).

Görelilik biçiminde de isimlendirilen durumsallık ilkesi; durumsal değişiklikler ya da farklılıkların, eylemlerin nitel ve nicel seviyesini etkileyebileceği üzerinde duran bir ilkedir. Bu denetim ilkesi kişilerin, değişik mekan, durum ve zamanlarda farklılıklar göstermelerine göre kişilerin değerlendirilmesi hususunda etkili olabileceği üzerinde durur. Yanılgıları da engellemek için denetimin durumsal olması gerekmektedir (Taymaz, 1982; Aydın, 1986).

Denetim konusunda açıklık ve şeffaflık durumu; yönetici, personel ve müşteriye daha mutlu kılmaktadır (Goleman, 2000, s.85). Bunların yanında şeffaflık, lider olması gereken bir kişide olmazsa olmaz bir özellik olarak görülmektedir. Liderler, şeffaf oldukları müddetçe denetim açısından da hedeflere ulaşılmasına büyük katkı sağlayacaklardır.

Son olarak demokratiklik ilkesi; denetimsel açıdan, her düzeyde yapılacak olan denetimin ya da değerlendirmenin kurum veya örgüt içerisinde eşitlik ve tarafsızlık içerisinde yürütülmesi, herhangi bir ayrımcı tutumun gösterilmemesi ve alınacak kararlara katılımın sağlanması olarak özetlenebilir. Demokratik liderler ya da yöneticiler, çalışanlara kurumun ya da örgütün hedefleri ile doğrudan etkili olacak kararlara katılmalarına olanak sağlar. Hedefleri belirleme noktasında söz sahibi olan, değerlendirme-denetleme süreçlerinin standartlarını saptamada rol alan ve demokratik bir ortam içinde çalışanlar genellikle iş ile ilgili yapılabilecekler ya da yapılamayacaklar noktasında daha realist davranırlar (Goleman, 2000, s.85). Böylece denetim sürecinin de daha sağlıklı ve başarılı bir şekilde yürütüleceği söylenebilir.

Goleman (2000)'a göre bir liderin hedeflere ulaşma yollarında kararsız olduğunda çalışanların fikirlerine ve yol göstericiliğine başvurması ideal bir yaklaşımdır. Ayrıca bu şekilde sağlanacak demokratik bir tarz güçlü bir vizyona sahip olan lideri bu vizyon doğrultusunda taze fikirler üretmeye yönlendirecektir (Goleman, 2000, s.85). Okulun lideri durumundaki müdürlerin denetim becerileri noktasında da demokratiklik ilkesinin önemi yeni fikirlerle daha ileri seviyeye taşınarak öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları üzerinde etkili olacaktır.

2.4. Denetim Sistemleri ve Çeşitleri

Son yıllarda yönetim yaklaşımlarında insan ilişkilerini temele alan modellerin ön plana çıkmasıyla birlikte, klasik denetim anlayışının yerini çağdaş denetim yaklaşımları almaya başlamıştır. Sadece bürokratik, yapısal ya da yasal prosedürlere dayanan klasik denetim kişilerarası ilişkileri ve bireyin beklentilerini çok dikkate almadan gerçekleştirilirken çağdaş denetim yaklaşımları ile birlikte bireyin gelişimini de önemseyen, sosyal ilişkilere, güvene, öz denetime, iş birliğine ve demokratik değerlere dayanan bir denetim anlayışına yönelim olmuştur. Bu durum özellikle insan unsurunun ve ilişkilerinin ön planda olduğu okulların etkililiğinin sağlanması açısından üzerinde durulması gereken bir konu haline gelmiştir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde belirlenen amaçlara ulaşılması için,

öğretmenlerde olumsuz tepkilere neden olan ve onların istekli, verimli, tutkulu bir şekilde çalışmalarına engel olabilecek bir denetim yaklaşımının yerine, insan ilişkilerine ve insani değerlere odaklanılmış denetim yaklaşımlarının uygulamaya geçirilmesi oldukça önemli görülmektedir (Karakuş, 2010). Bu bağlamda denetim ile ilgili yaklaşımların ya da modellerin sınıflandırılması ve eğitim-öğretim açısından bunların kullanılabilirliği değerli görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin bu denetim çeşitleri ile ilgili yeterliliklerinin ne ölçüde olduğu, hangisinin kullanımının daha etkili ve verimli olabileceği noktasında yol gösterici olmaları bakımından önem arz etmektedir.

Denetim çeşitlerinin sınıflandırılması hususunda birbirinden farklı alternatifler mevcuttur. Bunlar genel olarak farklı işlevleri olan örgütlerde farklı amaçlarla gerçekleştirilen denetim yaklaşımları olarak ayrılmışlardır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibi yapılmış sınıflandırmalardır:

- Biçimsel denetim ve etkinlik denetimi,
- Yönetimsel, parasal, bireysel denetim,
- Politik, yargı, kamuoyu ve yönetim denetimleri,
- Dikey ve yatay (işlemler için-işgörenler için) denetim,
- Bireysel denetim ve grup denetimi,
- Yakın-uzak denetim,
- Sürekli-süreksiz denetim,
- Kurum ve birey denetimi,
- İç ve dış denetim (Taymaz, 1982).

Denetim kavramının, yalnızca bir bölümü olarak görülen kontrol mekanizması da yöntem bakımından ele alındığında davranış ve çıktı olarak değerlendirilir. Bunun sonucu olarak Byars ve Rue (1980), denetimi kontrol işlevi bakımından ele alarak davranış denetimi ve çıktının denetimi olarak ayrılabilirliğini belirlemişlerdir. Bunların yanı sıra denetimin evrimsel gelişimine göre oluşturulan bir sıralama ile şu şekilde bir sınıflama yapılmıştır: kontrol amaçlı denetim, demokratik denetim ve modern denetim (Karagözoğlu, 1977, s.14,24).

Denetim tanımlamaları ve uygulamaları özellikle eğitim alanında farklı araştırmalarda farklı şekillerde olmak üzere denetim modelleri, denetim yaklaşımları, denetim çeşitleri, denetim tarzları (stilleri), denetim sistemleri gibi isimlerle sınıflandırılmıştır (Özsoy, 2014; Oymak, 2013; Yıldırım, 2001; Aydın, 2005). Bu bölümde daha çok eğitim denetiminde kullanılan sınıflandırma şekilleri denetim modelleri başlığı altında çağdaş denetim yaklaşımlarına ve denetim stillerine değinilecektir. Buradan hareketle okul müdürlerinin sahip olması gereken denetim becerilerine ilişkin çıkarımlarda bulunulabilir.

Eğitim denetiminde bir denetim sınıflaması oluşturmak için alan ve yönetime göre bir ayırım yolu izlenmiştir. Bu bağlamda denetim alanı bakımından bireysel ve kurumsal denetim; denetim yöntemi bakımından da klasik, modern ve klinik denetim sınıflamaları yapılmıştır (Aydın, 2005). Bu denetim yaklaşımları ve kuramları ile ilgili ayrıntılı kısımlar ilerleyen bölümlerde verilmiştir. İlk olarak denetim sistemleri olarak oluşturulan sınıflamadan bahsedilecektir.

2.4.1. Bürokratik Denetim Sistemi

Bu denetim sistemi, çalışma mekanizması önceden belirlenmiş; hedefler, programlar, öğretim ve değerlendirme yöntemleri ile başlayan; daha çok salt 'teftiş' olarak yürütülen bir süreçtir. Bu sistemde denetim, görevlendirilen uzman gözlemciler tarafından yapılan bir izleme, inceleme ve sistemin kontrolünü sağlama şeklinde yürütülmektedir (Sergiovanni&Starratt, 1993; Taymaz, 1982). Burada resmi olarak görevli olan öğretmen, yine resmi olarak görevli müfettiş, eğitim denetmeni ya da okul müdürü tarafından belli aralıklarla izlenir ve değerlendirilir. Kısaca kontrol merkezli bir denetim sistemi denilebilir.

Bürokratik denetim sistemi içinde, öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin moral seviyesi ve iş doyumunu oldukça düşük seyretmektedir. Nedeni de, yalnızca kendilerine verilen bir çerçeve dahilinde görevlerini yerine getirmeleri istenmektedir. İşleri hususunda bir iyileşme ve farklılık oluşturma olanağı verilmemektedir. Bu sistemde denetim yaklaşımı, denetlenen sistemin nasıl işlediğini kontrol etmektir. Burada öğretmenler sadece önceden belirlenen normları hayata geçirmekle, deneticiler ise mevcut olan yapının nasıl devam ettiğini kontrolle görevlidirler. Bunun sonucunda öğrencilerin başarısı da istenilen düzeyde olmamaktadır (Sergiovanni & Starratt, 1993).

2.4.2. Profesyonel Denetim Sistemi

Bu denetim sisteminde çalışma sistemi, amaçlar, programlar, öğretim modelleri ve değerlendirme sistemleri daha çok bilgilendirme, yönlendirme ve geliştirme çerçevesindedir. Karar verme noktasında öğretmen ve denetleyici birlikte hareket etmekte ve bir lider pozisyonu bulunmaktadır. Demokratik bir ortamda izleme, değerlendirme yapılırken aynı zamanda iyileştirici ve geliştirici bir yol izlenerek öğretmenin ve öğrencinin başarısını yükseltmek, eğitim-öğretimin kalitesini artırmak amaç edilmiştir (Yıldırım, 2001; Sergiovanni & Starratt, 1993).

Profesyonel denetim sistemi içerisinde çalışan öğretmenlerin iş doyumları fazladır. Nedeni de karar verici olarak öğretmenin olmasıdır. Bu şekilde öğretmenler mesleklerini önemli ve gayrete değer bulmaktadır. Denetim kavramı burada öğretmenlerin ve öğrencilerin daha iyi ve gelişmiş öğrenme-öğretme tarzlarını öğrenebilmeleri için daha fazla imkan sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler bu denetim doğrultusunda sorumluluk alma ve bu sorumlulukları gerçekleştirme talebinde ve eğilimindedirler (Sergiovanni & Starratt, 1993).

Profesyonel denetim sistemi ile öğretmenler icra etmiş oldukları mesleklerinde daima merkezde yer alarak ve deneyim kazanarak sadece kontrol edilen, mesleğinin anlamlı olmasını sağlayan ve bireysel sorumluluk taşıması gereken biri olmaktan sıyrılabilir. Böylece tanımlanan davranışların kendi kararlarıyla meydana geldiği inancında olurlar. Bunun tersine öğretmenlerin kendilerini bir araç olarak görmeleri, tanımlanan davranışların zorlamayla gerçekleştirildiğine inanmalarına neden olur ki bu da başarısızlığı getirir. Ayrıca öğretmenler kendilerini bir araç gibi hissedersen kuvvetsizlik ve etkisizlik algısı içerisine düşebilirler (Sergiovanni & Starratt, 1993).

Okullarda en önemli hususlardan biri de öğretmenlerin motive olması durumudur. Öğretmenlerin, öğrencilerdeki başarı durumunu artırabilmek adına nasıl motive edilebilir ya da mesleklerine karşı nasıl yoğunlaşabilirler sorusuna cevap aranmalıdır. Başarı için kişileri eylem için hareket haline geçiren, işin içine dahil eden, ilgilerini çeken durumların ya da şeylerin neler olduğunun bilinmesi oldukça önemlidir. Bu durum okullarda hem öğretmenler hem de müdürler için karar alma aşamasından başlayarak yeni bir program, alternatif yaklaşım, başarı için daha çok çaba bağlamında ele alınmalıdır. Ayrıca öğrencilerin başarısı için bir şeyler yapabilmiş olmak hem öğretmenleri hem de müdürleri daha çok motive edecektir (Sergiovanni, 1992, s.18-19). Bu bağlamda profesyonel denetim sistemi daha önemli görülmektedir.

Okullarda öğretmenlerin motivasyonlarını artıran en önemli unsur, öğrencilerin başarısı ve meslektaşlarının, bilhassa okul yöneticilerinin kendilerine karşı gösterecekleri tutum ve yaklaşımlardır. Bu yöneticilerin başında okul müdürleri gelmektedir. Okul müdürlerinin aynı zamanda deneticilik rolleri de vardır. Müdür-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi genel manada okul içerisinde müdürlerin ve yardımcılarının tutum ve yaklaşımları biçimlendirir (Sergiovanni & Starratt, 1993). Bu yüzden okullarda uygulanacak olan denetim sisteminin ve sürecinin bu doğrultularda ele alınması ve değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir.

2.5. Denetim Modelleri

Yönetim ile ilgili tarihsel gelişim ve yaklaşımlara paralel olarak denetim modelleri de eğitim sistemlerinin içerisinde bulunmuşlardır. Bu modeller tek tek felsefeleri, varsayımları, amaçları, yol göstericilikleri ve süreçleri ile incelenmeye değerdir. Burada eğitim denetimi bakımından da oldukça değerli olan denetim modellerine değinilecektir. Bunlar sırasıyla; bilimsel, sanatsal, öğretimsel, klinik, gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim modelleridir (Aydın, 2005).

2.5.1. Bilimsel Denetim

Frederick W. Taylor tarafından geliştirilen bilimsel yönetim anlayışına bağlı olarak ortaya çıkan bilimsel denetim modeline göre; işi yapanın işini en doğru ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için denetlenmesi gerektiğine vurgu yapan bir denetim modelidir. Bu tür bir denetimde amaç; tek tek her işgörenin performansını artırarak, örgütün verimini artırmaktır. Ayrıca bilimsel denetimde işler iyi planlanmalı, yönetici işgöreni izlemeli, gözetmeli, denetlemeli ve bu konuda yönetici iyi yetişmiş olmalı, yetki ve sorumluluğu astı ile paylaşmalı anlayışı mevcuttur (Aydın, 2016).

Taylor'a göre istihdam edilen personellerin istenilen amacı gerçekleştirebilmeleri için performanslarının gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu denetim modeline göre müfettiş ya da okul müdürü denetleyen konumunda olurken öğretmen denetlenen konumundadır. Müfettiş ya da okul müdürü ile öğretmen rolleri arasında asla çakışma gözlemlenemez. Bu bağlamda, öğretmenin bu süreçte denetleyenlerle beraber nihai bir karar vererek kendini değerlendirmesi düşünülemez (Lunenburg & Ornstein, 1996). Burada belirtmek

gerekir ki Türkiye’de öğretmen denetiminde müfettişlerin yerini artık okul müdürleri almıştır.

Bilimsel denetim temel aldığı felsefi görüşe göre ortaya çıkar. Bu temel görüş ise bilimsel yönetim anlayışına dayanır. Bilimsel yönetim anlayışı 1980’li yıllara kadar sahip olduğu felsefi görüşe göre denetim anlayışının da bu yönde oluşmasını ve devam etmesini sağlamıştır. Bu anlayış çalışanların önceden belirlenen bazı standartlara göre işlerindeki yeterliliklerini belirlemeye yönelik yapılan bir değerlendirme olarak ele alınıyordu. Bu yüzden bilimsel yöntem, dikkatli bir gözlem ve iş analizine dayanmaktadır. Bilimsel yöntemin reçetesi olarak gösterilen; en iyi yolun belirlenmesi, araştırmaya dayalı bir çalışma sisteminin geliştirilmesi, çalışanların beklentilerinin öğrenilmesi, çalışanların sistem içinde yetiştirilmesi, uyumlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi yapılacak olan denetimin de izlenecek sürecin temelini oluşturmaktadır (Aydın, 2016).

Bilimsel denetim modelinde denetmenler tüm çalışanları eşgüdümlemeli, iş için gerekli en iyi yöntemleri bulmalı ve bu yöntemleri kullanmaları için çalışanları motive etmelidirler. Bilimsel denetimin asıl amacı kabul edilebilen öğretim davranışlarının etkili, verimli bir şekilde yerine getirilerek korunmasını sağlamaktır. Bu konuda deneticilerin ne bilmesi gerektiğine ilişkin bazı görüşler ortaya atılmıştır. Bunların en önemlilerinden birisi Barr’ın söyledikleridir. Ona göre *denetmenler öncelikle* analiz etme yeteneğine sahip olmakla beraber olumsuz sonuçlara yol açan durumları saptayabilmelidirler. Bunların dışında veri toplamak için oluşturulan araçları belirli bir düzende içinde kullanabilme yeterliliği taşımalıdır. Ayrıca bu denetim yaklaşımına göre deneticiler neyi nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda öğretmenleri bilgilendirmeleri gerekmektedir. Bu sayede öğretmenlerin nasıl öğrendiklerini ve öğretimi nasıl sağladıklarını gözlemleyerek değerlendirme ve denetim sürecini yürütürler (Akt. Aydın, 2016; Başaran, 2000).

Eğitim, eğitimciler tarafından belirli örgütlerde gerçekleştirilen bir hizmettir. Bu hizmette çalışanların bilimsel yönetim anlayışına göre, yaptıkları işlerle ilgili olarak yakından denetlenmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda Franklin Bobitt (1913) yönetimde, yönlendirme ve denetimin gerekli olduğunu ortaya koyarak bilimsel yönetim modelinin örgüt ilkelerini, örgütsel hedeflere ulaşılabilmesi adına okul denetimine uygulamaya koymuştur (Akt: Aydın, 1986, 3-4). Morgan (1986, 30); Hopkins & Moore (1993, 93); Lunenburg & Ornstein (1996, 7); Başaran (2000, s. 51) ve MEB (2005, s. 11)

gibi farklı kaynaklardan derlenerek oluşturulan bilimsel yönetime göre okullarda gerçekleşen denetimin özellikleri aşağıda açıklanmıştır:

- Bilimsel denetim modelinde, denetlenecek olan davranışlar daha önceden tayin edilir. Öğretmenlerin hali hazırda öğretim fonksiyonu içerisinde yapacağı davranışlar önceden belirlenmiştir. Yapılan davranışların ölçülebilir mahiyette olması önem arz etmektedir.
- Bilimsel denetim modeline göre, okul yönetimini iyileştirmenin en etkin biçimi öğretmenin okulda üstlenmiş olduğu rolü geliştirmektir. Öğretmenin üstlenmiş olduğu rolü iyileştirmek, öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu çalışmaları kategorileştirmekle mümkündür. Yapılan kategorik ayırım da önceden belirlenen davranışlara öğretmenlerin uyumu ile mümkün hale gelir.
- Bilimsel yönetim modelinde bireylere değil, yapılan işe ciddi manada önem verilmektedir. Bu bakımdan bilimsel denetim sürecinde, öğretmenin kişisel farklılıkları ya da değişik yetileri elinde bulundurması önemli görülmemektedir. Burada daha değerli ve önemli görülen; ayrıca öğretmenlerden beklenen şey önceden belirlenmiş davranışlara göre işini yapması ve buna uygun bir yol izlemesidir.
- Bu denetim modelinde personelin performansının gözlenmesi temeldir. Bilimsel yönetime göre; bilimsel olmak için somut olaylar gözlemlenmelidir. Bu yüzden öğretmen denetiminde nicel gözlem fazlaca önem arz etmektedir. Kısacası, öğretmenin yapması gereken planların gerçekleştirip gerçekleştirmediğini bilmesi iken denetmenin yapması gereken işe bunların ne derecede yapıldığını belirlemektir. Böylelikle öğretmenin yeterliliğinin ve eksiklerinin neler olduğu, gözlem ile tayin edilmektedir. Ayrıca bu şekilde bir yaklaşımda öğretmeni değerlendirmek için nitel gözlem ve yöntemlere başvurulmaz.

2.5.2. Sanatsal Denetim

Sanatsal denetim modeli, deneticinin sınıf ortamında gözlemleri sırasında meydana gelen önemli ayrıntıları belirleyerek bunları bilgisi, algısı ve duyarlılığı ile değerlendirebildiği bir yaklaşımdır. Burada denetici gözlemlerini öğretmene açıklama yeterliğini de göstererek; “Bu öğretmeni özel yapan, öğretime değer katan özellikleri nedir? Bu yönleri nasıl kuvvetlendirebilirim?” gibi soruların yanıtını arar (Aydın, 2016).

Sanatsal denetim modelini destekleyenlere göre denetimin uzun serüveni içerisinde, öğretimin içeriği sanattan eksik gözükmektedir. Yirminci yüzyılın ilk yıllarında bilimsel yönetim modelinin ilkelerinin hayata geçirilmesi nihayetinde ortaya çıkan denetim alternatifinde bazı değişiklikler yaşanmıştır. Yeni bulunan teknik yöntemlere göre, öğretim kavramının teknik bir süreç olmasından daha çok öğretilmiş bir sanat olduğu söylenmektedir. Böylece bilimsel denetim yönteminin sanatsal tarafı ortaya çıkmıştır. Ancak bilimsel denetimin bu yönü, daha çok öğretim uygulamalarında ve öğrenci eğitiminde rol almaktadır (McGill, 1991).

Sanatsal denetim modeli, öğretmen ve denetmen ikilemindeki alışverişi tanımlamaktadır. Bu modelde, eğitim etkinliklerinin sanatsal yönü göz önüne alınmaktadır. Zaten denetim süreci, denetici ve denetlenen arasındaki ortak bir etkileşimden meydana gelmektedir. Böylece denetlenenin de denetim sürecinde aktif olması sağlanır (Bursalıoğlu, 2000).

Sanatsal denetim modellerinin savunusu olarak Eliot W. Eisner öne çıkmaktadır. Eisner, hayatta karşılaşılan sorunların da sanatta karşı karşıya kalınan sorunlara benzediğini ifade etmektedir (Aydın, 2016). Eisner; okulları, sadece öğrencilerin öğrenim gördükleri bir yer olarak görmemekte hayatta karşılaşılan sorunlarla da baş edebilecek şekilde işlere ve görevlere hazırlayan yerler olarak düşünüldüğünü söylemektedir. Ona göre bu durum neredeyse hep göz ardı edilmektedir. Okulların dışındaki hayatın, nadir de olsa okulda verilen ödevlerle benzerliği mevcuttur (Eisner, 1982). Hayatla ilişkilendirilen bir okul sürecinin önemi üzerinde durulduğu söylenebilir. Bu bağlamda yapılacak denetiminde sorunlara çözüm üretecek nitelikte olması gerekli görülmektedir.

Eisner sanatsal denetim modeli ile ilgili iki önemli kavram üzerinde durur. Bunlar uzmanlık ve eğitimsel eleştiridir. Uzmanlığı da bir durumun karmaşıklığını ve zor anlaşılan niteliklerini belirleyebilmek ve bunların arasından dikkatlice en doğru ve iyi olanlarını ayırt edebilme yeteneği olarak tanımlamakta ve denetleyen ya da değerlendircinin bu yeteneğe sahip olmasının önemi üzerinde durmaktadır. Ayrıca öğretim faaliyetleri ve denetim süreci ile ilgili eleştirel bir bakışın da önemli olduğunu vurgulamaktadır (Eisner, 1982; Aydın, 2016).

2.5.3.Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetim farklı araştırmacılar tarafından tarif edilmiş bir denetim yaklaşımıdır. Bunlardan bazılarına bu araştırmada yer verilmiştir. İlk olarak öğretimsel denetimi; öğretimi iyileştirme süreci olarak tanımlayan Glanz ve Behar-Horenstein (2000, s. 85)'e göre tarif edilecek olursa bu denetim aynı zamanda, eğitim liderliğini ve değişimi kolaylaştırmak amacıyla kapsamlı stratejilerin, yöntemlerin ve yaklaşımları düzenlemesidir. Olivia ve Pawlas (2004, s. 11)'ın tanımlamasına göre de öğretimsel denetim; öğretimi ve öğrenci başarısını geliştirmek için öğretmenlere arkadaşça bir tutumla, işbirliği içerisinde, mesleki bağlamda gelişimlerini sağlayan bir denetimin sunulması şeklinde tarif edilmiştir. Ayrıca genel olarak bu denetim yaklaşımı eğitim-öğretim kurumları içerisinde yer alan farklı alanlardaki eğitimcilerin yerine getirmiş oldukları çok kapsamlı bir süreci tanımlamaktadır.

Öğretimsel denetimin amacı ile ilgili de farklı araştırmacıların söylediklerine yer verilmiştir. Bunlardan Zepeda (2012) bu denetimin amacını; öğretmenlerin gelişmesi, ilerlemesi, etkileşimi, hatasız problem çözümü ve örgütsel bağlılığı sağlaması için yine öğretmenin kapasitesini geliştirmek şeklinde açıklamıştır. Glickman (1990) ve Glatthorn (1997) ise ortak denilebilecek amaçlar çerçevesinde bu denetim yaklaşımının amaçlarını; öğretmenin öğretim uygulamaları üzerinde bir analiz ve yansıtma yaparak diğer meslektaşların da yardımıyla formatif, sürekliliğe dayalı, gelişimci ve farklı yaklaşımlar izlemesini sağlamak olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretimsel denetim için öğretim süreçlerinin geliştirilmesi ve okulun amaçlarına ulaşılmasını sağlamak gibi önemli başka fonksiyonlarının da olduğunu gösteren çalışmalar alanyazında bulunmaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012).

Öğretimsel denetim pek çok çalışmanın konusu olmuştur. Ayrıca bu modelin kliniksel denetimde de bir işlevi olduğu algısı oluşmuştur (Aydın, 2005; Goldhammer, Anderson & Krajewski, 1980). Öğretimsel denetim kavramı ile ilgili öğretim işleyişinin iyileştirilmesi ve okulun hedeflerine ulaşılması gibi önemli fonksiyonlarının olduğunu gösteren farklı araştırmalar da vardır. Bunlardan Harris (1963, 1986) öğretimsel denetim kavramının öğrencilerin öğrenmesini kuvvetlendirerek okulu geliştiren ve derslerin işleyişini iyileştiren bir model olarak görmektedir (Akt. Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Ayrıca bu denetim modeli için yapıştırıcı metaforunu kullanan Glickman (1990), okuldaki tüm faktörleri ve faaliyetleri aynı hedef yöneliminde bir araya getirdiğini söylemektedir.

Erdem (2006)'ya göre öğretimsel denetim; sürekli gelişim gösteren ve öğretimin hedeflerinin en üst seviyede gerçekleşmesini sağlamada pusula gibi çalışan bir yaklaşımdır. Bu sayede öğretim sürecinin ve faaliyetlerinin iyileştirilmesini sağlar. Ayrıca öğretmenin mesleki gelişimine de önemli katkılar sunmaktadır. Bunu destekleyecek başka çalışmalarda da Knoll (1987); Retting (2000) ile Pfeiffer ve Dunlap (1982) öğretimsel denetim etkinliklerinin sunmuş olduğu en önemli katkılardan bahsederek, bu yaklaşım ile öğretmenin mesleğine karşı motive olmasının, görev sorumluluğunun ve öğretme performansının geliştirilmesine olan katkıları üzerinde durulmuştur.

Tunison (2005) ise öğretimsel denetimi, sınıftaki mevcut eğitimin gelişmesini hedefleyen bir yaklaşım olarak gördüğünü belirterek; bu denetim sisteminin kullanılması ile birlikte öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutumlarının olumlu ya da pozitif yönde değişim göstermesine katkılar sunacağını belirtmiştir (Akt. Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Buna bağlı olarak öğrenci başarısının yükselmesi noktasında da etkin bir yaklaşım olacağı söylenmektedir. Zaten öğretimsel denetim modelinde denetmenlerin etkili bir şekilde hem öğretmen hem de öğrencilerin gelişimlerinden sorumlu oldukları belirtilmektedir (Glanz, Shulman & Sullivan, 2007).

Öğretimsel denetimin önemli noktalarından birisi de, objektif bir geri bildirim sağlayarak kendi performanslarına ilişkin bilgiler sunmasıdır. Bu sayede öğretmenler öğrencilerinin ne derecede öğrenme sağladıklarını görmüş olacaktır. Bununla birlikte öğrenci başarısını daha yukarılara çekecek stratejileri geliştirme ve uygulama yönünde destek sağlayacaktır (Olivia & Pawlas, 2004; Glanz, 2005). Bu geri bildirimler sayesinde öğretim sürecinde ortaya çıkan tüm sorunların belirlenmesi ve bunların çözümüne yönelik faaliyetlerin yürütülmesiyle de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliği sağlanacaktır. Bu durumla birlikte öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları olumlu yönde seyredebilir.

2.5.4 Kliniksel Denetim

Klasik (bilimsel) denetim, davranışçı yaklaşım yöntemine bağlı, öğretmenlerin gelişim seviyelerini, içinde buldukları farklı durumları önemsemeyen, hizmete dayalı ve katı bir anlayışa sahiptir. Bu yaklaşım ayrıca öğretmenlerin bireysel gelişim göstergelerinin ve iş doyumlarının önünde önemli bir engel olarak görülmektedir. Bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması ve öğretmenlerle birlikte tüm bu problemlere çözüm getirmek amacıyla kliniksel denetim modeli oluşturulmuştur (Linde, 1999). Bu denetim modeli,

1960'lı yıllardan sonra ilk olarak tıp alanından esinlenerek ortaya çıkmış daha sonra denetimin yapılacağı sınıfı göstererek öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin davranışlarını geliştiren ve öğrenci başarısını arttırmayı amaçlayan bir denetim yaklaşımı haline dönüşmüştür (İlğan ve Kıranlı, 2007, s.154).

Robert Goldhammer (1969) ve Morris Cogan (1973), öğretim faktörünün denetimi hususunda lider kişiler olarak klinik denetim olgusundan ilk kez bahsederek "Clinical Supervision" isimli kitaplarını yayımlayarak klinik denetim yaklaşımının temel kurallarını ortaya koymuşlardır (Akt. Smith, 1997). Buna göre klinik denetim; öğretmenlerin fikirlerine, kendilerine özgü yaklaşımlarına ve uygulamalarına saygı duyulan, korkulardan ve baskılardan olabildiğince uzaklaşılabilir, denetmen ve öğretmen arasında karşılıklı güven ve anlayışa dayanan bir ortamı ve süreci içermektedir. Bu yaklaşımla beraber her iki taraf da uygulamaları ortak, esnek ve değişime açık bir anlayışla değerlendirme fırsatı bulmaktadır (Stevenson, 2005). Bu yüzden klinik denetim olgusu, denetleyici ve öğretmen arasında gerçekleşen yüz yüze bir ilişkiyi, öğretmenin sınıftaki gerçek davranışına odaklanmayı vurgulamak için kullanılmıştır (Aydın, 2005, s.38).

Klinik denetim Sergiovanni ve Starratt (1993) tarafından, öğretmenliğe yeni başlayanlar ve sorunlu öğretmenlerle çalışmış denetleyicilerin karşı karşıya kaldıkları önemli sorunları giderebilmek adına geliştirildiğini belirtmişlerdir. Klinik denetim, öğretmen ve denetmen arasındaki etkileşime dayanan, gerçekleştirilen etkinlikler yolu ile eğitimin belirlenen hedeflere ulaşma derecesini saptayan ve öğretmen açısından öğretirken öğrenme felsefesinden yola çıkan bir modeldir (Koruç, 2005, s.45).

Klinik denetimin amaçları genel olarak şu şekilde belirlenmiştir; iyi gitmeyen durumları önleme, istenilen hedefe ulaşma sürecinde denetmenle öğretmenin etkileşim içinde çalışması, denetmenin rol model olması, öğretmenin öğretim süreciyle ilgili davranışlarını geliştirerek öğrenci başarısını arttırması (Altınok, 2013; İlğan ve Kıranlı, 2007, s. 157). Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen denetim süreciyle birlikte denetmen ve öğretmen işbirliği sağlanarak etkili bir eğitim-öğretim sürecini engelleyen güçlükler ortadan kaldırılır ve hem öğretmen hem de öğrencilerin gelişimine katkı sağlanır. Ancak Sergiovanni ve Starrat'a (1993) göre klinik denetim; denetmen ve öğretmen arasında işbirliğini sağlaması, öğretmenlerin öğretimsel becerilerini geliştirmesi açısından yararlı olsa bile tüm öğretmenler için uygun değildir. Çünkü işinde çok iyi olan, deneyimli öğretmenler

açısından uzun zamanı kapsayan yoğun bir denetim gereksiz görülebilir. Bu noktada farklı denetim yaklaşımları denenebilir.

Glickman tarafından beş aşamada ele alınan klinik denetim bazı uygulamaları ya da aşamaları içerir (Aktaran Aydın, 2005, s.44-46). Bunlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Gözlemeden Önce Görüşme: Denetim döngüsünün en önemli aşaması bu görüşmelerdir. Bu evrede amaç denetmen ile öğretmen arasındaki karşılıklı güveni ve desteği sağlayan olumlu bir iklimin oluşmasını sağlayarak denetmen (müfettiş ya da okul müdürü) ve öğretmenin birbirlerini tanımaları, denetimin amacının ve öğretmenden beklentilerin ortaya konulması ve öğretmenin bilinçli bir hazırlık yapmasıdır (Aydın, 2005, s.41; Taymaz, 2011, s.164). Bu uygulamalardan sonra gözlem aşamasına geçilir.

2. Gözlem Aşaması: Bu aşamada öğretmen tarafından verilen dersin öğretmen ve denetmen tarafından analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin en açık göstergesi olarak yine öğrencilerin görüşleri, sordukları sorular ve davranışları ele alınır. Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşimi ön plandadır (Aydın, 2005, s.42). Daha sonra gözlem aşamasında toplanan verilerin analiz edilerek gerekli çıkarımlarda bulunulması gerekmektedir.

3. Analiz Aşaması: Ders içi etkinlikler gözlemlendikten sonra analiz aşamasına geçilir. Bu aşamada, gözlem amaçları doğrultusunda gözlenen faktörler ele alınır, öğretmenin güçlü ve yetersiz olduğu alanlar belirlenerek gerekli yeterliğe ulaşmak için öğretmene rehberlik edilir (Taymaz, 2011, s.165). Ders içindeki gözlem sonuçlarına göre verilerin toplanmasıyla elde edilen bilgiler, öğretmenin sınıf içi performansı ve etkililiğini ortaya koymak için değerlendirilir (Koruç, 2005, s.53). Bu işlemlerin sonucunda elde edilen bilgilerin öğretmenle paylaşılması gerekir. Bu durumda denetmen ve öğretmen gözlem sonrası tekrar bir araya gelmelidir.

4. Gözlem Sonrası Görüşme: Denetmenle öğretmenin işbirliği sayesinde öğretmenin mesleki gelişimi, öz denetim ve teknikleri konusunda yetiştirilmesi sağlanır, denetimsel uygulama gözden geçirilerek gerçekleştirilen ilerleme saptanır (Aydın, 2005, s.50). Bu sayede denetmen ve öğretmen arasında yakınlık ve güven duygusunun artması sağlanır (Uygun, 2006, s.13). Bu durum sürecin daha da sağlıklı yürütülmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

5. Gözlem Sonrası Analiz Aşaması: Denetim uygulamasının verimli işleyip işlemediğini belirlemek bu aşamanın temel işlevini oluşturur. Denetimsel teknikler, açık ve gizli sayılıtlar, sürecin amacı gibi konular üzerinde durulur (Aydın, 2005, s.51). Eğitim-öğretim ortamını, öğretmen ve öğrencileri geliştirme çabaları bu süreçlerden elde edilen verilerin sonraki aşamalar için kullanılmasına bağlıdır. Süreçte oluşabilecek olası hataların bir sonraki aşamaya sarkmaması için sürecin yeniden gözden geçirilmesi ve ileriye yönelik olarak yeniden planlanması gerekir (Koruç, 2005, s.56).

Son olarak denilebilir ki eğitim örgütleri, kâr maksadıyla hizmet vermekte olan ticaret ve sanayi işletmelerinden daha farklı olarak, daha fazla kişi odaklı bir kurum kültürüne sahip olmalarından kaynaklı olarak da bu kurumlarda gerçekleşen denetim faktörünün, kişi odaklı olması elzem bir durumdur. (Aydın, 2005). Denetim olgusunda öne çıkmakta olan insan faktörleri de denetleyen (okul müdürü) ile denetlenen (öğretmen) arasındaki ilişki öne çıkmaktadır ve görülmektedir ki bu model eğitim kurumları için daha önemli sayılabilecek noktadadır.

2.5.5.Gelişimsel Denetim

Gelişimsel denetim yaklaşımı daha çok kliniksel denetimin eksik taraflarını gidererek insan gelişimi ile ilgili farklı disiplinlerde ortaya çıkan yeni verileri de ele alarak bunları denetim süreçlerine eklemek amacıyla 1980'lerde Glickman tarafından oluşturulan bir denetim yaklaşımıdır (İlğan, 2008a, s.265). Glickman bu modeli, “öğretmenlerin, gelişimsel seviyelerine, alanları ile ilgili uzmanlık bilgilerine ve örgütsel bağlılıklarına odaklanan bir şekilde oluşturulan yöntemle denetlenmesi” şeklinde tarif etmektedir (Pehlivan, 2007). Kısaca öğretmeni birçok açıdan geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşım olarak görülebilir.

Gelişimsel denetim; gelişim çalışmaları ve gelişim kuramları ile birleştirilerek tasarlanmış bir denetim modeli olarak görülmektedir. Glickman'ın ortaya koymuş olduğu bu denetim modeli (Doe, 1995); bilişsel psikolojiyi, denetim disiplindeki daha önceden yapılmış çalışmaları, insan davranışlarını araştıran incelemeleri ve yetişkinlerin büyüme-gelişme konuları ile ilgili çeşitli kısımları kapsayan akılcı, sade ve tutarlı bir model olarak literatüre geçmiştir.

Pajak (2000) gelişimsel denetimin farklı gelişim alanlarını dikkate almıştır. Buna göre öğretmenlere gelişim seviyelerine göre en uygun olacak bir denetim uygulanması gerekli

görülmektedir. Çünkü öğretmenler; benlik, bilinç, bilişsel, kavramsal, ahlaki ve mesleki yeterlikleri bakımından farklı seviyelerde olabilirler. Burada denetmenler öğretmenlerin zihinsel, kavramsal, benlik ve ahlaki gelişim seviyelerine göre en uygun denetim yaklaşımını belirler ve uygular. Bunun sonucunda öğretmenlerin görevleri ile ilgili uygulamaların bütün sorumluluğunu üstlenebilecek bir gelişim düzeyine ulaşmaları hedeflenmektedir (Karakuş, 2010, s.195).

Pehlivan'a (2007) göre gelişimsel denetimle öğretmene doğrudan, dolaylı ve işbirliğine dayalı olmak üzere üç türlü yardım ya da rehberlik sağlanır. Doğrudan yardım göreve yeni başlayan öğretmenler için uygulanmakta ve yaptırımcı bir nitelik taşımaktadır. Uzmanlığı, göreve bağlılığı orta düzeyde olan öğretmenler için işbirliğine dayalı denetim uygulanır. Uzman, göreve bağlılığı yüksek öğretmenlere ise dolaylı yardım sağlanır ve hedeflerin başarılması, zamanlama ve yöntem konusunda, kontrolün öğretmende olmasına olanak tanır. Bu şekilde öğretmenin ve öğretimin geliştirilmesi amaçlanmaktadır denilebilir.

Glickman ve Gordon (1987) ise gelişimsel denetimi üç önermeye dayandırmaktadır. Buna göre; öğretmenler farklı gelişimsel düzeylere sahiptir. Problem çözme yöntemleri, kullandıkları stratejiler de farklılık göstermektedir. Amaç, kurumun ve öğretmenin yeteneklerini geliştirmek ve kendi sorunlarını çözebilecek yeterliliğe getirmektir. Öğretmenlerin farklı gelişimsel düzeyleri nedeniyle farklı denetim modellerini uygulamak gerekir.

Aydın'a (2005) göre gelişimsel denetimin üç aşaması vardır. Bunlar; giriş (başlangıç düzeyinde en uygun denetim yaklaşımını seçme aşaması), uygulama (seçilen yaklaşımın uygulanma aşaması) ve gelişim (öğretmenin gelişimini sağlama aşaması) aşamalarıdır. Buna bağlı olarak gelişimsel denetim modelinin uygulanmasında öğretmenler 'düşük, orta ve yüksek' olmak üzere üç gelişim seviyesine ayrılmaktadır. Bu düzeylerdeki öğretmenlerin özellikleri aşağıda kısaca belirtilmiştir:

- Düşük gelişimsel seviye: Bu gruptaki öğretmenler çoğunlukla; bilişsel olarak gelişimin somut işlemler adımı, alt kavramsal düzeyde, gelenek öncesi ahlaki gelişim döneminde, korkulu ego gelişimi bölümünde, bilinç düzeylerinin uzun süreli aşamasında ve mesleki olarak yeterlilik aşamasında bulunurlar.
- Orta derecede gelişimsel seviye: Bu gruptaki öğretmenler genellikle bilişsel olarak gelişimin biçimsel işlemler seviyesinde, orta kavramsal düzeyde; geleneksel ahlaki gelişimin seviyesindedir. Ayrıca ego gelişiminin uyma basamağında bulunurlarken,

bilinç düzeylerinin koşulsuz ötesi aşamasında ve mesleki olarak da öğretim görevleri aşamasında bulunurlar.

- Yüksek gelişim seviyesi: Bu gruptaki öğretmenler ise genellikle; bilişsel olarak gelişimin biçimsel ötesi işlemler adımı ve yüksel kavramsal düzeydedirler. Ahlaki gelişim basamaklarından gelenek ötesi aşamada yer alırlarken ego gelişiminin özerklik düzeyinde ve bilinç düzeylerinin sistem ya da sistemler arası aşamasında bulunurlar. Ayrıca mesleki olarak öğretimsel etki aşamasında sınıflandırılırlar.

Sonuç olarak bu denetim yaklaşımı, öğretmenin gerçek gereksinimlerini belirleme ve gelişimine en uygun değerlendirmeyi yapabilme noktasında oldukça önemli görülmektedir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki öğretmenin gelişim düzeyini belirleyebilmek zordur. Bunun için uzman ve alanında yetkin denetmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Aydın, 2005, s.59). Bu yüzden bu model ile ilgili denetim süreçlerinde öğretmenlerin bireysel farklılıklarının ve gelişimsel düzeylerinin dikkate alınması ve bu düzeylere uygun bir denetimin uygulanması, öğretmenlerin alan, mesleki ve pedagojik yeterliklerine daha çok katkı sağlayacaktır. Böylece her öğretmen için farklı gelişim hedefleri belirlenerek bu hedeflere ulaşma doğrultusunda sistemli bir denetim uygulanarak öğretmenin soyut düşünme becerisinin artması, işine daha fazla yoğunlaşması ve bilişsel, kavramsal ve mesleki gelişimiyle öğrencilerin başarısının da artacağı öngörülebilir.

2.5.6. Farklılaştırılmış Denetim

Farklılaştırılmış denetim modeli, Allan A. Glatthorn tarafından ortaya konulan ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, onlara farklı mesleki gelişim yaklaşımları sunan bir modeldir. Ayrıca bu model öğretmenlerin tüm süreçlere aktif olacak şekilde katılımına dayanan ve birçok kaynaktan (meslektaş, müdür, denetmen ve öğrenci gibi) geri bildirim sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (İlğan, 2008b, s.390). Aydın (2005) ise bu denetim modelini, öğretmene denetim ya da değerlendirme ile ilgili konularda farklı seçenekler sunabilen bir yaklaşım, olarak tarif etmektedir (Aydın, 2005, s.60).

Öğrenme tarzlarındaki farklılıklar ve kişilerin farklı gelişim ihtiyaçlarına sahip olmaları denetim süreçlerinin de öğretmene özgü bir şekilde farklılaşması gerekliliğini doğurmaktadır (Glatthorn, 1984). Benzer biçimde denetim çeşitlerinin ya da seçeneklerinin öğretmenlerin öğrenme durumlarına ve mesleki gelişim evrelerine uygun bir şekilde

belirlenmesi savunulmaktadır (Glickman, 1995, s. 501-537). Glickman (1995); öğretmenler yetişkinliklerine, uzmanlıklarına, bağlılıklarına ve kariyer basamaklarına göre farklı düzeylere sahip olmalarından dolayı gelişim seviyelerine uygun en ideal bir denetime tabi tutulmaları gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca Anderson (2001, s. 56-57), etkili denetim ile ilgili yaptığı çalışmalarda, denetim sürecinin en etkili olduğu durumları göstermeye çalışmıştır. Buna göre denetmen öğretmenin isteklerine ve gelişim düzeyine uygun alternatifler kullandığında en etkili denetim sürecinin ortaya çıkacağı sonucuna varmıştır.

Farklılaştırılmış denetim ile ilgili yapılan birçok çalışma vardır. Bunlardan Levine (1989)'in yaptığı çalışmada farklı gelişim düzeylerinde bulunan kişilerin, farklı kişilik ve mesleki gelişim kaydetme istek ve arzuları olduğu bilincinde olduklarını belirlemiştir. Bu duruma benzer olarak, kişilerin algı düzeyleri ile veriyi düzenleme biçimlerinin farklılaştığı dile getirilmektedir (Dunn ve Dunn, 1978; Gregorc, 1979; Sparks ve Loucks, 1989). Ayrıca farklı zamanlarda, farklı öğretmenlerin farklı şeylere talepleri olduğunu ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Lieberman ve Miller, 1985; Jailall, 1998, 22). Glassberg ve Sprinthall (1980) ise araştırmalarında, çeşitli davranış şekilleri ile farklı gelişim dönemleri arasında bir ilişkinin varlığını belirlemiştir. Yine bu çalışmada, gelişim dönemi bakımından üst düzeyde bulunan öğretmenlerin alt düzey gelişim dönemlerinde olan diğer yaşlılarına göre daha etkili bir görünüm içerisinde oldukları görülmüştür.

Yukarıdaki açıklamalara bakılarak özetlemek gerekirse; öğretmenin yaşı, mesleki yeterliği, kıdemi, branşı, gösterdiği performansın niteliğine göre uygulanacak denetim yaklaşımı da değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla farklılaştırılmış denetimin odak noktasının, bireysel farklılıklar ve bu farklılıklara göre ortaya konan yeteneklerin geliştirilmesine yönelik denetim hizmeti sunma olduğu söylenebilir (Özsoy, 2014). Bu bağlamda farklılaştırılmış denetim, öğretmeni merkeze alması açısından önemli ve değerli görülmektedir.

Farklılaştırılmış denetimde kullanılan yöntemler ise, İlğan (2008) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. **Yoğun mesleki gelişim:** Denetmenin daha çok sorumluluk aldığı ve yönlendirmede bulunduğu bir yöntem olduğu söylenebilir. Burada mesleğe yeni başlayanlar ve öğretim konusunda ciddi sorunlar yaşayanlar hedef öğretmen grubunu oluşturmaktadır. Yine bu yöntemde 8 döngüden oluşan (tanışma, gözlem öncesi görüşme, analiz, tanılayıcı sorgulama, yetiştirme, sorgulama) ve klinik denetime benzeyen bir yaklaşım

kullanılmaktadır. İlkeler, varsayımlar ve denetmen rolüne bakılacak olursa da; öğrenme merkezli sınıf ilkelerini içeren ve enetmenin yönlendirici olarak aktif bir rol aldığı süreçlerdir.

2. **İşbirlikçi mesleki gelişim:** Öğretmenlerin eksik olduğu alanlarda birbirlerine yardım sağlayarak gelişim göstermeleri söz konusudur. Denetmene göre birbirleriyle daha çok etkileşim içinde olan öğretmenler birbirlerini her zaman gözleme ve işbirliği yapma imkânına sahiptir. Hedef öğretmen grubu akademik başarı bakımından orta seviyedekilerdir. Ayrıca burada bazı yaklaşımlar da izlenmektedir. Bunlar; meslektaş koçluğu, mesleki diyalog, program geliştirme ve eylem araştırması şeklindedir. İlkeler, varsayımlar ve denetmen rolüne bakılacak olursa da öğretmenlerin sistematik bir şekilde meslektaşlarıyla işbirliğini temel almak esastır. Varsayımsal olarak denetmenin rolleri ise öğretmenin izolasyonunu azaltması, özgüvenini artırması ve olumlu atmosfer oluşturması söylenebilir.
3. **Öz-yönetimli mesleki gelişim:** Denetmenin; öğretmen üzerindeki etkisinin en az olduğu gelişim modeli olduğu görülmektedir. Hedef öğretmen grubunu akademik gelişmişlik bakımından ileri seviyedekiler ve öğretimde problem yaşamayanlar oluşturmaktadır. Öğretmen okul gelişim planı doğrultusunda bir hedef planlama, bunu uygulama, değerlendirme ve sonucu raporlaştırma yaklaşımı kullanılır. Buradaki ilkeler, varsayımlar ve denetmenin rolleri ise öğretmen gelişimini bağımsız olarak kendisinin sağlaması esası üzerine kurulmuştur. Bu yöntemde öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanır. Ayrıca denetmen öğretmenlerin belirlediği gelişim amaçlarının gerçekleştirilebilirliğinin sağlanmasından sorumlu iken yönlendirici olmayan koç gibi davranır.

Farklılaştırılmış denetim yaklaşımında yoğun ve standart olmak üzere iki farklı değerlendirme de yapılmaktadır. Yoğunlaştırılmış geliştirme programındaki tüm öğretmenlere yoğun değerlendirme uygulanırken; mesleki yeterlilikleri yeterli düzeyde olan öğretmenlere kanuni zorunlulukları yerine getirmeye dayalı standart değerlendirme uygulanmaktadır (Aydın, 2005, s.64). Öğretmenlerin bireysel farklılıklarını, mesleki gelişim düzeylerini dikkate alması ve öğretmene özgü değerlendirme imkânları sunması açısından farklılaştırılmış denetim oldukça önemlidir.

2.6. Eğitimde Denetim

Eğitim, devletin temel görevlerindedir. Eğitimin devletin varlığının sürdürülmesinde stratejik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu yüzden eğitimle ilgili faaliyetlerin değerlendirilmesi, kontrol edilmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Eğitimin de alt sistemleri mevcuttur. Bu alt sistemlerden birisi de denetim sistemidir. Bu denetim sistemi de eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayan bir araç konumundadır (Gökçe, 1994).

Denetim, diğer toplumsal kurumlarda olduğu eğitim kurumlarında da önemli bir süreçtir (Erdem, 2006, s.275). Eğitim denetimi, eğitim sisteminin bir alt boyutu olarak, eğitim sistemini etkileyen etkenleri değerlendirme yoluyla daha etkin bir eğitim-öğretim sağlama işidir ve nihai amacı eğitim sürecinin geliştirilerek daha etkili kılınmasıdır (Bilir, 2013, s.29). Eğitim denetimi bu işlevleriyle eğitim yönetiminde önemli bir yere sahiptir ve eğitimle ilgili amaçları gerçekleştirmek için gereklidir.

Denetim, yönetimle ilgili olan her alanda ve yönetimin tüm süreçlerinde etkisini daima hissettiren bir olgudur (Erdem ve Eroğul, 2012, s.23). Bu durum okul yönetimleri içinde geçerlidir. Okul sistemi de, kendi dışındaki toplumsal sistemlerle devamlı olarak bir etkileşim içindedir. Sistemler bazı özellikleri bakımından birbirinden sürekli farklılık gösterirler. Okul sistemi kapsamında denetim mekanizması oldukça önemlidir. Denetim mekanizması, öğrenci başarısını geliştirmeye yardım etme hususunda aracılık görevi görürken öğretmenlerin mesleki yönden gelişme kaydetmesine de katkı sağladığı dile getirilebilir (Aydın, 2005).

Denetim, yönetim sürecinin bir alt sistemidir. Bu durum eğitim yönetimi için de geçerlidir. Bu yüzden denetimin işlevleri ve görevleri ile birlikte gerçekleştirilen faaliyetlerle eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olunur. Sistemsel özellikler bakımından denetim şu şekilde tarif edilmektedir: Sistemin elemanları olan girdi, işlem ve çıktılardan veriler alarak bunların değerlendirilmesidir. Daha sonra bu değerlendirmeden çıkan sonuçlara bağlı olarak örgütün amaçlarının tekrar gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi ile tamamlanan bir süreçtir. Denetim sonuçlarından faydalanmayan ve bu sonuçları dikkate almayan örgütlerin etkili ve başarılı olmaları, gelişimlerini ve problem çözme yeteneklerini artırmaları yeterli düzeylerde olmayabilir (Gökçe, 1994).

Denetim, sistem öğelerinden gelen sonuçları bir sistem halinde planlaştırarak örgütü rastlantılardan kurtarır (Çakıcı, 1985). Ayrıca denetim farklı etkinlikleri ve teknikleri içeren, bütün yönetim süreçlerinin yeniden düzenlenmesine rehberlik eden bir hizmettir. Bu yüzden planlanmış, geliştirilmiş bir liderlik kavramına dayandırılmış, kurumun amaç ve işlevleriyle doğrudan ilgilenen ve kurumdaki personel tarafından benimsenen bir denetim başarılı olur (Taymaz, 1993). Kurumdaki personele bu doğrultuda denetimin gerekliliğinin vurgulanması ve benimsetilmesi bağlamında en önemli görevin yöneticilerde olduğu söylenebilir.

Eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği denetim aracılığı ile belirlenir ve güncellenir. Denetim aynı zamanda yönetimin kendisi ve okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili bilgiler sağlayarak, eksiklikleri ortaya çıkararak bunların düzeltilmesi ve eğitim-öğretimin geliştirilmesi noktasında yönetime yol gösterici olur (Taymaz, 1993; Gökçe, 1994). Bilgen, denetimi, sistemin bütün amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayan en üst seviyede verim elde etme noktasında çağdaş, demokratik ve insancıl bir yönetim hizmeti olarak görmektedir (Bilgen, 1987, s. 21-22). Bu yüzden denetim bir yönetim süreci olarak örgütlerin etkililiğini sağlayan ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine hizmet eden bir amaç gerçekleştirme yöntemidir. Bu bağlamda eğitim denetiminin eğitim-öğretim faaliyetlerinde rol alan her çalışanın işine yoğunlaşmaları açısından da önemli olacağı söylenebilir.

Eğitim denetimi birçok eylemi ve işlevi içerir. Bunlardan bazıları Harris (1963) tarafından gösterilenleri şunlardır: öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmesi, öğretmenlere rehberlik etmesi, eğitimin amaçlarını yeniden belirlemesi ve düzenlemesi, öğretim araç ve yöntemlerinin geliştirilmesini teşvik etmesi ve eğitimin değerlendirilmesini geliştirmesi (Akt. Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Ayrıca eğitim denetimi, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi noktasında öğretmenlerin davranışını doğrudan etkileyerek hem örgüt tarafından yasal olarak belirlenmiş davranışları içeren, değerlendiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir süreçtir (Gökçe, 1994).

Öğretmenin davranışını etkilemesi açısından denetim süreci örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu da etkileyebilir. Bu bağlamda eğitim denetiminin yararlarının yalnızca bireysel değil, örgütsel düzeyde de dikkate alarak bu konuya yoğunlaşılması, eğitimin ve denetimin tüm boyutları ile ele alınması gerekir. Böylelikle eğitim denetimi öğretmene sağlayacağı bilgi ve yeterliliğini artırma imkanı ile öğretmenin düşüncelerini ortaya koyan etkinlikler sağlama fırsatı sunacaktır. Kapsamlı bir denetim süreci ile birlikte öğretmeni ve okulları

daha iyi anlama, moral-motivasyonu yükseltme, iş doyumunu-işe yoğunlaşmayı ve üretkenliği-verimi arttıracaktır.

Denetimin eğitim sistemlerindeki önemi ve gerekliliği araştırmacılar tarafından büyük bir inançla vurgulanmıştır. Burada özellikle en önemli nokta olarak 'sınıf içi öğretim' yani ders denetimi belirtilmiştir (Aydın, 2005; Taymaz, 1993). Değişen koşullar çerçevesinde artık okullarda denetimden sorumlu ve en etkili makam okul müdürlüğü olmuştur. Okul müdürlerinin sahip olduğu veya olabileceği denetim becerilerinin sistem içerisinde daha etkili olacağı söylenebilir.

Denetimi elzem yapan ilk faktör, yönetim literatüründe "entropy" ismiyle adlandırılan örgütün güç kaybetmesine engel olmaktır. (Aydın, 2005; Aydın, 1986). Bu açıdan denetim sürekli ve etkili bir biçimde aksamadan yapılmalıdır. Bu konu ile ilgili Kimbrough ve Burkett (1990), denetimsiz kalan bir sistemde yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlık meydana geleceğini belirterek güç yitimi yaşanacağını belirtmişlerdir.

Eğitim denetiminin zorunluluğuna vurgu yapılmasını sağlayan nokta denetimin artık sadece kontrol etmekten öte olduğu görüşünün ağırlık kazanmasıdır. Bu yüzden denetim hem geliştirme hem de rehberlik etme odaklı bir işlev içinde görülmektedir. Özellikle eğitim sisteminde belirlenen amaçlara ulaşılmasında öğretimin denetimi ve geliştirilmesi ile birlikte öğretmene rehberlik edilmesi en önemli süreçlerden biri olarak görülmektedir (Aydın, 2005). Denetim öğretmenlerin de örgüte ve işe bağlılıkları, mesleki gelişimlerini sağlama açısından önemli görülmektedir.

2.6.1. Eğitim Denetiminin Boyutları

Denetimin boyutları yönetim, program ve öğretim denetimi olarak sıralanabilir (Wiles ve Bondi, 1996, s. 10-12)

2.6.1.1. Denetimin Yönetim Boyutu

1. *Amaç ve önceliklerin belirlenmesi:* Herkese eğitim fırsatını sunabilmek için okullaşma yolundaki önceliklerin ve okullarda sunulabilecek çalışmaların belirlenmesi.
2. *Politikaların geliştirilmesi ve standartların belirlenmesi:* Tayin edilmiş olan

hedeflerin beklentilere uygun standartlara dönüştürülmesi, belirlenmiş standartlara erişebilmek maksadıyla gerekli ilke ve düzenlemelerin sağlanması

3. *Uzun dönemli planlama yapılması:* Zaman geçtikçe başarılı olunması talep edilen eylem ve etkinliklerin düzenli şekilde planlanıyor olması.
4. *Örgütsel çatının meydana getirilmesi:* Eğitim yapılan alanlar dahilinde bulunan kişiler ve gruplar ikileminde yapısal bağların meydana getirilmesi.
5. *Kaynakların belirlenmesi ve sağlanması:* Farklı kurumlardan sağlanabilecek kaynakların aranması ve gerekli alanlara dağıtımının gerçekleşmesi.
6. *Personel kadrosunun seçilmesi:* Programları uygulayabilecek personellerin seçilmesi ve kurumsal yapı içinde görevlendirilmesi.
7. *Gerekli donanımın sağlanması:* Programın gerektirdiği donanımın sağlanması ve ihtiyaç hissedilen yeni donanımın tayin edilmesi
8. *Gerekli finansal kaynağın sağlanması:* Finansal desteğin artırılması için gereken paranın sağlanması.
9. *Öğretimin örgütlenmesi:* Öğretim ve örgütsel yapıyı işletecek olan personellerin merkezi yöntemle ve usulüne göre atanması.
10. *Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi:* Eğitim programlarına destek olması istenen gruplar ile iletişim kurulması ve sürdürülmesi.

2.6.1.2. Denetimin Program Boyutu

1. *Öğretimsel hedeflerin tayin edilmesi:* Genel hedeflerin özel öğretim hedeflerine evrilmesi.
2. *İhtiyaçların tayin edilmesi:* Okul programlarının öğrenenlerin ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığını tayin edebilmek adına mevcut durumun değerlendirilmesi.
3. *Planlı değişme ve program geliştirme:* Öğretimin içeriğinin meydana getirilmesi ve mevcut programların kapsamlı şekilde gözden geçirilmesi.
4. *Programların çeşitli özel hizmetlerle ilişkilendirilmesi:* Hem okul içinde hem de okul dışındaki çeşitli öğretimsel etkinliklerin birbiri ile ilişkili hale getirilmesi.
5. *Materyalin seçilmesi ve kaynakların dağıtılması:* Mevcut öğretimsel kaynakların

analizi ve uygun programlara göre dağıtım işlemi.

6. *Öğretim kadrosunun oryantasyonunun icra edilmesi:* Okul programlarının yeni atanan öğretmenlere tanıtılması ve tecrübeli öğretmenlerin yetenek ve kabiliyetlerinden fayda görülmesinin sağlanması.
7. *Donanımdaki değişikliklerin önerilmesi:* İmkanların öğretim programına uygun biçime dönüştürülmesi maksadıyla yeniden yapılandırılması için gerekli planlamanın icra edilmesi.
8. *Öğretim için gerekli görülen yatırımın kestirilmesi:* Öğretim için ayrılması gereken kaynakların maliyetinin hesaplanması ve uygulamalar için gerekli yatırımın tavsiye edilmesi.
9. *Öğretim programlarının hazırlanması:* Öğretimin geliştirilmesi için gereken hizmet içi eğitim olanaklarının sağlanması, öğretim programlarının yeniden şekillendirilmesi.
10. *Okul programlarının geliştirilmesi ve dağıtılması:* Okul programlarının doğru biçimde yazılarak okullara dağıtılması ve başarılı etkinliklerin kamu ile paylaşılması.

2.6.1.3. Denetimin Öğretim Boyutu

1. *Öğretim planlarının geliştirilmesi:* Öğretim programlarının planlarının oluşturulması ve uygulanmasında öğretmenlerle birlikte çalışılması.
2. *Programların değerlendirilmesi:* Öğretim programlarının beklenen standartları karşılayıp karşılamadığının saptanması amacıyla, testler ve diğer değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi.
3. *Yeni programların tanıtılması:* Yeni programların uygulanabilmesi için öğretmenlere yeni öğretim tekniklerinin gösterilmesi.
4. *Öğretimin örgütlenmesinin yeniden düzenlenmesi:* Öğretimin mevcut örgütlenme biçiminin etkililiğinin gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması.
5. *Öğretimsel kaynakların dağıtılması:* Öğretmenlere gereksinim duydukları öğretimsel kaynakların sağlanması ve gelecekte gereksinim duyacakları kaynakların belirlenmesi.

6. *Öğretmenlere danışmanlık ve yardım sağlanması:* Öğretmenlere rollerini gerçekleştirmelerini sağlayacak danışmanlık hizmetinin sağlanması.
7. *Olanakların değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin sağlanması:* Okullara ziyaretler düzenlenerek öğretime uygun olanakların olup olmadığının değerlendirilmesi ve gerekli olanakların planlara uygun biçimde sağlanması.
8. *Dağıtılan parasal kaynakların kullanımının değerlendirilmesi:* Parasal kaynakların amaçlanan programlar için kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi.
9. *Hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve eşgüdümünün sağlanması:* Öğretimsel gereksinimleri karşılayacak olan hizmet içi eğitim programlarına kılavuzluk yapılması.
10. *Toplumsal gereksinimlere ve düşüncelere yanıt verilmesi:* Okul programlarına ilişkin olarak toplumdan dönüt alınması, öğrencilerin ailelerine bilgi verilmesi (Aydın, 2005).

2.7. Denetim Becerileri

Denetim, süreçleri ve sonuçları itibarıyla, eğitim sistemine yön veren alt sistemlerden birisidir. Eğitim sistemi içinde amaçlara ulaşılabilir düzeyini belirleme, eksiklikleri giderme ve hataları düzeltme işlevi gören denetim alt sistemi yöneticilere ve öğretmenlere yol gösterici bir özellik taşımaktadır. Okulun gerçek faaliyet alanı olan öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek ve geliştirmek etkili bir denetimin temel amacıdır. Bu amaca ulaşma yolunda da en önemli unsur olarak denetim ile ilgili becerilere sahip olması beklenen okul yöneticileri görülmektedir.

Örgütlerde denetim olgusu yapısal olarak iletişimdeki geribildirim sürecine benzer. Bu yüzden okullarda denetim görevlerini yerine getiren okul yöneticilerinin en başta iletişim kurma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Denetim sürecinin sağlıklı ve amacına uygun bir şekilde işlemesi için iletişim becerileri konusunda yetkin olunması oldukça önemli görülmektedir. Bununla birlikte yönetim bilimleri alanında son yıllarda etkili olan demokratik insan ilişkileri yaklaşımı da iletişimin denetimdeki önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla okul yönetimi bakımından da iletişim oldukça önemli görülmektedir. Hem sosyal hem yönetimsel ilişkiler bakımından iletişim becerileri okul yöneticileri için denetim süreçleri açısından değerli olduğu düşünülmektedir.

Whall & Cherry (1993, s. 3) iletişimi; sadece teknik bir süreç olarak tanımlamamış insanlar için taşıdığı anlama üzerinde de durarak kısaca paylaşmak olarak anlamlandırmıştır (Whall & Cherry, 1993, s. 11). Buradan hareketle ve çağdaş eğitim denetimi çerçevesinde bakıldığında, denetim sürecinin de denetmen ve öğretmen arasında karşılıklı etkileşime ve paylaşıma dayalı bir iletişim süreci olarak görülmektedir. Bu yüzden okul müdürlerinin hem iletişim hem de denetim becerileri yetkinliğine sahip olmaları eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenilen düzeyde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Denetim esnasında en temel ve ilk olarak kullanılacak iletişim kurma yöntemi şüphesiz sözlü iletişimidir. Çünkü sözlü iletişim, günlük hayatta her ortam ve durumda en çok tercih edilen, en az iki kişi arasında gerçekleşen etkili bir iletişim türüdür (Emerson & Goddard, 1993). Daha sonra diğer iletişim yöntemleri ile süreç işletilerek denetimin uygun bir biçimde yürütülmesi oldukça önemlidir. Sözsüz iletişim ve yazılı iletişim yöntemleri de süreç içerisinde başvurulabilecek diğer iletişim yöntemleridir.

Denetimin tarihsel süreci Sağnak (2008) tarafından; modern öncesi, modern ve postmodern dönemlere ayrılarak incelenmiştir. Bu dönemlerden modern öncesi dönemde denetimin daha çok kontrol ağırlıklı olduğu görülmüştür. Modern dönemde denetimin, öğretimi geliştirme amacı taşıdığı belirtilerek; işbirliği, iletişim, demokratiklik, bilimsel yöntemler, uzmanlık, mesleki gelişim ve yardımcı olma özelliklerini taşıdığı belirtilmiştir. Postmodern dönem denetiminde ise denetimin sorumluluğu denetmenle birlikte öğretmene de verilmiştir. Dolayısıyla burada denetim bir müzakere süreci şeklinde sürdürülürken denetim ile ilgili sorumluluklar denetmenle birlikte öğretmene de verilecektir (Sağnak, 2008).

Karakuş (2010) eğitim denetimi ve iletişim arasındaki ilişkiyi açıklarken yukarıdaki açıklamalara benzer bir şekilde, bu ilişkiyi denetim yaklaşımlarına göre belirtmeye çalışmıştır. Bu yaklaşımlara göre denetimsel yönden gerekli bazı becerilerin edinilmesi ya da geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bilimsel yönetim yaklaşımına göre bir yol izlendiğinde genel olarak verim, emretme ve kontrol öğeleri ön plana çıkacaktır. Ayrıca, iş görenlerden daha fazla yapılan iş gözetilecek, bu şekilde denetimde kontrol unsuruna daha çok önem verilmiş olup zorlayan bir süreç yürütülmüş olacaktır. Demokratik insan ilişkileri yaklaşımına göre bir yaklaşım izlendiğinde ise kişilikler ve davranışlar anlaşılabilir bir süreçten geçilerek; yenilik, değişim, iletişim, etkileşim, öğrenme ve dönüşüm gibi olguların ön plana çıkacağı durumlara daha çok zaman ve değer verilecektir. Bunların daha ileri bir seviyesinde ise çağdaş eğitim denetimi yaklaşımlarının benimsenmesiyle öğretme-öğrenme süreçlerinin gelişimleri sağlanacaktır. Bunun için,

işbirlikçi ve bilimsel bir yaklaşımla daha çok motivasyona, olumlu insan ilişkilerine, liderliğe ve iletişime ağırlık verilmiş olunacaktır.

Denetmenler, insan ilişkileri çerçevesinde ele alınarak kolaylaştırıcı olarak tanımlanmalıdır (Wiles, 1975). Bu bağlamda denetmenlerde bulunması gereken bazı beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- İletişimin kurulmasını sağlamak,
- İnsanların birbirlerini dinlemelerine yardımcı olmak,
- Birbirine yardım edebilecek ve benzer sorunları olan kişileri bir araya getirmek,
- Yeni fikirler konusunda çalışanları desteklemek ve yüreklendirmek,
- Değerlendirme süreçlerinde ortaya çıkacak fikirlerin denenmesinde, uygulanmasında kolaylaştırıcı bir rolle öğretmenlere fırsatlar sağlamak,
- Çalışanların problemlerin dinleyerek bunlara çözümler üretme noktasında yardımcı olabilecek kaynaklara yönlendirmek,
- Sistemsel meseleler ve uygulanan politikalar hakkında çalışanların fikirlerini açıklamalarına teşvik edici olmak (Wiles, 1975; Derbedek, 2008, s. 26).

Denetleyiciler için önemli özellikler belirleyen başka araştırmacılar da olmuştur. Bunlardan Duke ve Stiggins (1985) denetmenler için şu özellikleri sıralamışlardır: iletişim ve güven duygusu verebilme becerisi, inandırıcılık, teknik beceri ve sabır. Aynı araştırmacılar bunların yanında ilkesel olarak eğitim denetiminde ‘olumlu insan ilişkileri’ne ve ‘etkileşimin önemi’ne vurgu yapmışlardır. Bu yüzden etkileşim için sağlıklı bir iletişim zorunlu görülmektedir. İletişim sisteminin etkileşimli ve olumlu insan ilişkilerine dayalı bir şekilde kurulması ve bu sayede gerekli becerilerin ilgililere kazandırılması için planlı bir çaba gösterilmesi denetimsel bir görev olarak görülmektedir (Duke ve Stiggins, 1985). Buradan hareketle denetim açısından öğretmenlerin görüşlerini rahatlıkla ve açıkça belirttikleri, görüş alış-verişinde bulunacakları bir ortam ve iklim yaratabilmek okul yöneticilerinin sahip olacakları birer denetim becerisi olarak gösterilebilir.

İletişim sürecinde denetmenler için belirlenen bazı ilkeler de vardır. Denetmenlerin bu ilkelere bağlı kalmaları etkililiği ve verimliliği artırabilir. Bu ilkeler Kurt (2009) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Girişimi başkalarından önce ele almak,
- Çevresindekilerin katılımını ve işbirliğini sağlamak,
- Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak,
- Öğretmeni güdülemek,
- Başarılan işleri ortaya koymak,
- Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
- Önemli haberleri tekrarlamak,
- İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
- Her iletişim aracından yararlanmak,
- İletişimi aralıksız sürdürmek,
- Destek ve karşıt güçleri tanımak,
- Yapıcı olmak ve düşüncelere saygı duymak (Kurt, 2009, s. 22).

Türk eğitim sisteminde okullarda öğretmen denetimini daha önceleri müfettişler yapmaktaydı. Müfettişler ya da denetmenlerin birçok rolü bulunuyordu. Denetmen ile öğretmen arasındaki iletişimi etkileme; denetleme, soruşturma, inceleme, araştırma, rehberlik etme ve mesleki yardım niteliğindeki görevler bu rollerin en önemli görülen başlıca unsurlarıdır (Taymaz, 1995, s.110). Son yıllarda yapılan bazı yasal düzenlemeler ile öğretmen denetimlerini artık okul müdürleri yapmaktadır. Dolayısıyla bu rollerin birçoğunu artık okul müdürleri üstlenmektedir. Bu rolleri ya da görevleri amacına uygun bir şekilde yerine getirmek için gerekli bazı yeterlilikler ve beceriler olması gerekliliği kaçınılmaz görülmektedir.

Yapılan birçok araştırmada denetim süreçlerinde en sık karşılaşılan problemlerin insan ilişkileri ve iletişim konusunda olduğu görülmüştür (Burgaz, 1992, s.34). Ateş (2008)'in çalışmasında da okul yöneticileri ya da müfettişlerin teknik yeterlikler bakımından olumlu görüşleri olmasına rağmen, karar ve insancıl yeterliklere ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden denetleyicilerin insani ilişkiler bakımından yeterliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi eğitim denetimi açısından oldukça değerli görülmektedir.

Denetimin her alanında ve denetim sürecinin her aşamasında insanı merkeze alan bir iletişimin önemi yadsınamaz. Okullarda da denetim görevini taşıyan müdürlerin olumlu bir okul iklimi yaratacak bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları eğitim sürecine katılan tüm unsurların etkileşimlerini sağlaması kaçınılmaz görülmektedir (Başar, 2000, s. 106). Bu noktada iletişim becerileri denetim becerilerini geliştirme noktasında oldukça değerli ve ilişkili bulunmaktadır.

2.7.1. Okul Müdürlerinin Denetim Becerileri

Okullarda etkili bir eğitim-öğretim gerçekleştirmeye engel birçok nokta görülmektedir. Bunların başında etkisiz okul yönetiminin olduğu 1990'lı yıllardan beri alan yazında dile getirilmektedir. Ayrıca okullarda başarıyı yakalamak için okul yönetimince gösterilecek liderlik niteliklerinin üzerinde durulmaktadır (Cunningham & Cardeiro, 2003:136; Sergiovanni, 2001: 21; Tanrıögen, 1988:5). Okul yöneticilerinin denetime ilişkin sahip olacakları beceriler de hem etkili bir okul yönetimi sağlamalarına hem de liderlik niteliklerine katkı vermeleri adına önemli bir yönetim süreci olarak gösterilebilir.

Okul yönetimi ve yöneticileri ile ilgili birçok eleştiri yapılmaktadır. Bu eleştirilerin daha çok yoğunlaştığı noktalar hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının yönetim ve yöneticiler açısından etkisizliğine yönelik olanlardır. Ayrıca yönetici standartlarının düşük olması ve hizmet öncesi eğitimde kuramsal bilginin fazlaca olması sonucu bu tür eğitimlerin yetersiz kalmasına neden olması da getirilen eleştirilerden bazılarıdır (Kowalski, 2003). Bu yüzden yöneticilerin denetim, sosyal ilişkiler, insan kaynakları yönetimi gibi birçok alanda yetiştirilmesi ve belirli bir standarta ulaştırılması gerekli görülmektedir. Çünkü, okulların etkili ve başarılı olmaları, müdürlerinin etkili, becerili ve yetkin olmalarına bağlıdır. Okullarda en basit faaliyetlerin bile rastlantıya bırakılmadan özenle planlanması gerekir. Bunun sorumluluğu da okul yöneticilerindedir. Okul müdürleri, etkili bir okul yaratmak için karar aşamasından planlama aşamasına, süreci yürütme noktasından değerlendirme ya da denetleme aşamasına kadar her alanda okulun kritik önemdeki etkenlerinden birisidir (Balcı, 1993: 23). Bu bakımdan okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi kuramsal bilgilerden ziyade pratik uygulamaların yapılması okullardaki etkililiklerini artıracığı düşünülmektedir. Denetim ile ilgili de sahip olacakları bilgi ve becerilerin de bu etkililiğe katkı sağlayacağı kaçınılmaz görülmektedir.

Okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları arasında birçok konu başlığı bulunmaktadır. Bunlardan birisi de denetim ile ilgili görev ve sorumluluklardır. Virginia Eğitim Bakanlığı tarafından da belirlenen okul müdürlerinin belli başlı görev ve sorumlulukları arasında ilk sırada ‘öğretmenleri denetlemek’ gelmektedir. Bunun dışında akademik programları geliştirme ve uygulama, bütçeyi hazırlama, öğrencilerle, ailelerle ve toplumla ilişkileri yürütme, öğretmen performansını değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, gerekli yerlere durumu rapor etme, eğitimsel amaçları oluşturma, özel okullarda öğrencileri okula kabul etme ve eğitim fonlarını artır gibi başka görevler üzerinde de durulmaktadır (VDOE, 2004). Bu noktada öğretmenleri değerlendirirken ya da denetlerken okul müdürleri tarafından kullanılacak yaklaşımların etkili ve yeterli olması onların da yetkinliğini ve becerilerini göstereceği düşünülmektedir.

Acheson & Gall (2003:6)’a göre okul müdürünün görevlerinden sayılan öğretmeni denetlemenin iki esas amacı vardır. Bunların birincisi, öğretmenin mesleki gelişimini sağlayarak etkili eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaktadır. İkincisi de öğretmenin var olan performansını değerlendirip mesleki durumu hakkında bir karar vermektir. Yine aynı araştırmacılar tarafından öğretmenlerin özellikle ikinci amaçtan dolayı denetimden çekinebilecekleri belirtilmiştir. Araştırmacılara göre, mesleki kariyerleri açısından mevcut performansın değerlendirilmesi öğretmenlerde kaygı yaratmakta ve denetime karşı olumsuz duygular taşımalarına neden olmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin denetim ile ilgili belirli bir düzeyde bilgi, deneyim ve beceriye sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bunu sağlayacak yöntemlerden birisi işbirliğine dayalı bir denetim şeklinin benimsenmesi öngörülmektedir.

Öğretmen performansı ile ilgili denetimlerde okul müdürlerinin kullandığı iki farklı değerlendirme çeşidi ön plana çıkmaktadır. Bunların ilki öğretmenin bir öğretim yılı boyunca gösterdiği genel performansını değerlendirme amaçlı denetim şeklindedir. Öğretmenin göreve alınması hakkında yetkili olan okul yöneticilerinin bulunduğu yönetim yapılarında, yöneticiler öğretmen performansının genel değerlendirilmesinden öğretmenin görevde kalıp kalmayacağına ve alacağı ücrete kadar birçok konuda etkin rol alırlar. Bu şekilde bir denetimin öğretmenin mesleki yaşamını ve kariyerini etkileyecek kararları içerebilecek olması bakımından çok dikkatli olunması gereken bir süreçtir. Bu bağlamda kullanılacak ölçme araçlarının, denetim süreçlerinin ve yapılan uygulamaların oldukça dikkatli, tarafsız, yasal prosedüre uygun olarak yapılması büyük önem taşıyacaktır. Bu konular göz önüne alınarak, birçok yerde öğretmen denetimi ile ilgili dikkate alınması

gereken ve yol gösterici nitelikte belirli standartlar geliştirilmesi yoluna gidilmiştir (Ubben, Hughes&Norris, 2001, s. 195-197).

Performansa yönelik öğretmen değerlendirmesinde ikinci bir denetim şekli olarak öğretimin geliştirilmesine ve öğretmenin mesleki gelişimine odaklanılan biçimlendirici değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Bu süreçte öğretim devam ederken oldukça sık aralıklarla bir gözlem ve değerlendirme yapılmaktadır. Bu denetim biçimlendirici değerlendirme türlerinden birisi olan klinik denetim şeklinde gerçekleştirilen ve genellikle sınıf ortamında öğretmenle işbirliği içinde yürütülen bir değerlendirme sürecidir. Burada amaç öğretmenin sınıf içindeki performansını artırmaktır. Denetmen bu amacı gerçekleştirmek için öğretmenle işbirliği içinde; belirli buluşma zamanları belirler, gözlem öncesinde, gözlem sırasında ve gözlem sonrasında nelerin ele alınacağını belirler ve açıklar. Ayrıca hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği, gözlemin nasıl yapılacağı konularında da birlikte karar verilir. Böylece öğretmenin sınıf içi performansı objektif araçlar kullanılarak belirlenmiş olacaktır (Acheson & Gall, 2003, s. 124; Ubben, Hughes & Norris, 2001, s. 195-197). Öğretimi ve öğretmeni geliştirme yollarına bu şekilde birlikte karar verme ile etkili bir dönüt sağlanabilir. Bu dönütler sayesinde de gelişme süreçleri birlikte izlenebilecektir.

Okul müdürleri habersiz bir biçimde ve belirli olmayan zamanlarda, ders sırasında, sınıfa girip öğretim sürecini denetleyebilirler. Bu ziyaretlerin süresi, duruma ve zamana göre, bir ders saatini bulabileceği gibi 10-15 dakika gibi kısa süreli de olabilir. Sınıf ziyaretlerinin amaçları kısaca; öğretmenleri derse karşı güdüleme, öğretimi izleme, desteklenmesi gereken hususları belirleme, okuldaki öğretim hakkında bilgi edinme şeklinde özetlenebilir.

Sınıf ziyaretleri okul müdürü ile öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirerek işbirliği ve ilişki düzeyini artırabilir. Ayrıca sınıftaki öğretim hakkında birlikte konuşma alanları oluşmasını sağlayarak daha olumlu bir okul iklimi yaratabilir. Öğretmenler açısından da motivasyonu artırıcı ve işe yoğunlaşmayı sağlayıcı etkileri olabilir. Mesleki ve pedagojik açıdan daha donanımlı hale gelmeği isteği sağlayabilir. Örgütsel güven, örgütsel ve mesleki bağlılık noktasında da katkı sağlayıcı durumlar olabilir. Bu süreçler sonunda okul müdürleri de denetim ile ilgili eksikliklerini görebilir ve denetim becerilerini geliştirme noktasında adımlar atabilirler.

Ubben (2001)'e göre öğretmen denetimi döngüsel bir işlem ve süreçtir. Buna göre denetimin temel amacı öğretimi geliştirmektir. Bu bağlamda 7 temel nokta dikkate alınmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Ubben vd., 2001, s. 198).

1. Öğretmeni değerlendirmeye yönelik bir “kişisel gelişim planı” hazırlamak,
2. Gözlem için belirli hedefler oluşturmak ve etkinlikleri belirlemek,
3. Gözlemi yapmak ve verileri toplamak,
4. Verileri analiz etmek ve dönüt vermek,
5. Toplanan gözlem verilerini yorumlamak,
6. Değerlendirme sonucunu ve gösterilen başarıyı rapor halinde yazmak,
7. Daha iyi gelişim için öneriler geliştirmek.

Etkili bir eğitim-öğretim sağlanabilmesi için birçok unsurun belirli seviyelerde olması gerekmektedir. Bu gereklilik denetimin sağlıklı yapılması açısından da oldukça önemli görülmektedir. Sınıf ortamlarının yüksek düzeyde yaratıcı ve esnek olduğu, düşünme becerilerinin geliştirildiği bir yapı okul içindeki sorunların fazlalığı ve farklı kişilik yapıları ile karşılaşılmasından dolayı istenilen düzeylerde olmayabilir. Bu durum denetim için oluşturulan standartların da çoğu kez oldukça dar ve sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu yüzden denetimin de farklılıklar içermesi gerekmektedir. Bundan dolayıdır ki okul yöneticisinin de çok farklı denetim şekillerinden yararlanması gerekliliği doğmuştur. Kullanılacak yöntemlerden birisi portfolyo değerlendirmesi de denilen ve öğretmenin kendi mesleki gelişimini takip ettiği ve kazanımlarını kaydettiği bir ürün dosyası oluşturmasıdır. Bu değerlendirme sayesinde öğretmenin kendi kendisini denetlemesi teşvik edilecektir. Bir diğer değerlendirme yolu da emsal değerlendirmesi yoluyla öğretmenlerin birbirinden öğrenmesinin sağlayacak yöntemdir. Ayrıca 360 derece değerlendirme yöntemleriyle de öğretmen performansına ilişkin ailelerin, öğrencilerin ve meslektaşların görüşlerinin alınması gibi farklı değerlendirme yöntemleri kullanılabilir (Marczely, 2001, s. 123-144).

Türkiye’de, okul yöneticileri, yukarıdaki bölümlerde de söylendiği biçimde, öğretmeni yetiştirme, geliştirme ve öğretimin etkililiğini artırma amacıyla, her bir öğretmeni mümkünse her dönemde ve sınıf ortamında bir kez ziyaret etmektedir (Gürsel, 1997, s.104). Ayrıca, okul müdürü öğretmenlerin mesleki ehliyeti yanında, genel durum ve davranışlarını değerlendirerek bunu bir not eşliğinde (sicil notu) işleyen sicil amiri

konumundadır (MEB, 03.06.1991). Ancak sicil notları verilmesi 13.02.2011 tarih ve 6111 sayılı yasadaki değişikliklerle kaldırılmıştır.

2.7.2. Okul Müdürünün Deneticilik Rolü

Örgütlerin belli bir konuma ya da duruma ait belirlenen ve yerine getirilmesi gereken davranışlar bütünü olarak tanımlanabilen belirli rolleri vardır. Bu rolleri yerine getirecek konumda bulunan kişilerden rollerle ilgili gerekli olan faaliyetlerin istenilen nitelikte yerine getirilmesi beklenir. Fakat bu şekilde ideal bir durumun gerçekleşmesi oldukça zordur. Çünkü birçok araştırmacıya ve çalışmaya göre beklenen rol davranışının gözlenen rol davranışına dönüşebilmesi farklı etkenlerce hem desteklenebilir hem de engellenebilir. Bireysel, örgütsel ve çevre boyutlarında toplanan bu etkenler rollerle ilgili belirleyici bir fonksiyon taşıyabilirler (Balyer, 2012; Çelik, 2008; Burgaz, 1995). Okul müdürlerinin de okul örgütleri içerisinde birçok rolü bulunmaktadır. Balyer (2012)'in belirttiği gibi bu rollerden birisi de denetmenlik rolüdür.

Örgütsel rollerin oluşumunu etkileyen unsurların başında kişilik özellikleri, bireysel ihtiyaçlar ve eğilimler, yeterlik ve tutum gibi bireysel boyutta ele alınan olgular gelir. Ayrıca örgütsel boyutta bulunan etkenler de rollerin istenilen seviyede gerçekleştirilmesinde etkili olmaktadır. Bunlar; yönetim felsefesi, örgüt yapısı, örgütteki insan ilişkilerinin niteliği, personel politikası, çalışma koşulları ve örgütsel olanaklar şeklinde ele alınabilir. Bireysel ve örgütsel boyutta yer alan bu değişkenlerin yanında bir de çevre boyutu da rolün oluşumunda yer almaktadır. Dolayısıyla kişinin rolündeki başarı, hem örgütün hem de kendisinin çevre ile kurduğu ilişkilerin niteliğinden ve düzeyinden etkilenecektir (Burgaz, 1995; Çelik, 2008). Bu bağlamda okul müdürlerinin denetmen rollerinin başarısının da öğretmenler ile olan bireysel ve örgütsel ilişkilerde belirleyici olacağı söylenebilir.

Örgütlerde "gözlenen rol davranışı" ile "beklenen rol davranışı" tutarsızlık gösterebilir. Bunda yukarıda sayılan bireysel, örgütsel ve çevre boyutlarında bulunan bazı etkenler rol alır. Bu boyutların bireyi etkileme dereceleri gözlenen ve beklenen rol davranışlarının tutarlılığını belirler. Nitekim birçok araştırmada denetim ile ilgili uygulamalarda gözlenen rol davranışları ile kuramcılar tarafından oluşturulan ve savunulan beklenen rol davranışları arasında çok az bir benzerlik olduğunu görülmüştür (Burgaz, 1995; Çelik, 2008; Başar, 1987). Bu durumda okul müdürlerinden denetim süreçlerinde beklenen rol

davranışlarının geliştirilmesi daha etkili ve verimli bir eğitim-öğretim sürecinin yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okullar genel ve özel amaçları önceden belirlenmiş olan örgütlerdir. Bu amaçlara ulaşılmasında en çok çalışanlar okul yönetimleri ve öğretmenlerdir. Özellikle okul müdürleri, bu amaçlara ulaşma noktasında anahtar bir rol üstlenirler. Müdürlerin en başlıca görevlerinden ve de birinci dereceden sorumlu oldukları noktalardan birisi öğretimsel tüm etkinlikleri okulun amaçlarına uygun bir biçimde gerçekleştirecek düzenlemeleri yapmak ve bunun için gerekli önlemleri almaktır (Gökçe, 1994). Bu bağlamda denetim her ne kadar eğitim sistemi içerisinde dışsal bir kontrol aracı olarak görülüp uygulanıyor olsa bile müdürlerin öğretimi denetleme sorumlulukları göz ardı edilemez.

Yönetimsel denetimin amacı, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamak olarak görülmektedir (Başaran, 1996). Müdürler de okulda amaçların ne oranda gerçekleştiğini denetlemekle yükümlüdür. Müdürler bu yetki ya da görev sayesinde hem eğitim programını hem de öğretmenleri birlikte değerlendirmiş olurlar. Tüm bunların uygun bir şekilde yapılabilmesi için müdürlerin de kendi becerilerini artırmaları gerekliliği denetimin sağlayacağı en önemli yararlarından biri olarak gösterilebilir. Ayrıca müdürler böyle bir tutumla öğretmenlerle olan ilişkilerini geliştirebilir, okul içindeki çatışmaları azaltabilir ve okulun tüm unsurları arasındaki eşgüdümü sağlıklı bir hale getirebilirler. Morrison (2007)'nin de belirttiği gibi; müdürlerin denetim sürecinde kullanacakları olumlu iletişim dili, adil bir yönetim anlayışı ve yargı içermeyen tutumları öğretmenlerin de olumlu yönde davranışlar göstermelerini destekleyebilir.

Türkiye’de yasal prosedürler çerçevesinde bakıldığında okul müdürlerinin denetim ile ilgili yetki, görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. 16 Eylül 2017 tarihinde yayımlanan resmi gazetede yer alan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği kapsamında belirlenen okul yönetimi ve yöneticilerinin görevleri (madde-77) arasında ‘denetim’ ile ilgili sayılabilecek görevler şu şekilde sıralanabilir: Rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme. Ayrıca yine aynı yönetmeliğin 78.maddesinin 4. fıkrasının d, g ve u bendlerinde müdürün, görev, yetki ve sorumlulukları şu şekillerde belirlenmiştir:

- d) öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.
- u) elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerle ilgili gerekli takip ve denetimi yapar.

- g) personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alır (MEB, 16.09.2017).

Okullarda öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm unsurların birlikte ele alındığı bir değerlendirme süreci çağdaş eğitim denetiminin en önemli hedefleri arasındadır. Bu bağlamda denetimi daha etkili kılacak yolları belirlemek ve gerekli önlemleri almak önemli görülmektedir. Denetim ile ilgili amaçların gerçekleşmesi için eğitim denetmenlerinden denetimsel rollerini istenilen düzeyde ve etkili bir biçimde düzenleyerek yerine getirmeleri beklenmektedir. Okul müdürlerinin bu şekilde denetmenlik rollerini yerine getirmeleri durumunda öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.8. Sosyal Beceri Kavramı

Sosyal beceri ve yeterlilik ile ilgili, sosyal zeka ve duygusal zeka alanında yıllar içerisinde kapsamlı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda birçok ortak nokta bulunmuş olmakla birlikte her kesimin anlaşmaya vardığı net bir tanımlama yapılamamıştır. Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik ile ilgili olarak ilk yapılan çalışma Thorndike tarafından 1920'li yıllarda sosyal zekanın tanımlanması ve ölçülmesi şeklinde ele alınmış çalışmalardır. Thorndike, “soyut, mekanik ve sosyal zeka” olmak üzere üç tür zeka olduğunu belirtmiş ve sosyal zekanın tanımını; insanları anlama ve idare etme, insan ilişkilerinde bilgece davranma becerisi şeklinde yapmıştır (Akt. Bacanlı, 1999, s.5).

Thorndike'in çalışmalarına paralel olarak daha sonra başka araştırmacılar sosyal becerileri, çeşitli zeka alanları içerisinde belirtmeye devam etmişlerdir. Goleman duygusal zeka, Gardner de çoklu zekâ kavramı içinde sosyal becerileri ele almıştır. Goleman'a göre temel sosyal beceriler duygusal zekanın beş ögesinden birisi olarak gösterilmiştir. Bunların dışında kendi duygularının farkında olma, sıkıntı verici duygularla başa çıkma, kendini başarıya doğru güdüleme ve başkalarının duygularını anlama öğeleri de duygusal zekayı oluşturan diğer unsurlardır (Goleman, 2000). Gardner ise, insanların yedi tür zeka alanına sahip olduğunu ileri sürmüştür. Bunlardan birisi de sosyal-bireyler arası zekadır(Gardner,1983). Bireyler arası ve bireysel zeka sosyal beceri ya da sosyal yeterlik içerisinde değerlendirilebilir.

Howing, Wodarski, Kurtz ve Gaudin (1990, s. 460) sosyal becerileri, kişilerin sosyal alanlarda yeterli olarak davranış sergileyebilmelerini gerçekleştiren; gülümsemek, etkileşimi başlatmak, sorun giderici kabiliyetlerini kullanabilmek gibi belirli yetiler şeklinde tanımlanmaktadır. Liberman (1986) ise, sosyal beceriler olgusunu kamu içinde hayatına devam etmek ve yeterli seviyede kaliteli bir hayat sürmek adına gereklilik arz eden bilişsel, sözel ve sözel olmayan bireyler arası davranışlar biçiminde ifade etmektedir.

La Greca (1993, s. 288)'ın sosyal beceriler olgusunu, olumlu sosyal etkileşimlerin başlamasına ve gelişmesine katkı sağlayan pozitif sosyal davranışlar şeklinde tanımladığı görülmektedir. Ladd ve Mize (1983) ise sosyal beceriyi, kişinin kültürel olarak kabul edilen sosyal veya bireysel amaçlara varabilmek maksadıyla biliş ve davranışlarını aynı senkronizasyonla faaliyete geçirebilme kabiliyeti şeklinde tanımlamıştır. Tüm bu tanımlamalar ışığında sosyal beceri kavramının oldukça geniş bir alanı kapsadığı söylenebilir. Bu kapsam içerisine okuldaki unsurlar arası ilişkiler de dahil edilebilir. Bu bakımdan okul müdürlerinin sosyal becerileri incelenmeye değer görülmüştür.

Sosyal beceriler ile ilgili geniş bir tanımlama Yüksel (1997, s. 9) tarafından şu şekilde yapılmıştır: Sosyal beceri; diğer kişilerle pozitif reaksiyonlarla karşılaşmamızı sağlayan, olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyen, başka kişiler ile etkileşimi gerçekleştiren, sosyal bakımdan kabul görebilir, çevrede bir iz bırakan, amaca yönelik, sosyal içeriğe göre farklılık kazanan, gözlenebilen ya da gözlenemeyen, bilişsel ve duyuşsal unsurları barındıran ve öğrenilebilen davranışlar biçiminde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kişiler arası ilişkilerde ve belirli bir amaca hizmet etmede bu becerilerin etkin bir rol oynadığı söylenebilir.

2.8.1. Sosyal Beceriler Kavramının İlkeleri

Sosyal beceriler ile ilgili çalışmalar bu becerilerin davranışa dönüştürebilecek şekilde öğrenilebileceğini göstermektedir. Bunların en önde gelenlerinden sosyal öğrenme kuramları kalıtsal ve çevresel değişkenler arasındaki etkileşimin sonucu olarak davranış biçimlerini ele almaktadır. Bu bağlamda Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı ilkeler sosyal beceriler açısından değerli görülmektedir. Bu ilkeler aşağıda aktarılmıştır (Akt. Senemoğlu, 1997, s. 228-231):

1) *Karşılıklı belirleyicilik*: İnsanın davranış şeklini kişisel unsurlar ve çevre karşılıklı olarak birbirlerinin etkisi altına almaktadır. Bu etkileşim kişinin gelecekteki davranışlarını

da tayin etmektedir. Davranış ve çevre birbirini değiştirebilen iki etkidir. Keza, çevre koşullarının kişisel özellikleri farklılaştıracağı gibi, kişisel özelliklerin de çevreyi değiştirebileceği söylenebilir.

2) *Sembolleştirme kapasitesi*: Bandura'ya göre kişiler dünyanın kendisinden çok, bilişsel temsilcileriyle etkileşime girerler. Bunlar aracılığıyla bireylerin dünyayı sembolik bir biçimde gördüklerini savunur. İnsanlar, hem düşünme hem de dil becerisini kullanma kuvvetine sahip olduğundan geçmişi hafızalarında var edebilmekte, geleceği ise test edebilmektedir (Bandura, 1994, s. 34).

3) *Öngörü kapasitesi*: Kişiler diğer kişilerin gelecekte kendilerine nasıl davranacağını kestirebilmeli ve buna göre amaçlarını belirleyebilmelidir. Kısaca gelecek planlarını yapabilmelidir.

4) *Dolaylı öğrenme kapasitesi*: Çocuklar başta olmak üzere kişiler, genellikle başkalarının davranışlarını ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmektedirler.

5) *Öz düzenleme kapasitesi*: Kişilerin kendi davranışlarını kontrol edebilmesi şeklinde tarif edilebilecek öz düzenleme kapasitesi sosyal biliş kuramında da bir kabiliyet olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda bireylerin çalışma miktarlarından uyumalarına ya da dinlenme sürelerine, yediklerinden içtiklerine, konuşmalarından toplumda nasıl davranacaklarına kadar birçok konuda kendilerini kontrol etme durumları bu ilke kapsamında sayılır.

6) *Öz yargılama kapasitesi*: Bu ilkeye göre kişiler, kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtma kapasitesine sahiptirler. Bu kapasite ile kendileri hakkındaki fikirlerini kaydedebilir. Daha sonra faaliyetlerinin sonuçlarına göre, kendisi hakkındaki fikirlerin yeterliği hakkında yargıda bulunabilir.

İnsanın toplumda sosyal bir varlık olarak neyi, nasıl ve ne zaman gerçekleştireceği konusunda yetkin olduğu ya da olması gerekliliği Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramındaki ilkelerde de görülmektedir. Bu yetkinlik yaşamın her alanında kendini gösterme durumundadır (Bektaş, 2010). Eğitim ve okul yaşantısında da sosyal beceriler ya da sosyal yetkinlik; yapılan işteki verimi, etkililiği, başarıyı etkileyecek en önemli unsurlardan birisi olarak gösterilebilir.

2.8.2. Sosyal Becerilerin Önemi

Değişen ve gelişen dünyada genel yönetim, örgütsel ve teknik beceriler gerektirdiği kadar insan ilişkileri becerilerini de gerekli kılmaktadır. Bu yüzden yönetimin ruhsal, teknik ve sosyolojik yönlerini bilmeye ve tanımaya ihtiyaç vardır. Okullarda da insan ilişkilerine önem vermeyen bir yönetim anlayışının başarılı olmasının mümkün olmadığı ileri sürülmektedir (Çelik, 2008). İnsan ilişkilerinin içerisinde de en önemli unsurlardan birisi sosyal becerilere sahip olma gösterilebilir.

Çocukluktan başlayan sosyal ilişkiler hayatın her evresinde ikili ilişkileri ve kişinin başarısını ciddi manada etkilemektedir. Yaşamın her alanında sosyal hayatı kolaylaştıran ve gerekli olan sosyal beceriler birçok konuda fayda sağlamaktadır. Bu faydalar Güçlü (1998, s. 739) tarafından şu üç başlık altında ele alınmıştır:

a) *Sosyal beceriler insan etkileşimini olumlu etkileyebilir:* Diğer insanları selamlama, soru sorma, bölüşme, yardım etme, açıklık getirilmesini arzu etme, yakınlık kurma, bilgiyi aktarma, ilgilenme, rahatlatma gibi.

b) *Sosyal beceriler olumsuz durumlarla baş etmede yardımcı olabilir:* Gelen talepleri erteleme ya da reddetme, isim takma ve takılmayla ilgili mücadele, olumsuz görüş bildirme, akran baskısına direnme, özür dileme, şikâyet etme, özürle başa çıkma gibi.

c) *Sosyal beceriler çatışmayı ele alarak çözmeyi amaçlar:* Uzlaşma, görüşme, sorun giderme gibi.

Hayatta başarı ile ilerlemek için sosyal beceriler oldukça önemli görülmektedir. Burger (2004)'e göre sosyal becerileri gelişmiş kişiler, hangi ortamda nasıl konuşacaklarını, seçenekleri nasıl değerlendireceklerini ve değişken durumlarda nasıl davranacaklarını daha iyi bilmektedirler. Ayrıca sosyal beceriler kişilerin performanslarını etkilemektedir. Bir iş bulma durumunda, iş yerinde terfi etmede ve işte başarı sağlamada sosyal becerilerin etkisi yadsınamaz. Özdemir (2007)'nin de belirttiği gibi sosyal becerileri zayıf olanlar ciddi manada zarar görürken gelişmiş olanlar tam tersine büyük avantajlar sağlayabilirler.

Sosyal becerilerin iletişim konusuyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. İşlerinde yüksek performans gösteren çalışanların aynı zamanda iletişime geçme isteklerinin ve iletişim becerilerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir (Payne, 2005). Bununla birlikte yüksek performans gösteren yöneticilerde daha fazla sözlü iletişim becerilerine sahip olmakla birlikte daha az iletişim korkusu taşıdıkları görülmüştür (Penley, Alexander, Jernigan & Henwood, 1991). Benzer bir çalışmada Richmond ve Roach (1992); yüksek

düzeyde iletişim kurma endişesi taşıyan personellerin üretkenliklerinin ve işe dair sevgilerinin daha az olduğunu belirlemişlerdir. Bu bağlamda çalışanların işlerine yoğunlaşmaları ile yöneticilerinin sosyal becerileri arasında bir ilişkiden söz edilebilir.

Birçok deneysel araştırmada, sosyal beceriler ile birçok olgu arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bunlardan Kilduff ve Day (1994) sosyal beceriler ile iş hareketliliğini dikey hareketlilik ile bağdaştırmaktadır. Flauto (1999) ise iş statüsü, maaş ve liderlik yeteneğiyle; Ferris, Witt ve Hochwarter (2001) da genel zihinsel yetenekle ve iş performansı ile sosyal beceriler arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca 1996'da yapılan bir çalışmada iletişim yetenekleriyle dikey hareketlilik ve iş performansı arasında önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Zorn & Violanti,1996). Tüm bu çalışmalara bakıldığında sosyal beceriler ile işe yoğunlaşma arasında da bir ilişki olabileceği söylenebilir.

İletişim becerisinin yüksek olması yöneticilerin örgüt içi başarılarını artırmanın yanında diğer çalışanlar üzerinde pozitif bir etki oluşturur. Bu pozitif etki ile çalışanların motivasyonları ve sorumluluk bilinçleri artar. Tüm bunlar iş performansı ile de pozitif bir ilişki göstermektedir (Becker, Billings, Eveleth & Gilbert, 1996). Yine birçok araştırmacı tarafından örgüt için getiri sayılabilecek unsurun iletişim becerileri ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Bunlardan bazıları şu şekilde özetlenebilir:

- Dikey hareketlilik, mevki, maaş (Haas & Sypher, 1991),
- Yönetimsel performans (Penley, Alexander, Jernigan & Henwood, 1991),
- Yeni teknolojiyle gelen üretkenlik (Papa & Tracy, 1988). Bu bağlamda sosyal beceriler içerisinde gösterilen iletişim becerilerinin çalışanların işe yoğunlaşma düzeylerinde etkin bir rol üstlenebileceği söylenebilir.

Yapılan birçok araştırma liderlik özellikleri ile sosyal beceriler arasında da bir ilişki olduğunu göstermektedir (Byrman, 1986; Kotler, 1988; Ashkanasy & Tse, 2000). Bu araştırmalarda da temel olarak insanlar üzerinde duygusal bir etki yaratmak olarak görülen liderlik duyguların yönetimi olarak tanımlanmıştır. Duyguların yönetimi ise neyin nasıl yapılması gerektiğine karar verme ile diğerlerini onu yaptırmaya isteklendirme yeteneği olarak görülmektedir (Byrman, 1986; Kotler, 1988; Ashkanasy & Tse, 2000). Duyguların yönetimi sosyal becerilerin gelişmiş olmasıyla ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla liderlik özelliklerinden birisi olarak sosyal becerilerden de bahsedilebilir. Okulun lideri pozisyonundaki okul müdürlerinin sosyal becerileri bu açıdan oldukça değerli görülmektedir.

2.8.3. Okul İklimi ve Sosyal Beceriler

Yeni yönetim ve okul anlayışında, bürokratik özellikler en aza indirilmeye, informal ilişkiler ön plana çıkmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak okul iklimi ve kültürlerinde dönüşümler yaşanmaya başlamıştır. Dolayısıyla okullarda, bürokratik işlemler, sadece formaliteleri tamamlamak üzere kullanılmakta, daha çok insan ilişkileri ve informal ilişkiler okulun ikliminde etkili olmaktadır (Okutan, 2010). İşte bu yeni okul anlayışında okul müdürlerinin-yöneticilerinin sahip olması gereken becerilerden birisi de sosyal becerilerdir. Bilgi ve teknoloji çağının okul liderleri de bunun gibi birçok niteliği kendinde barındırması gereken liderler olarak görülmektedir.

Yöneten kişinin sorumluluğunda olan okulun yapı ve işlevsel farklılaşımı, yönetici (müdürlerin) rollerinin de değiştiğini göstermiştir. Çelik (1999) artık okul yöneticilerinin yenilikler karşısında yeni roller üstlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerle konuşarak sürekli bir iletişim halinde okul iklimini iyileştirme, öğretmenlerin mesleki yeterlilik duygularını pozitif yönde etki altına alma ve öğrenciyi eğitebilmek adına öğretimi geliştirerek okulun kalitesini artırma okul yöneticileri için esas görevler haline gelmiştir (Okutan, 2003). Scott ve Södenberg (1986)'nın da belirttiği gibi artık okul yöneticilerinden farklı değerleri bulunan insanlar ile eşgüdümlü çalışabilmeleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alabilmeleri ve farklı kişilikleri kabul edebilmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla okul ortamında insan ilişkilerinin gelişimini sağlayacak olan sosyal becerilerin daha da öne çıkması gerektiği söylenebilir.

Sosyal beceriler çok yönlü bir alan içinde bulunmasına karşın, eğitim hususunda etkili bir rol üstlenmektedir. Eğitim kurumlarında yönetici, öğretmen ve öğrenciler hatta veliler ile ilgili ilişkilerde formal olmaktan çok informal durumlar daha etkin olmaya başlamıştır (Bursalıoğlu, 1994). Nedeni de, okulların akılcı ve rasyonel olmamasından kaynaklıdır (Şişman, 2002). Bundan dolayı, hemen hemen bütün sosyal ilişkilerde ve iletişim süreçlerinde karşı karşıya kalınan bazı engelleri öngörmek ve öğretim sürecinde bu engelleri etkisiz hale getirmek zaruret taşımaktadır. Engellerin ortadan kaldırılmasının da okul iklimini olumlu yönde etkilemesi kaçınılmazdır.

Olumlu örgüt iklimi meydana getirebilmek, iletişim kanallarının en etkin şekilde icra edilebilmesini gerektirmektedir. İletişim ağının etkin olması da sosyal becerilerin kuvvetli olması durumu ile yakından ilişkilidir. Stoner (1978)'e göre etkili iletişim iki farklı sebeple yöneticiler için önem arz etmektedir. Kontrolün başarılması adına büyük önem arz eden ve yönetim işlevinin planlanmasını, organize ve kılavuzluk edilmesini içeren sebepler

bunların birincisi iken yöneticilerin zamanının fazla bir bölümünü iletişim etkinliklerine ayırmakta olmaları da ikincisidir.

Okullarında etkili bir iletişim başlatmak isteyen yöneticiler buna profesyonel bir danışma mekanizması geliştirerek başlayabilirler. Bu şekilde bir danışma sistemi içerisinde yöneticilerin bazı noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir. Bunlar Mike (1989) tarafından şu şekilde belirtilmiştir: Yetki ve sınırlarını iyi derecede bilmek ve bunlara hakim olmak, gerçekçi olmayan ve değişmeyen ön yargılara sahip olan bireylerin sorun yaratacağının farkında olmak, çalışanlar arasındaki uyumu sağlamak, çalışanların bağımsız olarak hareket etme fikrinden çekinmemek, kaynakların uygun kullanılmasını sağlamak ve danışmanlık ilişkilerinin uygun sınırlar içinde başlatılmasına olanak sağlamak. Bu şekilde sağlanabilecek etkili iletişim ile okulda olumlu bir iklim oluşabilir. Korkut (2005)'un da belirttiği gibi etkili iletişim becerileri hem farklı insan ilişkilerinde hem de meslek alanlarında ilişkileri kolaylaştırıcı bir etki gösterebilmektedir. Bu durum okullar için de geçerlidir. Etkili iletişimin olduğu ve işlerin karşılıklı kolaylaştırıldığı bir okulda da olumlu bir hava olacağı düşünülmektedir.

2.9. İşe Yoğunlaşma

İşe yoğunlaşma kavramı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve farklı isimlerle anlatılmıştır. Ötken ve Erben (2010) tarafından 'örgütsel özdeşleşme' kavramıyla da tarif edilen bu kavram işe yabancılaşma kavramının zıttı olarak da kabul edilebilir. Kahn (1990) 'işe yoğunlaşma'nın teorik temellerini atmıştır. Değerlendirmeleri sonucunda işe yoğunlaşmayı "örgüt üyesinin kendini iş rolüne harmanlaması" şeklinde dile getirmiştir (Kahn, 1990, s. 694).

Salanova, Agut ve Peiró (2005); işe yoğunlaşmanın bireylerin işlerini yaparken dinç hissetmeleri, kendilerini işlerine adanmaları ya da işlerinden doyum almaları anlamına geldiğini belirtmiştir. Ayrıca işe yoğunlaşmayı belli bir nesneye, olaya ya da kişiye bağlı olmadan ve geçici olmayan olumlu duygusal ve bilişsel bir durum olarak açıklamışlardır (Salanova ve vd., 2005). Bu konu ile ilgili birçok çalışma yürüten Schaufeli ve Bakker (2004) ve Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker(2002) bu kavramı; işe istek duyma, işe adanma ve işe yoğunlaşma boyutları tarafından şekillendirilen olumlu, tatmin edici ve işe dönük bir ruh hali olarak tanımlamışlardır. Ayrıca Bakker, Schaufeli, Leiter ve Taris (2008) çalışanın işle ilgili olarak olumlu, duygusal motive olma hali ile karakterize

dinçlik, kendini adanmışlık ve yoğunlaşma durumu olarak bu kavramı tarif etmiştir. Özdemir (2016) ise işe yoğunlaşmayı; çalışanların iş'te gösterdikleri adanmışlık ve enerji miktarını ele alan bir yapı olarak açıklamıştır. Bu tanımlamalara ek olarak Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) de bu kavramı daha çok, örgütsel bağlılık, iş tatmini ve mesleki bağlılık ile ilişkilendirmişlerdir.

Pek çok araştırmacı işe yoğunlaşma hususunda görüş birliği içerisinde bulunmalarına karşın bu olgunun unsurlarına ilişkin fikirleri arasında ciddi farklar bulunduğu Bakker, Schaufeli, Leiter ve Taris (2008) tarafından belirtilmiştir. Buna bağlı olarak May, Wilson ve Harter (2004) işe yoğunlaşmanın unsurları hakkında üç boyuttan bahsetmişlerdir. Bu boyutlar; fiziksel, duygusal ve bilişsel bileşenlerdir. Fiziksel bileşen, iş yapılırken gereken enerji şeklinde tarif edilir. Duygusal bileşen, personelin yaptığı işi inançla icra etmesi şeklinde belirtilir. Bilişsel bileşen de kişinin, etrafında olup biten her şeyi unutacak derecede, tüm dikkatini işine vermesi şeklinde tanımlanmaktadır. İşe yoğunlaşmanın unsurlarını Schaufeli vd. (2002) de zindelik, adanmışlık ve yoğunlaşma olarak üç boyutta toplamışlardır. Bunlar aynı zamanda işe yoğunlaşmanın alt boyutları olarak bu çalışmada da kullanılmıştır.

Çalışanların işe yoğunlaşmalarını incelemek için Schaufeli vd. (2002) tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek MTE'nin (işine karşı negatif davranışlar) maddeleri ve alt faktörleri tersten ifade edilerek oluşturulan Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği-UİBÖ (Utrecht Work Engagemant Scale - UWES)'dir. Bu ölçeğin üç boyutu vardır. Bunlar zindelik, adanma ve yoğunlaşma şeklindedir. Zindelik boyutu; bireylerin, çalışırken enerjilerinin yüksek olması, işe karşı hevesli ve ruhsal açıdan dayanıklı olmaları anlamındadır. Adanma ise, bireylerin işlerini yaparken, işlerini bir anlam ve amaca hizmet ediyor olarak düşünmeleri, işlerini gurur verici ve özel olarak değerlendirmeleri şeklinde görülmektedir. Yoğunlaşma da bireylerin çalışırken işlerine tam anlamıyla motive olmaları, zamanın nasıl geçtiğinin farkında olmamaları, yalnızca yaptıkları işi düşünmeleri ve çalışırken çok mutlu olmaları anlamına gelir (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Bu çalışmada da Türkçe'ye uyarlanmış ve bu boyutları içeren ölçek kullanılmıştır.

İşe yoğunlaşma olgusunu değişik biçimlerde aktaranlar, ekseriyetle bu olguyu tükenmişlik olgusunun tersi şeklinde de değerlendirme yoluna gitmişlerdir (Bakker, Schaufeli, Leiter ve Taris, 2008). İlk defa Freudenberg (1974) tarafından tanımlanmış olan tükenmişlik olgusunun, literatürde uzunca bir zaman, neden olduğu olumsuz sonuçlar bağlamında ele alındığı görülmektedir. Fakat sonraki yıllarda, pozitif psikoloji alanındaki çalışmaların

etkisi ve aynı iş yerinde çalışanların bazılarında tükenme görülürken bazılarında bu belirtilerin görülmemesi, tükenmişlik sendromunun zıttı ya da anti tezi olarak kabul edilmeye başlanan, 'işe yoğunlaşma' kavramı çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır (Schaufeli & Bakker, 2004; Langelaan, Bakker, Van Doornen & Schaufeli, 2006). Maslach ve Leiter (1997) ve Schaufeli ve Bakker (2003)'e göre bu şekilde olumlu bir durumu gösteren 'işle yoğunlaşma' ile tükenmişlik kavramının eksiklikleri giderilip, iyileştirilmiştir. Tüm bu çalışmalar çalışanlar açısından oldukça önemlidir. Çünkü, Kahn'a (1992) göre birey iş yerinde psikolojik bir var oluş yaşamaktadır. Psikolojik var oluşu daha fazla tecrübe eden çalışan yaptığı işte daha fazla anlam bulabilir. Kişisel olarak daha çok çaba ve zahmet gerektiren işlere olan talebi artabilir. Bu durumda kişide tükenmişlik azalarak işe yoğunlaşmanın artacağı düşünülebilir. Sonuç olarak, çalışanın hem iş performansının artması hem de kişisel gelişim yolunda önemli bir adım atması mümkün olabilir.

Tükenmişlik kavramı ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Fakat tükenmişlik olgusunu aynı zamanda kendi adıyla anılan bir ölçek geliştirerek tanımlayan Christina Maslach yaygın ve kabul gören bir tarif yapmıştır. Geliştirdiği ölçek ise Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI)'dir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Maslach'ın tanımına göre tükenmişlik sendromu bazı çalışanların işleriyle ilgili fazlaca duygusal talebe maruz kalması ve devamlı surette diğer çalışanlarla yüz yüze olmaktan dolayı ortaya çıkabilen fiziki bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları şeklinde ortaya çıkan bir süreçtir. Çalışanlar bu sendrom süreci ile hem yapılan işe hem de hayata ve insanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirebilirler (Maslach & Jackson, 1981). Özetle tükenmişlik; iş ortamında sürekli başka insanlarla yoğun bir etkileşim içerisinde ortaya çıkarken çalışanlarda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi gibi kişide olumsuz tutumlara neden olabilecek bir olgudur (Maslach & Zimbardo, 1982, s. 3; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, s. 399). Burada da görüldüğü üzere tükenmişlik ile işe yoğunlaşma birbirinin zıttı olarak sayılabilir. Eğitim kurumlarında da işi gereği öğretmenler; öğrenciler, veliler ve yöneticiler ile yoğun bir ilişki içerisinde. Dolayısıyla öğretmenlerde de tükenmişlik sendromu görülebilir. Bunu tersine çevirme yani öğretmenleri işe yoğunlaştırma noktasında etkili olacak faktörlerin başında okul müdürleri gösterilebilir.

Maslach ve Leiter (1997) tükenmişlik kavramını, “işle yoğunlaşma durumunda hayata geçen bazı sıkıntılar” ve “işe yoğunlaşmada yaşanan erozyon ya da aşınma” olarak yeniden tanımlamışlardır. Bu tanımlamaya göre çalışanların enerjilerini tükenmişliğe sevk eden faktörler; yapılan işin öneminin azalmasıyla birlikte anlamını da yitirip sıkıcı olmaya başlamasıdır. Böylelikle çalışanların işe yoğunlaşmaları kayıtsızlığa ve yetkinlikleri de yetersizliğe dönüşmektedir. Buradan hareketle tükenmişlik ile işe yoğunlaşma arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülerek birbirlerinden bağımsız yapılar taşıdıkları belirtilmiştir (Schaufeli vd., 2002; Schaufeli & Bakker, 2004). Bu yüzden Maslach ve Goldberg (1998), tükenmişlik durumunu engelleme çalışmaları yöneliminde bu kavramın tam tersi olan işe yoğunlaşmayı da içerisine aldıkları bir model ortaya koymuşlardır. İşe yoğunlaşma kavramı bu model kapsamında; duygusal tükenme, hissizleşme ve kişisel başarıyı içeren tükenmişliğin alt boyutları ile anlatılmaktadır. Fakat işe yoğunlaşmanın gerçekleşebilmesi için tükenmişlik kavramının alt boyutlarının zıttı olacak yeni boyutların bulunması gereklidir. Bu duruma göre işe yoğunlaşma durumunda tükenmişlik boyutlarına göre karşılıkları şu şekilde belirlenmiştir: ‘duygusal tükenme’nin yerine “*enerjik olma*”, ‘duyarsızlaşma’nın yerine “*aidiyet duygusu*” ve ‘düşük kişisel başarı’nın yerine “*yeterlilik*”. Bu durumla paralel bir şekilde bu çalışmada “enerji” yerine “zindelik”; “aidiyet duygusu” yerine “adanma” ve “yeterlilik” yerine “yoğunlaşma” alt boyutları değerlendirilip ele alınmıştır.

Tükenmişlik ve işe yoğunlaşma, çalışanların performanslarını etkileyen önemli yapılarıdır. Bu bakımdan aynı işlerde çalışanların bazılarının tükenmişlik yaşaması bazılarının da istekle ve enerjik bir şekilde çalışmalarını kaçınılmaz görülmektedir. Buna bağlı olarak çalışanların değerlendirilmeleri iş yükü, rol çatışması gibi iş talepleri ile sosyal destek, otonomi ve kararlara katılım gibi iş kaynakları dikkate alınarak yapılması uygun görülmektedir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013). Bu durumda çalışanların bir kısmı işle ilgili birçok talepleri (fiziksel, psikolojik, sosyal ya da kurumsal) karşılarken tükenmişliği yaşayabilirler. Yine bu işyerinde bazı çalışanlarda da iş kaynaklarını daha yararlı bir şekilde kullanarak ve kendilerinden istenenleri karşılayarak enerjilerini kaybetmeyebilirler. Ayrıca Demerouti, Bakker, Janssen ve Schaufeli (2001) ve Schaufeli ve Bakker (2004)’nin de belirttiği gibi kendilerini geliştirerek iş tatmini ya da doyumunu ile birlikte işleriyle anlamlı bir bağ da kurabilirler. Öğretmenlerin performansları da okul içi ve dışı koşullara göre değişebilir. Okuldaki iş yükleri ve yapacakları işlerle ilgili okul

yönetiminden göreceklere destek, alınan kararlara katılma gibi durumlar öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeyleri üzerinde etkili olabilir.

572 çalışanla yapılan bir araştırmada (Langelaan, Bakker, Schaufeli, Rhenen & Doornen, 2006); tükenmişlik ile nevrozizm arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun tersine işe yoğunlaşma ile nevrozizm arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Buna benzer bir çalışmada; öğretmenlerin yetkinlikleri ile işe yoğunlaşma düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuşken yetkinlik ile mesleki tükenmişlik arasında da negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Høigaard, Giske & Sundsli, 2012). Demir (2011) de polisler ile yapılan bir araştırmada şu sonuçlara ulaşmıştır: İşe yoğunlaşmanın duygusal dengesizlikle negatif yönde bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca işe yoğunlaşmanın polislerde dışa dönüklük, yeniliklere açıklık, uyumluluk ve sorumluluk değişkenleriyle de pozitif yönlü ve anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Farklı alanlarda yapılan bu çalışmaların sonuçları işe yoğunlaşmanın bireyde oluşturacağı olumlu duyguları da beslediğini göstermektedir.

Çalışanların iş doyumunu; yaptıkları işe yoğunlaşmaları ya da işleri ile ilgili tükenmişlikleri arttığında bu durumdan direkt etkilenecek önemli boyutlardan birisidir. İş doyumunu; çalışanların iş deneyimlerine karşı geliştirilen duygusal bir tepki olmanın yanında birçok değişkenle (demografik, kurumsal, psikolojik vb.) açıklanan ve ilişkilendirilen bir kavramdır (Kahraman, Engin, Dülgerler ve Öztürk, 2011). Yapılan bazı araştırmalar iş doyumunu bazı etkenlerin azaltığını göstermektedir. Bunlardan Mackonienève Norvilè (2012) genç yaşta olmanın; Alanyalı (2006) ise gelir ve eğitim düzeyinin az olmasının etkisini iş doyumunun azaltıcı etki olarak göstermişlerdir. Ayrıca Güner ve Tamer (2007), Høigaarda, Giskeb & Sundsli (2012) ve Klassen & Vereecke (2012); iş doyumunu yüksek olanlarda da işe bağlılığın veya işe yoğunlaşma düzeylerinin de yükseldiğini belirlemişlerdir. Yine iş doyumunu yüksek olanların tükenmişliklerinin de düşmekte olduğu belirlenmiştir (Alanyalı, 2006; Kinman, Wray & Strange, 2011). Buradan hareketle iş doyumunu ile işe yoğunlaşma arasında doğrusal bir ilişkiden bahsedilebilir.

İşe yoğunlaşmanın istenilen düzeyde oluşması okul içerisinde birey ile yapılan işi arasındaki uyumun çok iyi olması ile mümkün görülmektedir. Bu uyumun sağlanması için bazı durumların gerçekleşmesi zorunludur. Bu durumları Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) şöyle özetlemiştir: kararlara katılım ve kontrol duygusu, sürdürülebilir iş yükü, düzgün işleyen bir tanınma ve ödül sistemi, destekleyici bir aidiyet duygusu, adalet ve hukuk, anlamlı ve değerli bir iş. Bu durumların eğitim örgütleri için de geçerli olduğu

söylenbilir. Okul yönetimleri tarafından sağlanacak olan yukarıdaki durumların her biri öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarına katkı sağlayabilir.

Literatürde, bireylerin işe yoğunlaşmalarının yüksek olması durumunun, tükenmişlik ölçeğinden düşük düzeyde puan almak anlamına geldiğine ilişkin açıklamalar da bulunmaktadır (Maslach & ark. 2001). Bu açıklamaların yanında, bireylerin iş tükenmişliği üzerinden düşük puan almaları, onların işe yoğunlaştıklarını; düşük düzeyde yoğunlaşma göstermelerinin de onların tükenmişlik göstermelerine işaret ettiği belirtilmektedir. Maslach ve ark. (2001), matematik öğretmenleri ile yaptıkları bir çalışmada mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada tükenmişlik ile iş tatminleri arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani, işe yoğunlaşma düzeyleri yüksek olan öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin düşük düzeyde; işe yoğunlaşma düzeyleri düşük olan öğretmenlerde ise mesleki tükenmişliğin yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

Kahn (1992)'a göre işine tam manada yoğunlaşmış olan ve kurum içindeki rolünü yerine getiren bir personel fiziksel, bilişsel, duygusal ve zihinsel olarak kendini tamamen işine adanarak yaptığı iş ile kendini anlatmaktadır. Böylelikle personel ile yapmış olduğu iş ikileminde dinamik ve diyalektik bir ilişki oluşmaktadır. Personel kişisel enerjisini işine aktarırken bunun yanında icra etmiş olduğu iş'te kendini ifade etmesini de sağlamaktadır. Bu durumun tersine bakılacak olursa çalışanların kişisel ve sosyal uyumlarını zedeleyen tükenmişlik sendromu da çalışanların işlerine karşı olan tutumlarını etkileyerek işe yoğunlaşmalarını azaltabilir. Birçok kurum ya da işletmede görülen bu durumun eğitim kurumları olan okullarda da görülebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeyleri hem kurumun amaçlarına ulaşılması ve okulun gelişmesi açısından hem de öğretmenin kendini ifade edebilmesi açısından önemli görülmektedir.

İşe yoğunlaşma kavramının örgütsel psikolojide kullanılan birçok kavramla ilişkili olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları: örgütsel bağlılık, iş tatmini ve mesleki bağlılık kavramlarıdır. Fakat işe yoğunlaşma kavramı bunların tamamından farklı özelliklere sahiptir. Örgütsel bağlılığı işe yoğunlaşmadan ayıran; çalışanların kendisine iş imkanı veren örgüte sadakati şeklinde tanımlanıyor olmasıdır. İşe yoğunlaşma ile örgütsel bağlılığın bir diğer farkı da; örgütsel bağlılığın odak noktasını örgüt oluştururken, işe yoğunlaşmada odak noktasının işin kendisi olmasıdır. Yine iş tatminini işe yoğunlaşmadan ayıran bireyin iş ortamında ihtiyaçlarının karşılanma ve işinden memnuniyet düzeyi olarak ifade edilmesidir. Ayrıca işe yoğunlaşmada bireyin işi ile olan ilişkisi ön planda iken iş

tatmini bununla ilgilenmez. Yine işe yoğunlaşmanın boyutları olan enerjik olmayı ve yeterliliği içeren mesleki bağlılık kavramı ise işe yoğunlaşmaya tam olarak karşılık gelmemektedir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Sonuç olarak, örgütsel psikoloji içerisinde yer alan diğer kavramlara göre işe yoğunlaşma kavramının bireyin işi ile olan ilişkisine daha bütüncül bir açıdan baktığı görülmektedir.

Olumlu bir örgüt ortamının oluşturulması üzerine odaklanılan bu çalışmada literatüre katkı sağlaması adına işe yoğunlaşmanın geliştirilmesinin gerekliliği düşünülmüştür. Bu bağlamda işe yoğunlaşmayı sağlama stratejilerini geliştirebilmek oldukça önemlidir. Bu yüzden burada elde edilecek sonuçlar başka araştırmalara da konu olabilir. Aşağıdaki bölümlerde tükenmişlik ile buna zıt olan 'işe yoğunlaşma'yı geliştirebilecek en etkin yollardan bahsedilecektir. İşe yoğunlaşmayı sağlamak ve geliştirmek için örgütlerde uygulanabilecek bu stratejiler; 'örgütsel düzeyde' ve 'bireysel düzeyde' işe yoğunlaşmayı sağlama stratejileri olarak iki başlık altında sunulacaktır.

2.9.1. İşe Yoğunlaşmayı Sağlama Stratejileri

İşe yoğunlaşmanın ilk defa örgütsel işletmelerde kullanılmaya başlandığı gözlemlenmektedir. Gallup Örgütü'nün 1990'lı yıllarda yapmış olduğu araştırmalarda personellerin işe yoğunlaşmalarının işletmelerin uğraşması gerekli olan en önemli beş görevden bir tanesi olduğu aktarılmıştır. İşletme kapsamındaki danışmanlık şirketlerinde işlerine yoğunlaşmış personellerin örgütsel etkililik ve verimlilik doğrultusunda önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Schaufeli, 2012). İşletmelerde işe yoğunlaşmaya dair olgusal mahiyette yapılan ilk çalışmaları ise William A. Kahn yapmıştır. Kahn (1992) yirminci yüzyılın son dönemlerinde yapmış olduğu değerlendirmelerinde örgütsel davranış araştırmalarının iş motivasyonuna günden güne çok daha fazla şekilde önem vermeye başladığını belirtmekte ve insanların atıl bir biçimde de muhafaza ettikleri enerjilerini harekete geçirecek kişisel ve sistemsel öğelerin araştırılmasına dönük çalışmalardaki artışa dikkat çekmektedir. Bu bağlamda işe yoğunlaşmayı sağlamak için nelerin yapılması gerektiğinin bilinmesi hem çalışanlar hem de örgüt yönetimleri açısından önemli görülmektedir.

Birey ve iş uyumsuzluğunu çözüp, işe yoğunlaşmayı sağlamak adına hem örgüt hem de birey odaklı hareket etmek gerekmektedir. Bunun nedeni olarak tükenmişlik kaynaklarının bireysel olmaktan çok örgütsel olması görülmektedir. Maslach ve Leiter (1997) da

tükenmişliğin çözümüne yönelik vurgu yaptıkları nokta çoğunlukla işin sosyal ortamında aranması gereken yollar olduğuyula ilgilidir. Bu yüzden tükenmişlik ve işe yoğunlaşma üzerine çalışma hayatı için yapılacak iyileştirmelerde hedeflenmesi gereken; tüm beklentileri karşılamaya yönelik çalışmalardan ziyade birey ile örgüt çevresi arasındaki uyumu sağlayarak dengeli ilişkiler geliştirmektir. Bu ilişkileri kurmak ve geliştirmek için belirli stratejilere başvurmak gerekebilir.

İşe yoğunlaşmayı sağlama stratejilerini iyileştirebilmek için evvela tükenmişliğin hangi şartlarda meydana geldiği belirlenmelidir. Daha sonra bu şartların hem bireysel açıdan hem de örgütsel bakımdan ne tarz etkilere sahip olduğu bilinmelidir. Çoğunlukla tükenmişlik birey, örgüt ve hatta sistemden oluşan etkenlerin birlikte rol alması sayesinde oluşmaktadır. Bunun da bir sistem problemi şeklinde düşünülmesi gerekmektedir. Ancak bu çalışmada farklı araştırmacılar tarafından belirlenmiş işe yoğunlaşmayı olumlu yönde etkilemek ve sağlamak için uygulanabilecek örgütsel ve bireysel düzeyde stratejilere yer verilmiştir.

2.9.1.1. Örgütsel Düzeyde İşe Yoğunlaşma Stratejileri

Örgütsel durumları iyi koşullara çıkartmak ve geliştirmek maksadıyla alınabilecek tüm tedbirler yapılan işe yoğunlaşmayı sağlayıcı ya da kurum içerisindeki tükenmişlik sendromunu minimize edici güce sahiptir. Örgütsel düzeydeki işe yoğunlaşma stratejilerinin, bireysel düzeydekilere göre daha kalıcı oldukları düşünülmektedir. Ayrıca bu stratejilerin örgüt için tükenmişlik sorununa dikkat çekerek bunun için önlemler alınması gerekliliğine vurgu yapmakta olduğu söylenebilir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Rogers (1984), Izgar (2001), Selçukoğlu (2001) ve Taycan, Kutlu, Çimen ve Ayhan (2006) çalışmalarında; örgütsel düzeyde aksatılmadan devam ettirilen işe yoğunlaşma faaliyetlerinin, işe yoğunlaşmanın örgütün tümünde kabul görmesini ve tükenmişlik sendromu ile başa çıkma noktasında daha donanımlı ve sağlam iş gören grupların meydana gelmesini sağlayacaklarını belirterek bazı stratejiler sunmuşlardır. Bu stratejiler aşağıda belirtilmiştir:

- Gerekli durumlarda yardımcı çalışan ve ek donanıma başvurmak,
- Rahat ve özgür karar verme imkanlarını sağlayarak kararlara katılım oranlarını artırmak,
- Personellerin başarılarını takdir etmek,

- İşin gerektirdiği sorumluluk miktarını belirleyip, yetki ve sorumluluğu eşit derecede dağıtmak,
- Adaletli bir ödül sistemi kurmak,
- İş yükünün sürekli aynı isimlerde olmasının önüne geçmek için zor işlerin eşit olarak dağıtılmasını sağlamak,
- Örgütsel değişimi sağlamak,
- Takım çalışmalarını desteklemek,
- Örgüt içi iletişimin yeterli düzeyde ve kaliteli olmasını sağlamak,
- Kişisel gelişim ve dinlenmeye önem vermek, çalışma saatleri içerisinde bunlara yeterli zaman ayırmak,
- Hizmet içi eğitimler planlamak,
- İşyerlerinde sosyal destek amaçlı gruplar kurmak,
- Öğle yemeği ve dinlenme aralarında rahatlatıcı ve iş ortamından uzaklaştırıcı yerlerde vermek,
- Kişilerarası iletişimin sağlıklı olmasını sağlamak,
- Bireyleri yeni işlerine atamak,
- Üst yönetimin desteğini sağlamak,
- Yetki devri ile astların yaptıkları iş konusunda yönetsel beceri sahibi olmalarını sağlamak,
- Sık sık olumlu geri bildirim vermek,
- Mesai saatlerini revize etmek,
- Örgütsel bağlılığı sağlamak,
- Örgüt içerisinde düzenli işleyen bir çalışma yönetim sistemi kurmak,
- Görev tanımlarını net bir şekilde tayin etmek,
- Örgüt içi danışmanlık hizmetleri vermek,
- Adil bir terfi sistemini takip etmek,
- Tatil ve sosyal etkinlik imkanlarını artırmak,

- Kariyer için imkan sunmak.

2.9.1.2. Bireysel Düzeyde İşe Yoğunlaşma Stratejileri

Kurumların bütün sistemlerini etkisi altına alan tükenmişlik problemini yalnızca kurumlardaki kişileri değiştirerek ya da örgütsel düzeyde iyileştirmeler yaparak çözümlerin mümkün olmadığı yapılan çalışmalarda kendisini göstermiştir. Bu yüzden tükenme duygusuyla başa çıkmak ve işe yoğunlaşmayı gerçekleştirebilmek için bireysel anlamda da izlenecek bazı stratejiler Glogow (1986), Maslach ve Goldberg (1998), Izgar (2001), Selçukoğlu (2001), Taycan vd. (2006) tarafında belirlenmiştir:

- İşe yoğunlaşma hakkında bilgi sahibi olmak,
- Kendini iyi tanıma ve isteklerini iyi belirlemek,
- İş ile alakalı realist olan beklenti ve amaçlar geliştirmek,
- Kişisel gelişim ve danışmanlık gruplarına katılmak,
- Nefes alma ve gevşeme tekniklerini öğrenmek, rahatlamak için müzik dinlemek, spor yapmak,
- Bireyin insan olarak sınırlılıklarını iyi derecede bilmesi,
- İşe başlamadan önce işin zorlukları ve riskleri ile ilgili bilgi edinmek,
- Zaman yönetimi hususunda bilgi edinmek,
- Tatile çıkmak,
- İşte ve özel hayattaki monotonluğu minimize etmek,
- Huzurlu bir yaşam biçimi belirlemek,
- İşe ara vermek veya iş değişikliği yapmak,
- Kendisini stresle başa çıkma konusunda geliştirmek.

Örgütsel ve bireysel düzeyde işe yoğunlaşmayı sağlama stratejileri birlikte kullanıldığında daha etkili olacakları düşünülmektedir. Böylece örgütlerin amaçlarına ulaşmaları daha yüksek seviyede gerçekleşebilir ve tükenmişlik ile başa çıkmada istenilen başarı yakalanabilir. Ayrıca kişinin işe karşı tutumu olumlu yönde etkilenecek duygusal tükenme enerjisi dönüşebilir.

2.9.2. İşe Yoğunlaşmanın Önemi

Araştırmacılar ve yöneticiler çalışanların işlerine yoğunlaşmalarını son yıllarda daha fazla önemsemeye ve bununla ilgili çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Bu durumun nedeni olarak işe yoğunlaşmış olan çalışanların işleri ile ilgili tüm etkinliklerde daha tutkulu ve enerjik hissetmeleri, etkin olmaları, karşılaşılabilecek zorluklara cevap verebilmeleri ve kendilerini bu konularda yetkin görmeleri gösterilmektedir (Schaufeli, Taris & Rhenen, 2008; Özdemir, 2016). Bu bağlamda işe yoğunlaşmış çalışanların örgütlerin amaçlarının gerçekleşmesinde ve başarıya ulaşmada büyük katkı sağlayacakları düşünülmektedir.

Bireysel verimliliğin artırılması ve mesleki başarı tek başına bireyin elinde olan durumlar değildir. Bireysel verimliliği etkileyen faktörler birey, iş ve örgüt arasındaki karşılıklı olumlu ve olumsuz bütün etkileşimlerdir. Bu etkileşimler bireysel verimliliği artıracak gibi azaltabilir de. Örgüt içerisindeki karşılıklı etkileşimlerin olumsuz olması “tükenmişlik”, olumlu olması ise “işe yoğunlaşma” olarak adlandırılabilir. Yüksek bir iş kalitesi ile birlikte çalışanların refahının istenilen düzeyde olması ancak işe yoğunlaşma ile mümkün olacağı belirtilerek, bu durumun tersinin ise tükenmişliği beraberinde getireceği söylenmektedir (Maslach & Goldberg, 1998; Ardıç ve Polatçı, 2009). Tükenmişliği önlemek adına kişinin yaptığı işi benimseme düzeyi, iş arkadaşları ile ilişkisinin boyutu ve kendini işine karşı ne kadar adanmışlığı işe yoğunlaşma bakımından önem arz etmektedir (Kahn,1990; Özdemir, 2016). Buradan yapılan iş’te isteklilik, etkililik ve verimlilik açısından işe yoğunlaşmanın önemli olduğu sonucu çıkarılabilir.

Yapılan bazı araştırmalarda işe yoğunlaşmanın örgütsel bağlılığı, yüksek iş performansını artırabileceği ve duygusal tükenmişliğin karşıtı olarak gösterilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Hakanen, Bakker ve Schaufeli, (2006)’nin araştırmalarında işe yoğunlaşmanın yüksek iş performansı ve örgütsel bağlılıkla ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca işe yoğunlaşmanın özellikle zindelik ve adanmışlık boyutları duygusal tükenmişliğin tam karşıtı olarak görülmüştür (Özdemir, 2016). Kuruüzüm, Irmak ve Çetin (2010) ise yaptıkları çalışmada, hem hizmet alanlarında hem de üretim sektöründe işe yoğunlaşmanın “orta” düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada, psikolojik özelliklerin de işe yoğunlaşmayı önemli ölçüde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlara bakılarak işe yoğunlaşmanın eğitim kurumlarını ve çalışanlarını birçok açıdan etkileyeceği göz ardı edilemez.

İş hayatının farklı alanlarında yapılan araştırmalarda işe yoğunlaşma ile bedensel ve zihinsel sağlık arasında etkileşim olduğu görülmüştür. Bunlardan bir kaçına değinilecek olunursa; Peterson, Demerouti, Bergstrom, Samuelsson, Asberrg ve Nygren (2008) sağlık çalışanları üzerinde yaptıkları bir araştırmada işine yoğunlaşmış sağlık çalışanlarında; sırt ve ense ağrısı şikayetleri ile depresyon ve anksiyete problemlerinin daha az oranda görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Shirom (2010) ise işe yoğunlaşma boyutlarından birisi olan zindeliğin bedensel ve zihinsel sağlığı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yani, işe yoğunlaşmanın sağlık açısından da hem bedensel hem de zihinsel yönden yararları olabileceği düşünülmektedir.

İşe yoğunlaşma sadece örgüt kaynaklı olmayabilir. Çevresel ve bireysel faktörler işe yoğunlaşmayı etkileyebileceği gibi bu faktörler tarafından belirlenebilir. Nitekim Hobfoll (1989) işe yoğunlaşmayı çevresel ve bireysel faktörlerin belirlediğini ifade etmiştir. Ayrıca, iş ortamında sağlanan fırsatların ve kişisel kaynakların (öz yeterlilik, örgüt temelli öz saygı ve iyimserlik) çalışanların işe yoğunlaşmalarını etkilediği belirlenmiştir (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2009). İster örgütsel isterse kişisel ve çevresel faktörler olsun işe yoğunlaşma birçok faktörden etkilenen ve örgüt ortamlarını da etkileyen bir kavram haline gelmiştir. Bu bakımdan incelenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Eğitim örgütlerinin kurumsal bir yapı olarak amaçlarına ve başarıya ulaşmalarında öğretmenlerin önemli rolleri ve sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin ise bu rolleri ve sorumlulukları yerine getirmeleri birçok faktöre bağlıdır. İşe yoğunlaşma da bunlardan biri olarak gösterilebilir. Bu yüzden öğretmenlerin okulda işe yoğunlaşmaları oldukça önemlidir. Çünkü işe yoğunlaşmayla birlikte kendini işe adama, işinde zinde olma ve işe odaklanma sağlanacaktır. Bu boyutlarla birlikte etkili ve verimli bir çalışma ortamı yaratılabilir. Tutkulu bir şekilde yeni şeyler ortaya konularak riskler alınabilir. Bu da eğitim ve öğretimin kalitesini artırarak gelişmeyi sağlayabilir (Özdemir, 2016; Senge, 2013). Onun için öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarını artırıcı çalışmaların, uygulamaların ve araştırmaların yapılması ya da bunları engelleyici nedenlerin ortadan kaldırılması faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları ile değer uyumu, özerklik, kontrollü motivasyon değişkenleri arasında da ilişki olduğu bazı araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bunlardan Li, Wang, You ve Gao (2015)'nin çalışmalarında; öğretmenlerin değer uyumları, özerklikleri, kontrollü motivasyonları ve işe yoğunlaşmaları arasında anlamlı bir

ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle çalışanların değerleri ve örgüt kültürü arasındaki uyum ile işe yoğunlaşmaları arasında da bir ilişki olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları üzerine yapılan araştırmaların çoğunda işe yoğunlaşmanın yararları üzerinde durulmuştur. Bunlardan birisi de Özdemir (2016)'in yaptığı bir çalışmadır. Bu çalışmada işe yoğunlaşmanın pozitif ve negatif duygular üzerinde etkileri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, öğretmenlerin pozitif duyguları ve işe yoğunlaşmaları ile müdürlerin yönetsel yeteneklerine ilişkin alguları arasında olumlu bir ilişki olduğu; işe yoğunlaşma ile negatif duygular arasında ise olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerde işe yoğunlaşmanın yordayıcısı olarak pozitif duyguların diğer değişkenlere göre daha fazla belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır (Özdemir, 2016). Bu bulgulardan hareketle işe yoğunlaşmanın bir öneminin de çalışanlarda pozitif duygulara yol açacak olmasıdır. Bu durumda olumlu bir örgüt iklimi oluşarak örgütsel amaçlara ve başarıya ulaşılmasında işe yoğunlaşmanın etkili olacağı söylenebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşmaları ile onların algılarına göre okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik tarama modelinde düzenlenmiş betimsel bir araştırmadır. İlişkisel araştırma türünün en yaygın çeşitlerinden biri korelasyonel araştırma yöntemidir. Bu tür araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimleme amacıyla yapılır. Ayrıca bu araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler derinlemesine analiz edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu araştırmada da öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarının okul müdürlerinin algılanan denetim ve sosyal becerileri ile ilişkisi uygulanan ölçekler yoluyla elde edilen veriler üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Ankara ili ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem seçiminde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara'daki resmi ortaokulların öğretmen sayılarını gösteren "2013-2014 Öğretim Yılı Resmi Ortaokul İstatistik Bilgileri" alınmıştır. İlgili istatistik bilgilerine göre, 2013-2014 öğretim yılında, resmi ortaokullarda görevli öğretmen sayısı 15348 olarak tespit edilmiştir. Bu ortaokullardan öğretmenler basit seçkisiz olarak seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptirler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s.84).

Çalışmada örneklem, tabakalı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Balcı (2007) bu yöntemi, evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin garanti altına alındığı örneklem olarak tanımlamıştır. Aşağıda evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri ve örnekleme hesaplamak için gerekli formüller verilmiştir.

$$n = \frac{N.P.Q.Z \alpha^2}{(N-1).d^2} \quad n = \text{Örneklem büyüklüğü, N=Evrendeki kişi sayısı}$$

$Z_{\alpha} = 0.05$ görülme ihtimali için 1.96 sabit sayısı alınır.

$d =$ Örneklem hatası (Balcı, 2007).

Mevcut olan formüle göre, araştırma kapsamında uygun örneklem büyüklüğünün tayin edilmesi maksadıyla, eldeki veriler yerlerine yazılarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. *Evren ve Örnekleme Alınan Okul ve Öğretmenlerin Dağılımı*

Evren		Örneklem	
Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
543	15348	28	342

3.3. Ölçme Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için üç farklı ölçek kullanılmıştır. Müdürlerin sosyal becerileri “Sosyal Beceri Ölçeği” ile; öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeyleri “İşe Yoğunlaşma Ölçeği” ile ve müdürlerin denetim becerileri “Denetim Becerileri Ölçeği” ile belirlenmiştir. Bu ölçeklerden işe yoğunlaşma ve sosyal beceriler ölçeği daha önceden hazırlanmış ve test edilmiş olup gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Denetim Becerileri Ölçeği ise araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kullanılan ölçekler beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeklerde bulunan ifadeler 1’den 5’e kadar numaralandırılmıştır. Bunlar: “kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5)” biçiminde derecelendirilmiştir.

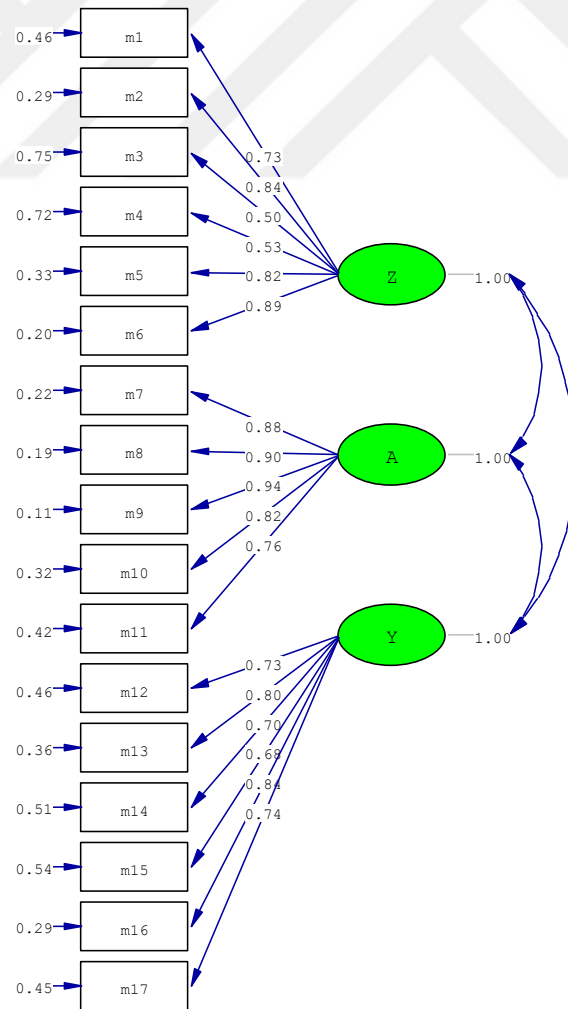
3.3.1. Ölçüm güvenilirliği

Bu çalışmada kullanılacak olan ölçeklerin likert tipi olmasından dolayı güvenilirlik testi için Cronbach Alfa Katsayısı ile açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlık katsayısı ve Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Tüm ölçekler ile ilgili analizler aşağıda belirtilmiştir:

İşe yoğunlaşma ölçeği

Bu ölçek Schaufeli vd. (2002) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Özdemir (2016) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu için güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

İşe yoğunlaşma, Schaufeli vd. (2002) tarafından geliştirilen 17 maddelik bir ölçek ile ölçülmüştür. Bu ölçek öğretmenlerin işe bağlanma düzeylerini belirlemeye yönelik üç boyuttan oluşmaktadır: zindelik, adanmışlık, kendini işe verme. Özdemir (2016)'nın çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu yine zindelik altı madde, adanmışlık beş madde ve kendini işe verme altı madde olarak belirlenmiştir. Bu boyutların güvenilirlik katsayıları sırayla .87, .94, .84 ve faktör yükleri ise .64 -.82, .68- .84, .60-.80. arasındadır. Her üç boyut için sırasıyla örnek ifadeler "Okulda kendimi enerji dolu hissedirim", "İşim bana ilgi çekici geliyor", "Çalışırken zaman çabuk geçer" şeklindedir.



Şekil 1. İşe yoğunlaşma ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi

Şekilde de görüldüğü gibi standartlaştırılmış yükler 0.40 ve üstündedir. Modelin ki-kare değeri 164.64 ve serbestlik derecesi $sd=116$ 'dır. Dolayısıyla $164.64/116=1.42$ modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir. Diğer yandan $GFI=0.913$, $CFI=0.951$ ve $RMSEA=0.0707$ olarak elde edilmiştir. Bu değerler modelin uyumlu olduğunu ifade eder (Büyüköztürk, 2012). Ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2

İşe Yoğunlaşma Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

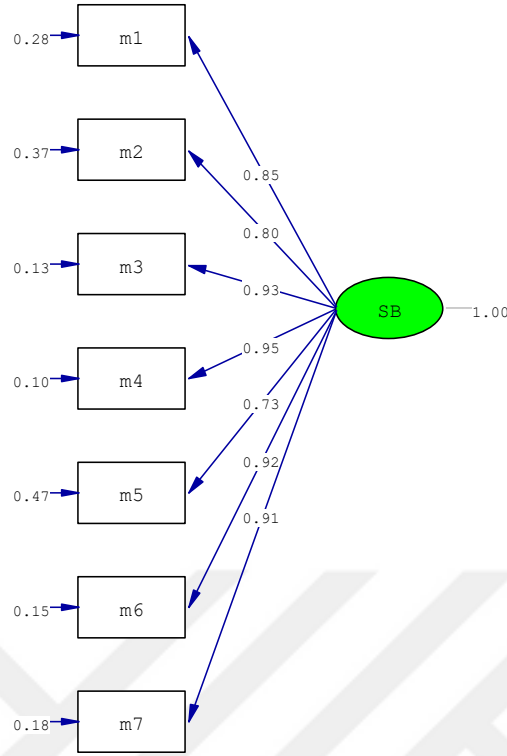
Boyut	Açıklama	Maddeler	Faktör Yüğü	Güvenirlik katsayısı
1	Zindelik	1, 2, 3, 4, 5, 6	0.50-0.89	0.83
2	Adanmışlık	7, 8, 9, 10, 11	0.76-0.94	0.92
3	Kendini işe verme	12, 13, 14, 15, 16, 17	0.68-0.84	0.86

Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak elde edilmiştir.

Sosyal beceri ölçeği

Bu ölçek Ferris, Witt ve Hochwarter (2001) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Özdemir (2015) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu için güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları aşağıda verilmiştir:

Bu araştırmada kullanılan sosyal beceri ölçeği Özdemir (2015)'in araştırmasında okul müdürlerinin algılanan sosyal beceri düzeylerini ölçen ve yedi maddeden oluşan bir ölçektir. Bu ölçekteki bazı örnek ifadeler “Müdürüm başkalarının beden dilini anlamada yeteneklidir.” ve “Müdürüm başkaları tarafından nasıl algılandığının farkındadır.” şeklindedir. Özdemir (2015)'in çalışmasında elde edilen sonuçlara göre bu ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi şöyledir: Maddelerin bir faktör altında toplandığı ve toplam varyansın .74 olduğu anlaşılmıştır. Maddelerin güvenilirlik katsayısı .88 faktör yükleri ise .68- .84 arasındadır.



Şekil 2 Sosyal beceri ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi

Şekilde de görüldüğü gibi standartlaştırılmış yükler 0.40 ve üstündedir. Modelin ki-kare değeri 27.52 ve serbestlik derecesi $sd=14$ 'dür. Dolayısıyla $27.52/14=1.96$ modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir. Diğer yandan $GFI=0.909$, $CFI=0.969$ ve $RMSEA=0.111$ olarak elde edilmiştir. Bu değerler modelin uyumlu olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak elde edilmiştir.

Denetim becerileri ölçeği

Denetim becerileri ölçeğini geliştirmek amacıyla ilk olarak uzman görüşleri de alınarak 54 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu ölçek 342 öğretmene uygulanmış ve elde edilen verilere madde analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu 0.30'un altında olan 14 nolu madde ölçekten çıkartılmıştır. Bu madde çıkartılmasıyla madde-toplam korelasyonlarının 0.3'ün üzerinde olduğu görülmüştür. Tabloda ayrıca maddeler için ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3

Madde-Toplam İstatistikleri (54 madde)

	ScaleMeanifItemDeleted	ScaleVarianceifItemDeleted	CorrectedItem- Total Correlation	Cronbach's Alpha ifItemDeleted
db1	173.81	2249.961	.845	.990
db2	173.73	2251.174	.845	.990
db3	173.85	2251.269	.835	.990
db4	173.84	2255.561	.831	.990
db5	173.95	2263.200	.815	.990
db6	173.42	2275.922	.681	.990
db7	173.70	2262.358	.842	.990
db8	173.61	2259.482	.832	.990
db9	173.62	2251.715	.862	.990
db10	173.75	2253.554	.848	.990
db11	173.76	2250.388	.891	.990
db12	173.70	2257.438	.847	.990
db13	173.61	2262.895	.791	.990
db14	174.17	2373.070	-.241	.991
db15	173.81	2260.387	.842	.990
db16	174.25	2276.818	.714	.990
db17	174.07	2282.251	.641	.990
db18	173.77	2257.119	.835	.990
db19	174.04	2306.421	.370	.991
db20	173.97	2276.993	.698	.990
db21	173.85	2264.610	.840	.990
db22	173.75	2267.709	.783	.990
db23	173.71	2262.158	.877	.990
db24	173.91	2269.696	.810	.990
db25	173.66	2258.289	.860	.990
db26	174.11	2286.826	.630	.990
db27	173.91	2266.227	.803	.990
db28	173.63	2259.189	.821	.990
db29	173.69	2252.864	.874	.990
db30	173.83	2251.340	.877	.990
db31	173.77	2255.815	.881	.990
db32	173.7	2253.749	.861	.990
db33	173.72	2261.462	.846	.990
db34	173.80	2257.845	.893	.990
db35	173.81	2256.776	.884	.990
db36	173.88	2252.192	.896	.990
db37	173.94	2256.257	.863	.990
db38	173.91	2258.702	.821	.990
db39	173.81	2251.898	.885	.990
db40	173.84	2251.780	.876	.990
db41	173.95	2256.238	.834	.990
db42	173.92	2260.158	.828	.990
db43	173.83	2264.573	.830	.990
db44	173.81	2252.661	.863	.990
db45	173.75	2261.593	.786	.990
db46	173.96	2257.107	.843	.990
db47	173.80	2245.098	.882	.990
db48	173.83	2250.167	.866	.990
db49	173.87	2255.536	.844	.990
db50	173.80	2257.671	.826	.990
db51	173.71	2250.956	.858	.990
db52	173.80	2250.821	.878	.990
db53	173.73	2252.914	.856	.990
db54	173.79	2251.230	.868	.990

Tablo 4

Madde-Toplam İstatistikleri (53 madde)

	N	Mean	SD	ScaleMean ifItemDe- leted	ScaleVaria- nceifItem Deleted	CorrectedI- tem-Total Correlatio- n	Cronbach' s Alpha ifItemDele- ted
db1	342	3.29	1.199	170.88	2274.714	.847	.991
db2	342	3.37	1.184	170.80	2275.909	.848	.991
db3	342	3.25	1.198	170.93	2276.103	.836	.991
db4	342	3.26	1.149	170.91	2280.403	.833	.991
db5	342	3.15	1.073	171.03	2288.172	.816	.991
db6	342	3.68	1.084	170.50	2300.790	.684	.991
db7	342	3.40	1.050	170.77	2287.314	.843	.991
db8	342	3.49	1.098	170.68	2284.316	.834	.991
db9	342	3.48	1.156	170.69	2276.537	.863	.991
db10	342	3.35	1.151	170.82	2278.432	.849	.991
db11	342	3.34	1.134	170.83	2275.242	.892	.991
db12	342	3.40	1.105	170.77	2282.319	.848	.991
db13	342	3.49	1.109	170.68	2287.783	.792	.991
db15	342	3.29	1.075	170.89	2285.257	.843	.991
db16	342	2.85	1.023	171.33	2302.186	.711	.991
db17	342	3.03	1.048	171.14	2307.646	.639	.991
db18	342	3.32	1.124	170.85	2282.211	.834	.991
db19	342	3.06	1.121	171.11	2332.312	.365	.992
db20	342	3.13	.044	171.05	2302.367	.695	.991
db21	342	3.25	1.025	170.92	2289.533	.841	.991
db22	342	3.35	1.056	170.82	2292.753	.783	.991
db23	342	3.39	1.012	170.79	2287.189	.877	.991
db24	342	3.19	.997	170.98	2294.815	.809	.991
db25	342	3.44	1.078	170.73	2283.199	.861	.991
db26	342	2.99	.993	171.18	2312.327	.626	.991
db27	342	3.19	1.050	170.99	2291.240	.803	.991
db28	342	3.47	1.117	170.70	2284.091	.822	.991
db29	342	3.41	1.126	170.77	2277.763	.875	.991
db30	342	3.27	1.141	170.90	2276.178	.878	.991
db31	342	3.33	1.083	170.84	2280.825	.881	.991
db32	342	3.36	1.132	170.81	2278.688	.861	.991
db33	342	3.38	1.056	170.80	2286.339	.848	.991
db34	342	3.30	1.044	170.87	2282.810	.893	.991
db35	342	3.29	1.067	170.88	2281.781	.884	.991
db36	342	3.22	1.107	170.96	2277.180	.896	.991
db37	342	3.16	1.099	171.01	2281.343	.862	.991
db38	342	3.19	1.123	170.99	2283.797	.820	.991
db39	342	3.29	1.124	170.88	2276.792	.886	.991
db40	342	3.26	1.136	170.91	2276.716	.877	.991
db41	342	3.15	4. 1.137	171.03	2281.246	.834	.991
db42	342	3.18	5. 1.095	170.99	2285.094	.829	.991
db43	342	3.27	6. 1.037	170.91	2289.669	.829	.991
db44	342	3.29	7. 1.142	170.88	2277.637	.864	.991
db45	342	3.35	8. 1.132	170.83	2286.659	.786	.991
db46	342	3.14	9. 1.114	171.03	2282.125	.843	.991
db47	342	3.30	10. 1.208	170.87	2269.975	.883	.991
db48	342	3.27	11. 1.169	170.90	2275.016	.867	.991
db49	342	3.23	12. 1.132	170.94	2280.457	.844	.991
db50	342	3.30	13. 1.130	170.88	2282.653	.826	.991
db51	342	3.39	14. 1.170	170.79	2275.764	.859	.991
db52	342	3.30	15. 1.145	170.88	2275.785	.878	.991
db53	342	3.37	16. 1.149	170.80	2277.861	.856	.991
db54	342	3.31	1.153	170.86	2276.191	.868	.991

Denetim becerileri ölçeği için önce verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Bu amaçla kullanılan KMO ve Bartlett testlerine ilişkin çıktılar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5

Faktör Analizine Uygunluk Testleri

KMO ve Bartlett Testleri		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçüsü		0.979
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	15922.550
	Sd	561
	P	0.00

Yukarıdaki tabloya göre KMO uygunluk değeri 0.979 olarak elde edilmiştir. Bu değer 0.60'ın üstünde olması verinin faktör analizi için uygunluğunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett testine göre de aynı yorum yapılabilir ($p < 0.05$). İkinci olarak denetim becerileri ölçeğinin yapısal geçerliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılmış olan faktör analizinin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 6

Faktör Yükleri (53 madde)

	Component			
	1	2	3	4
db1	.729			
db2	.740			
db3	.682			
db4	.752			
db5	.699			
db6	.648			
db7	.689			
db8	.723			
db9	.690			
db10	.700			
db11	.711			
db12	.706			
db13	.641			
db15	.613			
db16	.428			.587
db17	.439			.589
db18	.614	.408		
db19				.774
db20				.531
db21	.538	.414	.431	
db22		.455	.441	
db23	.540	.411	.479	
db24			.511	.402
db25	.463	.480	.462	
db26			.561	
db27	.406	.444	.484	
db28	.440	.473	.491	
db29	.442	.504	.533	
db30	.502	.431	.609	
db31	.420	.485	.615	
db32	.525	.406	.573	
db33	.415	.510	.534	
db34	.460	.451	.605	
db35	.420	.482	.592	
db36	.433	.466	.643	
db37			.700	
db38			.705	
db39			.683	
db40			.708	
db41			.730	
db42		.574		
db43		.574		
db44		.734		
db45		.691		
db46		.688		
db47		.755		
db48		.737		
db49		.761		
db50		.775		
db51		.762		
db52		.720		
db53		.763		
db54		.778		

Döndürülmüş yükler matrisinden 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 ve 36 numaralı maddelerin faktör yükleri 0.40'ın üstünde birden fazla faktörde görülmektedir. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra faktör analizi tekrar uygulanmıştır. Döndürülmüş yükler matrisinden 39 numaralı maddenin faktör yükü 0.40'ın üstünde birden fazla faktörde görülmektedir. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra faktör analizi tekrar uygulanmıştır.

Tablo 7

Faktör Yükleri (35 madde)

	Component		
	1	2	3
db1	.761		
db2	.772		
db3	.721		
db4	.777		
db5	.738		
db6	.678		
db7	.736		
db8	.764		
db9	.734		
db10	.742		
db11	.749		
db12	.740		
db13	.682		
db15	.651		
db19			.587
db20			.526
db26			.641
db37			.625
db38			.681
db39	.522	.478	.565
db40			.633
db41			.675
db42		.618	
db43		.612	
db44		.767	
db45		.727	
db46		.723	
db47		.779	
db48		.770	
db49		.790	
db50		.795	
db51		.785	
db52		.758	
db53		.778	
db54		.793	

Döndürülmüş yükler matrisinden görüldüğü gibi 39 numaralı maddenin faktör yükü 0.40'ın üstünde birden fazla faktörde görülmektedir. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra faktör analizi tekrar uygulanmıştır.

Tablo 8

Faktör Yükleri (34 madde)

	Component		
	1	2	3
db1	.766		
db2	.777		
db3	.725		
db4	.785		
db5	.747		
db6	.684		
db7	.742		
db8	.767		
db9	.739		
db10	.748		
db11	.753		
db12	.742		
db13	.683		
db15	.656		
db19			.652
db20			.546
db26			.637
db37			.577
db38			.636
db40			.575
db41			.623
db42		.631	
db43		.620	
db44		.774	
db45		.734	
db46		.732	
db47		.785	
db48		.778	
db49		.795	
db50		.798	
db51		.788	
db52		.766	
db53		.781	
db54		.795	

Tabloda bütün maddelerin faktör yükleri 0.40'ın üstünde olup 3 boyutlu bir yapı görülmektedir. Üç boyutlu bu yapının varyansı açıklama yüzdesi %77.61 olarak elde edilmiştir. Boyutlara ilişkin madde dağılımları, faktör yükleri ve güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9

Boyutlara İlişkin Açıklamalar

Boyut	Açıklama	Maddeler	Faktör Yüğü	Güvenirlik katsayısı
1	Farklılıklarla baş etme	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15	0.66-0.78	0.83
2	Öğretmeni geliştirme	19, 20, 26, 37, 38, 40, 41	0.55-0.65	0.66
3	Takım oluşturma	42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54	0.62-0.80	0.88

Ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısı 0.92 olarak elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma iki bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölüm içinde, araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili olarak “Kişisel Bilgi Formu” bulunmaktadır. İkinci bölümde Sosyal Beceri Ölçeği, İşe Yoğunlaşma Ölçeği ve Denetim Becerileri Ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçeklerin uygulanması için gerekli izinler de alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada ele alınan sorunların incelenmesi amacıyla ilk olarak örneklem kapsamına alınan öğretmenlerin demografik durumlarına göre frekans dağılımları ve yüzdeleri tablolar haline getirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ile ölçeklere verilen cevapların seviyeleri belirlenmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan bireylerden her bir madde ile ilgili olarak ‘(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılıyorum, (3) ne katılıyorum, ne katılmıyorum (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum’ seçeneklerinden kendileri için uygun olanı işaretlemeleri istenilmiştir. Bu durumu takiben de öğretmenlerin algı seviyelerini belirleyebilmek adına tanımlayıcı istatistikler kullanılarak ortalama puana ilişkin değer aralıkları tayin edilmiştir. Bu düzeylere ilişkin değer aralıkları şu şekilde tanımlanabilir:

1-1.7 çok düşük düzey.

1.8-2.5 düşük düzey.

2.6-3.3 orta düzey.

3.4-4.1 yüksek düzey.

4.2-5.0 çok yüksek düzey.

Örneğin; 2.4 şeklinde bir ortalamaya sahip adanmışlık puanı, düşük düzeyde adanmışlığı; 3.5 şeklinde bir ortalamaya sahip zindelik puanı, yüksek düzeyde zindeliği işaret etmektedir.

Toplanan veriler analiz edilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımına bakmak için aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma hesaplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri demografik değişkenlerden cinsiyet, kıdem ve branşa göre farklılıklarının analizinde ise dağılım normal ise t-testi ve varyans analizi; normal değil ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, Kay-Kare testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişki korelasyon tekniği uygulanarak belirlenmiştir. Bir çok korelasyon katsayısı bulunmakla birlikte en çok kullanılanlar Pearson Momentler Çarpımı ve Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayılarıdır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada korelasyonu bulmak için hangisinin tercih edileceği verilerin parametrik veya non-parametrik olmasına göre karar verilmiştir. Yordamsal ilişkilerin incelenmesinde ise regresyon analizinden yararlanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada ulaşılan bulgular belirlenen alt problemlere göre değerlendirilmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Her alt probleme uygun olan bulgular sırasıyla yorumlanmıştır.

4.1. Ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Örneklem Grubundaki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler (N=342)

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	245	71.6
	Erkek	97	28.4
Kıdem	1-5 yıl	57	16.7
	6-10 yıl	107	31.3
	11-15 yıl	81	23.8
	16-20 yıl	57	16.7
	21 yıl ve üzeri	40	11.7
Branş	Matematik-Fen Bilimleri	98	28.7
	Türkçe	39	11.4
	Sosyal Bilgiler	37	10.8
	Yabancı Dil	35	10.2
	Güzel Sanatlar	44	12.9
	Diğer	89	26.0

Tablo 10’da da görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin %71.6’sı kadındır. Mesleki kıdemlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin oranı %31.3 iken, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %23.8’dir. Matematik-Fen Bilimleri branşındaki öğretmenlerin oranı %28.7’dir.

Ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşmaları ile okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerilerine ilişkin algı düzeylerini belirleyebilmek için elde edilen tanımlayıcı istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir. Buna göre alt problemlerin ilk ikisi için; sırasına göre yapılan analizlerin sonuçlarına bağlı olarak:

1. “Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal becerileri ve denetim becerilerine ilişkin algı düzeyleri nedir?”
2. Ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşmaya ilişkin algı düzeyleri nedir?”alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 11

İşe Yoğunlaşma, Denetim Becerileri ve Sosyal Beceri Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek	Boyut	N	Ortalama	Standart sapma
İşe yoğunlaşma	Zindelik	342	3.48	.777
	Adanmışlık	342	3.85	.870
	Kendini işe verme	342	3.70	.754
Sosyal beceri	Sosyal beceri	342	3.20	.947
Denetim becerileri	Farklılıklarla başetme	342	3.37	.991
	Öğretmeni geliştirme	342	3.13	.885
	Takım oluşturma	342	3.28	1.028

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşma boyutları arasında en düşük puan zindelik (3.48) boyutunda görülürken en yüksek puan adanmışlık boyutunda (3.85) görülmektedir. İşe yoğunlaşma boyutlarının tümü yüksek düzeyde bir dağılım göstermektedir. Buradan hareketle tüm öğretmenlerin işlerine yüksek düzeyde bir yoğunlaşma ve bağlılık gösterdikleri söylenebilir. Özellikle tablodaki verilere bakılarak, öğretmenlerin kendilerini mesleklerine adanmış oldukları söylenebilir. Bu durum işe yoğunlaşma alt boyutlarının kendi aralarında karşılaştırılmasıyla yorumlanabilir. Öyle ki ‘adanmışlık’ boyutunun ‘zindelik’ ve ‘kendini işe verme’ boyutlarına göre daha yüksek düzeyde bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Zindelik boyutunun daha düşük seyretmesi

ise farklı nedenlerle açıklanabilir ve farklı araştırmalara konu olabilir. Örneğin; öğretmenlerin sabahleyin derslere erken saatlerde başlamaları, ders yüklerinin fazla olması gibi etkenler onların işlerinde daha zinde olmalarını etkiliyor olabilir. Bu durum ile ilgili yapılacak başka araştırmaların ‘zindelik’ boyutunu etkileyen faktörlerin ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Yine ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistiklere bakılarak öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal becerileri orta düzeyde (3.20) görölmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerini orta düzeyde gördükleri söylenebilir. Okul müdürlerinin sosyal becerilerinin daha yüksek bir düzeyde olması birçok kesim tarafından istenen bir durum olarak ortaya konabilir. Sosyal becerileri yüksek yöneticiler ile çalışanlar arasında uyumlu bir çalışma olması kaçınılmazdır. Okul ikliminde de okul müdürlerinin yüksek düzeyde sosyal becerilere sahip olmaları öğretmenlerle olan iletişimlerini güçlendirerek okulun ve öğrencinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Aynı tabloda yine öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin denetim becerilerine ait boyutlarda ise ‘öğretmeni geliştirme’ boyutu daha düşük bulunmuştur. Bu boyut diğer denetim becerileri boyutlarına göre en düşük puana (3.13) sahiptir. Denetim becerileri boyutlarından ‘farklılıklarla başatme’ boyutu ise en yüksek (3.37) düzeyde görölmektedir. Tüm denetim becerileri boyutlarına ait ortalamalara bakıldığında ise orta düzeyde bir durum görölmektedir. Buradan öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim becerilerini orta düzeyde buldukları söylenebilir. Özellikle ‘öğretmeni geliştirme’ boyutunun daha düşük düzeyde algılanması dikkate değer görölmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul müdürlerinden kendilerinin gelişimlerine katkı sağlamaları yönünden bir beklenti içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Gelişime ve değişime açık okul müdürleri ile öğretmenler arasında daha verimli ve etkili bir çalışma ortamının olacağı söylenebilir. Okul müdürlerinin hem sosyal beceriler yönünden hem de denetim becerileri bakımından kendilerini geliştirmeleri ve bu yönlerine ağırlık vermeleri öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarını olumlu yönde etkileyeceği sonucu da çıkarılabilir.

Denetimin amaçlarından birisi olan kurumları ya da kişileri geliştirme fonksiyonu bu araştırmanın bulgularına da yansımıştır. Okulun ya da eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşma noktasında yapılacak denetim ile eksikliklerin belirlenmesi, gelişime ihtiyaç duyan alanların tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu amaçlara ulaşmada öğretmen faktörü de en başat etkenlerden birisidir. Gelişime açık yapılacak denetimlerle öğretmenler de kendilerini güncelleyerek eksikliklerini görme fırsatı bulacak ve daha

iyisini yapabilmek için uğraş vereceklerdir. Bu noktada okul müdürlerinin denetim becerilerinin de öğretmenin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olması önemli görülmektedir. Bu konuda gelişimsel denetim yaklaşımının incelenmesi ve uygulamaları yol gösterici olabilir.

Aşağıda bu araştırmayla benzer bulgulara ulaşılan farklı araştırmacıların yaptığı çalışmalara değinilmiştir:

Collins (2002) ve Özdemir (2016)'in yaptıkları farklı araştırmalarda da yukarıda bahsedilenlere benzer bulgulara ulaştıkları görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçları arasında öğretmenler için işin anlamlı olması ve devamında işe yoğunlaşma durumlarının artacağı bulgusu önemli görülmektedir. Bununla birlikte işe yoğunlaşmanın öğretmenlerin mesleki hayatlarının da anlamlı olmasına katkı sağlayacağını gösteren bulgular yer almaktadır. Ayrıca öğretmenin işine adanmış bir ruh haliyle başlamasının öğrenciyi de yüksek düzeyde motive edeceğini belirten sonuçlar görülmüştür (Özdemir, 2016). Bu bağlamda araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren bu durum için öğrenci başarısında ve gelişiminde öğretmenin işine tutku ile bağlı olmasının ve kendini adamasının etkisi olduğu söylenebilir.

Wrzesniewski (1997) yapmış olduğu bir araştırmada farklı meslek gruplarındaki insanların işe karşı üç farklı tutum gösterdiklerini belirlemiştir. Bunlar yapılan işin; *meslek*, *kariyer* ve *ulvi bir çağrı* olarak görülmektedir. Amy; doktorluk, öğretmenlik gibi mesleklerde mesleğini ulvi görenlerin sayısının daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Ama daha sonra bütün mesleklerde işini ulvi bir çağrı görenlerin sayısı birbirine oldukça yakın olduğunu görmüştür. Buradan bu insanların işlerini tutkuyla yaptıkları sonucuna varmıştır. Daha sonra bu tutkuyu oluşturan ne diye bakmıştır. Deneyimler ve uzmanlaşma artıkça kişilerin işlerine olan tutkusunun da arttığını fark etmiştir (Akt. Bolat, 2016, s.205). Buradan hareketle öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde de kutsal bir meslek olarak görülmesinden bahsedilebilir. Yukarıdaki bulgulara bakılarak öğretmenliğin de ulvi bir görev olarak tutkuyla ve adanmışlıkla yapıldığı takdirde eğitim-öğretimin amaçlarının gerçekleşmesinde ve başarılı olmada çok önemli bir yere sahip olacağı söylenebilir. Tutkulu olmak da işe yoğunlaşmanın bir boyutu olarak ele alınırsa ya da adanmışlıkla birlikte değerlendirilirse öğretmenlik mesleği için önemli bir olgu olarak değerlendirilebilir. Yine araştırma bulgularıyla paralellik gösterebilecek 'uzmanlaşma' konusu da öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi noktasında okul müdürlerinin önemli bir rol oynayacağını göstermektedir.

Yaşar, Öztürk ve Demirbaş (2012) yapmış oldukları bir araştırmada; okul müdürlerinin yönetici becerilerini “genellikle” düzeyinde sergilediklerini, öğretmenlerin iş doyumlarının ise “memnunum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Oymak (2013)’ın araştırmasında kurumsal destek ve veli desteğinin işe yoğunlaşmanın boyutları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buradaki kurumsal destek ile bu araştırmadaki okul müdürlerinin sosyal becerileri ile denetim becerileri birlikte değerlendirilebilir.

Kavgacı, Kılınç, Çalık ve Sezgin (2012)’nin; ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşma düzeylerinin bireysel ve örgütsel faktörlerle ilişkisini araştırdığı çalışmada öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeyleri genel olarak yüksek çıkmıştır. Bu araştırma Kavgacı vd. (2012)’nin yapmış olduğu araştırmayla paralellik göstermektedir. Ayrıca, Ekinci (2006)’nin ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresinin karşılaştırıldığı çalışmada elde edilen bulgulara göre müdürler, sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılamışlardır. Bu araştırmada ise öğretmen algısına göre müdürlerin sosyal becerileri daha düşük çıkmıştır. Bunun bir nedeni de öğretmenlerin müdürlerden beklentilerinin yüksek olması olabilir.

3. “Ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşmaları ve müdürlerin algılanan denetim ve sosyal becerileri onların cinsiyet, mesleki kıdem ve branşlarına göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda belirtilmiştir. Burada ilk olarak ölçekte yer alan işe yoğunlaşma ölçeğinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve branşa göre karşılaştırmaları verilmiştir. Daha sonra sırasıyla sosyal beceri ve denetim becerilerin algı düzeylerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve branşa göre karşılaştırmaları verilmiştir.

4.2. Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Tablo 12

Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	T	P
Zindelik	Kadın	245	3.47	.79	-0.59	0.56
	Erkek	97	3.52	.76		
Adanmışlık	Kadın	245	3.87	.87	0.49	0.63
	Erkek	97	3.82	.87		
Kendini işe verme	Kadın	245	3.75	.76	1.91	0.06
	Erkek	97	3.58	.74		

Tablo 12 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerde işe yoğunlaşma boyutlarının her birinde ortalama değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yine cinsiyete göre karşılaştırmalarda ‘adanmışlık’ boyutuna ilişkin ortalama puanın diğer boyutlara göre daha yüksek çıktığı görülmektedir (K:3.87, E:3.82). Zindelik boyutu ise cinsiyete göre karşılaştırmalarda diğerlerine göre daha düşük bir ortalama puana sahipken kadın öğretmenlerde 3.47 ve erkek öğretmenlerde 3.52 ortalama ile yüksek düzeyde tanımlanabilir. Yine kendini işe verme boyutu da hem kadın hem erkek öğretmenlerde yüksek düzeyde (K:3.75, E:3,58) görülmektedir. Adanmışlık ve kendini işe verme ortalamalarına bakıldığında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu boyutlarda daha yüksek bir düzeye sahip oldukları görülmektedir. Zindelik boyutunda da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir düzeyde oldukları görülmüştür. Yani kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre mesleklerine kendilerini daha çok adanmış ve kendilerini işlerine daha vermişken erkek öğretmenlerin ise kadınlara göre işlerinde daha zinde oldukları söylenebilir. Tüm boyutlar cinsiyet bağlamında incelendiğinde ise her birinin yüksek düzeyde bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Ancak Tablo 12’de görüldüğü gibi istatistiksel olarak işe yoğunlaşmaya ait algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Yani cinsiyetin ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşmaya ilişkin algı düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmayla paralellik gösteren bir araştırmada da Kavgacı vd. (2012) öğretmenlerin işe yoğunlaşmaya yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmiş olmalarıdır. Ancak bu araştırmadan farklı olarak Özsoy (2014)’un çalışmasında ise öğretmenlerin görev performanslarına ilişkin algılarının çok yüksek düzeyde olduğu ve görev performanslarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Burada kadın öğretmenlerin görev performansına yönelik algıları, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

4.3. Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Tablo 13

Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyut	Kıdem	N	Ortalama	Standart sapma	F	P
Zindelik	1-5 yıl	57	3.29	.77	1.59	0.18
	6-10 yıl	107	3.47	.70		
	11-15 yıl	81	3.54	.80		
	16-20 yıl	57	3.50	.77		
	21 yıl ve üzeri	40	3.66	.92		
Adanmışlık	1-5 yıl	57	3.88	.91	0.26	0.90
	6-10 yıl	107	3.90	.74		
	11-15 yıl	81	3.79	.91		
	16-20 yıl	57	3.80	.97		
	21 yıl ve üzeri	40	3.91	.94		
Kendini işe verme	1-5 yıl	57	3.53	.75	2.44*	0.04
	6-10 yıl	107	3.64	.67		
	11-15 yıl	81	3.70	.69		
	16-20 yıl	57	3.86	.83		
	21 yıl ve üzeri	40	3.92	.92		

* $p < 0.05$

Tablo 13'e göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile işe yoğunlaşma alt boyutları karşılaştırıldığında 'zindelik' boyutunda en düşük düzey 3.29 ortalama ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde iken en yüksek düzey 3.66 ortalama değer ile 21 yıl ve üzeri öğretmenlerde görülmektedir. Zindelik boyutu mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerde orta düzeyde görülürken diğer kıdemlerdeki öğretmenlerde yüksek düzeyde görülmektedir. Yani mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin zindelik durumları, daha kıdemli olanlara göre daha düşük bulunmuştur. Bu durum tecrübesizliğin zindeliği zayıflattığı ve yine tecrübesizliğin öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeyini düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Ancak zindelik boyutuna ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > 0.05$) Yani mesleki kıdem işe yoğunlaşmanın zindelik boyutuna ilişkin algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Aynı tabloda mesleki kıdem ile 'adanmışlık' boyutu karşılaştırıldığında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek bir ortalama puana (3.91) sahip oldukları görülmektedir. Bu boyutta en düşük ortalama puan (3.79) ise 11-15 yıl kıdeme

sahip öğretmenlerde görülmektedir. Yine bu boyuttaki tüm kıdemlerde yüksek düzeyde bir adanmışlık seviyesi görülmektedir. Ancak adanmışlık boyutuna ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$) Yani mesleki kıdem işe yoğunlaşmanın adanmışlık boyutuna ilişkin algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Tablo 13'e göre mesleki kıdem ile 'kendini işe verme' boyutu karşılaştırıldığında da 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin diğerlerine göre en düşük ortalamaya (3.53); 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin de diğerlerine göre en yüksek ortalamaya (3.92) sahip oldukları görülmektedir. Buradan hareketle mesleğe yeni başlayanların işe yoğunlaşma düzeylerinin daha kıdemli olanlara göre daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca 'kendini işe verme' boyutunda tüm kıdemlerde yüksek düzeyde bir kendini işe verme seviyesi olduğu belirlenmiştir. Kendini işe verme boyutunda dikkat çeken bir diğer nokta da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile işe yoğunlaşmanın 'kendini işe verme' alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdeme göre aynı düzeyde olmadığı istatistiksel olarak ortaya çıkmasıdır ($p<0.05$).

Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarına göre mesleki kıdemi ya da çalışma süresi 16 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin 'kendini işe verme'ye ilişkin algıları aynı değişken için 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Tablo 12'ye göre tüm işe yoğunlaşma boyutları ile mesleki kıdemler karşılaştırıldığında her boyutta en yüksek ortalama 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlarda görülürken en düşük ortalama zindelik ve kendini işe verme boyutlarında bulunan 1-5 yıl kıdemlilerde görülmektedir. Adanmışlık boyutunda ise en düşük ortalama 11-15 yıl kıdemlilerde görülmektedir. Bu bulgular dikkate değer görülmektedir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olabileceği, bilgi ve tecrübe eksikliği, çalışma koşullarının zorluğu, uyum problemlerinin yaşanabilecek olabilmesi gibi durumlarının öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarını azaltabileceği söylenebilir. Ayrıca meslekte 16-20 yılını doldurmuş olan, yaklaşık 38-42 yaş aralığı, meslekte en verimli yıllar olarak görülebilir. Bu durumun işe yoğunlaşmayı artırmış olduğu söylenebilir. Tabi ki bu durumun başka çalışmalarla da desteklenmesi gerekir. İşe yeni başlayanların (1-5 yıl) yoğunlaşma boyutunda kıdemlilere göre geri kalmaları ve bunun nedenleri de başka araştırmalara konu olabilecek önemli bir veri olarak gösterilebilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin beklentileri ile okullarında karşılaştıklarının farklı olması sonucu hayal kırıklığı yaşamaları işe yoğunlaşmalarını olumsuz yönde etkiliyor olabilir. Ayrıca mesleki kıdemi az olan ya da göreve yeni başlayan öğretmenlerin ne yapacaklarını tam olarak bilmiyor olmaları yani tecrübe eksiklikleri ve eğitim fakültelerinde mesleğe hazırlık noktasındaki yetersizlikler; eğitim fakültelerinde öğretmenlik tecrübesi olmayanların atanması sonucu yetkinliğin yetersiz olması gibi sebepler bu öğretmenlerin işlerine tutkun olmalarını olumsuz bir şekilde etkiliyor olabilir.

Literatür incelendiğinde farklı araştırmalarda bu konu ile ilgili benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Özsoy (2014)'ün çalışmasında öğretmenlerin iç motivasyonlarının, mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; mesleki kıdemi 15 yıldan fazla olan öğretmenlerin iç motivasyon algıları mesleki kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Yine aynı çalışmada; okuldaki hizmet süresi, 10 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin iç motivasyon algılarının, 6 yıl ve daha az olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların araştırmadaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Kavgacı vd. (2012)'nin araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre; mesleki kıdemi daha yüksek öğretmenler mesleki kıdemi düşük öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek işe yoğunlaşma göstermektedir. Yine Ekinci'nin (2006) çalışmasında işe stres düzeylerinin de öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Hem bu araştırma sonuçları hem de literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları işe yoğunlaşma konusunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca mesleki kıdem ya da deneyimin artması ile birlikte işe yoğunlaşmanın da daha yüksek düzeyde seyredeceği görülmektedir. Bu durum ayrıca meslekte uzmanlaşmakla da değerlendirilebilir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin işlerinde daha uzman sayılabilecek olmaları işe yoğunlaşmalarını olumlu yönde etkiliyor olabilir. Wrzesniewski (1997); deneyimler ve uzmanlaşma artıkça kişilerin işlerine olan tutkusunun da artacağını yaptığı çalışmalarla göstermiştir (Akt. Bolat, 2016, s.205).

4.4. Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Tablo 14

Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşma Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Boyut	Branş	n	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Zindelik	Matematik-Fen Bilimleri	98	3.64	.74	1.99	0.08
	Türkçe	39	3.31	.86		
	Sosyal Bilgiler	37	3.51	.65		
	Yabancı Dil	35	3.49	.66		
	Güzel Sanatlar	44	3.25	.91		
	Diğer	89	3.49	.77		
Adanmışlık	Matematik-Fen Bilimleri	98	3.97	.73	2.93*	0.01
	Türkçe	39	3.56	1.01		
	Sosyal Bilgiler	37	3.90	.83		
	Yabancı Dil	35	4.05	.81		
	Güzel Sanatlar	44	3.54	1.14		
	Diğer	89	3.92	.78		
Kendini işe verme	Matematik-Fen Bilimleri	98	3.82	.63	2.34*	0.04
	Türkçe	39	3.51	.87		
	Sosyal Bilgiler	37	3.73	.69		
	Yabancı Dil	35	3.83	.67		
	Güzel Sanatlar	44	3.44	.89		
	Diğer	89	3.73	.78		

* $p < 0.05$

Tablo 14'e göre işe yoğunlaşmanın 'zindelik' alt boyutunda en yüksek ortalama puan Matematik/Fen branşlarında (3.64) görülürken; en düşük ortalama puan Güzel Sanatlar branşlarında (3.25) görülmektedir. Bu boyutta Türkçe ve Güzel Sanatlar branşları orta düzeyde tanımlanabilirken diğer branşlar yüksek düzeyde gösterilebilir. Aynı tabloda 'adanmışlık' alt boyutunda en yüksek ortalama puana Yabancı Dil (4.05) branşı sahipken en düşük ortalama puan (3.54) yine Güzel Sanatlar branşlarında görülmektedir. Ayrıca adanmışlık boyutunda tüm branşların yüksek düzeyde olduğu da görülmektedir. 'Yoğunlaşma' alt boyutunda ise en yüksek ortalama puan birbirine çok yakın olan (Y.D.:3.83 M/F:3.82) Yabancı Dil ve Matematik/Fen branşlarında iken en düşük ortalama 3.44 ile yine Güzel Sanatlar branşlarındadır. Ayrıca tüm branşlarda yoğunlaşma alt boyutu yüksek düzeyde görülmektedir. Bu verilere bakılarak işe yoğunlaşma boyutlarının tamamında en düşük ortalama puanın Güzel Sanatlar branşlarında görülmesi dikkate değer görülmektedir. Bu duruma ek olarak yine Tablo 14'te işe yoğunlaşmanın adanmışlık ve

yoğunlaşma alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branşa göre aynı düzeyde olmadığı da istatistiksel olarak söylenebilir ($p<0.05$). İşe yoğunlaşma boyutları incelendiğinde adanmışlık ve kendini işe verme alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri zindelik alt boyutuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bundan önceki tanımlayıcı istatistiklerde de (Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13) buna benzer, yani zindelik boyutuna ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete ve mesleki kıdem değişkenlerinde de daha düşük olduğuna dair bulgular görülmüştü.

Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre Güzel Sanatlar (Resim, Müzik vd. dersleri) branşlarına sahip öğretmenlerin adanmışlık ve kendini işe verme düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha düşüktür. Ayrıca Güzel Sanatlar branşındaki öğretmenlerin zindelik düzeyleri diğer öğretmenlerinden düşük çıkmış ama fark anlamlı bulunmamıştır. ($p>0.05$). Yani branş, işe yoğunlaşmanın zindelik boyutuna ilişkin algı düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir.

İstatistiksel olarak görüldüğü üzere Güzel Sanatlar ile ilgili branşlarda adanmışlık ve 'kendini işe verme'ye ait algı düzeylerinin düşük olması önemli görülmektedir. Bunun sebeplerinin tespit edilmesi için başka çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmanın bulgularına göre bu branşlar için; öğrencilerin, velilerin, diğer branş öğretmenlerinin hatta bazı okul müdürlerinin mevcut eğitim sistemi içinde bazı dersleri kolay ya da gereksiz görmeleri bu derslere giren öğretmenleri işlerine yoğunlaşma noktasında olumsuz yönde etkiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Sınav merkezli, sadece başarı odaklı ya da ezbere dayalı bir sistem içerisinde bazı yetenek veya branş dersleri bazı okul müdürleri ve toplumun bazı kesimlerinin gözünde gereksiz sayılabilmektedir. Oysa 21. yüzyıl becerilerine bakıldığında tüm alanların önemsenmesi ve pedagojik olarak çocukların bir bütün olarak ele alınması gerekliliği artık kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu açıdan bütün disiplin alanları çok önemlidir. Eğitimde bütünlük ilkesi de bunu vurgular. Bu çerçeveden bakıldığında bütün branşlara gerekli özenin, ilginin ve saygının gösterilmesi bu alanlardaki öğretmenlerin gayretlerini ve işe yoğunlaşmalarını da artıracakı düşünülmektedir. Bunu sağlayabilmek için okul müdürlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukları yerine getirmede okul müdürlerinin denetimsel ve sosyal becerileri oldukça önemli görülmektedir.

Kavgacı vd. (2012)'nin araştırmasında da; sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden, yüksekokul mezunu öğretmenler lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek işe yoğunlaşma yaşamaktadırlar. Bu bağlamda branş durumunun öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarını etkileyebileceği söylenebilir. Örneğin; matematik

dersleri hem veliler hem de öğrenciler hatta okul müdürleri tarafından diğer alanlara göre daha fazla önemsenmektedir. Bu durumun başlıca sebebi sınava dayalı bir sistem içerisinde matematik derslerinin getireceği katkının daha çok olmasıdır. Böyle bir durumda matematik öğretmenleri toplum, aileler ve müdürler tarafından daha çok desteklenir ve değerli görülür. Bunun sonucu olarak bir matematik öğretmeni bir beden eğitimi öğretmenine göre işine daha fazla yoğunlaşabilir. Benzer şekilde Bolat (2016) sanat dersleri ile ilgili bir durumu şu şekilde özetliyor: “sınavlarda resim, beden eğitimi ve müzikten soru gelmediği için, çocuklar bu dersleri önemsemiyor. Öğrencilerin yanında veliler de önemsemiyor. Ülkenin sanat ve spor damarı kesiliyor.” Böyle bir ortam içerisinde bu branş öğretmenlerinin işlerine yoğunlaşmalarının istenilen düzeyde olamayacağı bu araştırma bulguları ile de desteklenmektedir.

4.5. Müdürlerin Sosyal Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Tablo 15

Müdürlerin Sosyal Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	T	P
Kadın	245	3.19	.93	-0.29	0.77
Erkek	97	3.22	.99		

Tablo 15'e göre sosyal beceriye ilişkin algı düzeyinin ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında bu durumun hem kadın hem de erkek öğretmenlerde orta düzeyde olduğu görülmektedir (K:3.19; E:3.22). Ayrıca tabloda görüldüğü gibi sosyal beceriye ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ($p>0.05$). Yani cinsiyetin ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal becerilerine ilişkin algı düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Yani hem kadın hem erkek öğretmenler müdürlerin sosyal becerilerini 'orta' düzeyde algılamışlardır. Burada sadece erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin sosyal becerilerini ortalama puanlara göre çok az bir farkla daha yüksek bir algı düzeyinde gördükleri söylenebilir.

4.6. Müdürlerin Sosyal Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Tablo 16

Müdürlerin Sosyal Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Kıdem	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
1-5 yıl	57	3.35	.79	1.38	0.24
6-10 yıl	107	3.06	.99		
11-15 yıl	81	3.31	.93		
16-20 yıl	57	3.23	.88		
21 yıl ve üzeri	40	3.08	1.10		

Tablo 156'daki veriler incelendiğinde en yüksek ortalama puan (3.35) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde; en düşük ortalama puan (3.06) ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin sosyal becerileri öğretmen algısına göre tüm kıdem basamaklarında orta düzeyde görülmektedir. Yine tablodaki sonuçlara göre müdürlerin sosyal becerilerine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği istatistiksel olarak söylenebilir ($p>0.05$). Yani bu araştırmadan çıkan sonuca göre mesleki kıdemin sosyal beceriye ilişkin algı düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Ancak ortalama puanlara göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin (1-5 yıl) diğer kıdemlilere göre sosyal beceriye ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek görünmesi göreve yeni başlayanların okul müdürleri ile ilişkilerinin yönetsel ve denetimsel anlamda daha fazla olması şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmadan farklı olarak Bektaş (2010)'un yaptığı bir araştırmada ilköğretim okul müdürlerinin sosyal iletişim becerilerinin sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna ilişkin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda Duyuşsal Duyarlık boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Burada öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen bir faktör olarak ele alınan müdürlerin sosyal becerilerinin mesleki kıdem göre değişebileceği ve mesleki kıdemi yüksek olanların duyuşsal olarak daha duyarlı oldukları söylenebilir.

4.7. Müdürlerin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Tablo 17

Okul Müdürlerinin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Branş	N	Ortalama	Standart sapma	F	P
Matematik-Fen Bilimleri	98	3.24	.85	1.19	0.31
Türkçe	39	3.01	1.05		
Sosyal Bilgiler	37	3.19	1.04		
Yabancı Dil	35	2.93	.83		
Güzel Sanatlar	44	3.35	1.01		
Diğer	89	3.26	.97		

Tablo 17 incelendiğinde tüm branşlarda sosyal becerilere ilişkin öğretmen algı düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Burada algı düzeyi ortalama puanlara göre; en yüksek (3.35) Güzel Sanatlar branşlarında en düşük ise 2.93 ile Yabancı Dil branşlarında görülmektedir. Ayrıca Güzel sanatlar branşlarındaki öğretmenlerin sosyal beceriye ilişkin algı düzeyleri ortalama olarak diğer branşlardan daha yüksek bir değeri göstermekle beraber bu istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Yabancı Dil branşlarında ise en düşük ortalama görülürken diğerleri ile anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Sonuç olarak Tablo 17'ye göre okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerine ilişkin öğretmen algıları onların branşlarına göre farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani branş sosyal beceriye ilişkin algı düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

4.8. Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Tablo 18

Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	T	P
Farklılıklarla baş etme	Kadın	245	3.42	.98	1.47	0.14
	Erkek	97	3.25	1.00		
Öğretmeni geliştirme	Kadın	245	3.14	.87	0.22	0.83
	Erkek	97	3.12	.92		
Takım oluşturma	Kadın	245	3.29	1.02	0.20	0.84
	Erkek	97	3.27	1.06		

Tablo 18'deki bulgular tek tek incelendiğinde denetim becerilerine ilişkin algı düzeylerinde 'farklılıklarla baş etme' boyutunda ortalama puanlara göre kadın öğretmenler erkeklere göre daha yüksek bir ortalama puana sahip görülmektedir (K:3.42; E:3.25). Yine bu ortalamalara göre farklılıklarla baş etme boyutunda kadın öğretmenler yüksek düzeyde görülürken erkek öğretmenler orta düzeyde görülmektedir. Ayrıca tüm boyutlar karşılaştırıldığında sadece farklılıklarla baş etme boyutunda kadınlar yüksek düzeyde görülürken diğer tüm boyutlarda orta düzeyde bir dağılım görülmektedir.

'Öğretmeni geliştirme' boyutuna bakıldığında kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama puanları birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu boyutta hem kadın hem erkek öğretmenler orta düzeyde görülmektedir. Ayrıca öğretmeni geliştirme boyutu ile öğretmenlerin cinsiyet karşılaştırmalarında diğer boyutlara göre daha düşük bir ortalama göstermiştir. Buradan okul müdürlerinin denetim becerileri arasında sayılabilecek öğretmeni geliştirme boyutunun hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından çok yeterli görülmediği söylenebilir.

Takım oluşturma boyutunda ise yine erkek ve kadın öğretmenlerin ortalama puanları birbirine oldukça yakın görülmüştür (K:3.29; E:3.27). Ayrıca burada hem erkek hem de kadın öğretmenler bu boyut bakımından orta düzeyde görülmektedir. Özetle tabloda da görüldüğü gibi denetim becerilerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$). Yani cinsiyetin ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin denetim becerilerine ilişkin algı düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Çetinkanat ve Sağnak (2010)'ın araştırmasında bu araştırmadan farklı olarak; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yönlendirici ve yönlendirici olmayan denetim tarzlarına ilişkin tercihleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Burada erkek öğretmenlerin yönlendirici denetim tarzını, kadın öğretmenlerin ise yönlendirici olmayan denetim tarzını daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle denetim becerileri ya da denetim tarzları ile öğretmenlerin bunlara karşı tutumlarının bu araştırmadan farklı olarak cinsiyete göre değişebileceği söylenebilir.

4.9. Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Tablo 19

Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyut	Kıdem	N	Ortalama	Standart sapma	F	P
Farklılıklarla Başetme	1-5 yıl	57	3.65	.80	1.78	0.13
	6-10 yıl	107	3.30	1.01		
	11-15 yıl	81	3.39	.97		
	16-20 yıl	57	3.37	1.05		
	21 yıl ve üzeri	40	3.16	1.08		
Öğretmeni Geliştirme	1-5 yıl	57	3.21	.70	1.41	0.23
	6-10 yıl	107	3.05	.90		
	11-15 yıl	81	3.29	.86		
	16-20 yıl	57	3.10	.94		
	21 yıl ve üzeri	40	2.95	1.02		
Takım Oluşturma	1-5 yıl	57	3.53	.94	1.80	0.13
	6-10 yıl	107	3.16	1.03		
	11-15 yıl	81	3.40	1.00		
	16-20 yıl	57	3.22	1.07		
	21 yıl ve üzeri	40	3.11	1.12		

Tablo 19'a göre öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılıklar göstermektedir. Denetim becerilerinin alt boyutları tek tek incelendiğinde; farklılıklarla başetme boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanları (3.65) diğerlerine göre en yüksek çıkmıştır. En az ortalamaya sahip olan kıdem ise 21 yıl ve üzeri (3.16) olan gruptur. Yine burada tanımlayıcı istatistiksel verilere göre 1-5 yıl kıdemli öğretmenler yüksek düzeyde

görülürken diğer kıdemler orta düzeyde görülmektedir. Buradan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin müdürlerini denetim becerileri bakımından farklılıklarla başatme noktasında daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Ayrıca en kıdemli olanların da denetim ile ilgili olarak mesleki deneyime daha fazla sahip olmalarından dolayı daha rahat bir tutumda ya da durumda oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bakımdan okul müdürlerinin yine gösterecekleri denetim becerileri ile onlara yol gösterici, onları geliştirici bir denetim anlayışı ile yaklaşmaları önemli görülmektedir.

Öğretmeni geliştirme boyutuna bakıldığında ise 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerde en yüksek ortalama puan görülürken (3.25) yine 21 yıl ve üzeri olanlarda en düşük ortalama puan (2.95) görülmektedir. Bu boyutta tüm kıdemlerde orta düzeyde bir dağılım görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde öğretmeni geliştirme boyutunun algısının düşük olması beklenen bir durum olarak görülebilir. Bu kadar yıl çalışmış bir öğretmenin okul müdürlerinin öğretmeni geliştirme becerilerine kapalı olabileceği de söylenebilir. Ancak sürekli bir değişimin ve dönüşümün olduğu 21.yy'da öğrencilerin de teknolojiyle beraber bir değişim içerisinde olmaları, yeni bilgi yollarının açılması ve bilimin gelişmesi eğitim-öğretim ile ilgili unsurları da etkilemektedir. Bu bağlamda mesleki deneyimi ne olursa olsun tüm öğretmenlerin çağın gereklerini takip ederek mesleki olarak kendilerini güncel tutmaları önemli görülmektedir. Bu noktada okul müdürlerinin de yönlendirici, besleyici, destekleyici ve geliştirici bir denetim anlayışı ile hareket etmeleri son derece önemli görülmektedir.

Tablo 19'a göre takım oluşturma boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip oldukları (3.53) ve yine 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin ise en düşük ortalama puana (3.11) sahip oldukları görülmektedir. Bu boyutta 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler yüksek düzeyde görülürken diğer boyutlar orta düzeyde görülmektedir. Buradan hareketle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin farklılıklarla başatme boyutunda da görüldüğü gibi bu boyutta da diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürleri ile daha fazla iletişim (yönetimsel-denetimsel iş ve işlemler anlamında) içerisinde olmaları gösterilebilir. Ayrıca bu öğretmenlerin beklentileri mesleki yardım, çekinceler, kaygı vb. anlamında daha fazla olabilir. Bu sonuçlara bakarak kıdemlilerin daha az kıdemli olanlara oranla denetim becerilerine ilişkin algı düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Tüm bu değerlendirmelere rağmen Tablo 19’da müdürlerin denetim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ($p>0.05$). Yani mesleki kıdem denetim becerilerine ilişkin algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu bulgulara paralel olarak Çetinkanat ve Sağnak (2010)’ın çalışmalarında da, öğretmenlerin kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre denetim stillerine ilişkin tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde farklı araştırmalarda bu konu ile ilgili farklı sonuçların elde edildiği de görülmüştür. Bunlar; ilköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililiklerinin araştırıldığı bir çalışmada (Özmen ve Batmaz, 2006); mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin denetim ile ilgili olan beklentilerinin yeterince karşılanmadığı görülmüştür. Ayrıca Akınni (1987)’nin bir çalışmasında da öğretmenlerin yaşı ve tecrübesi arttıkça tercihlerinin daha az yönlendirici, daha çok işbirlikli olacak şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Balcı, 2012). Bu bulgular bu araştırmadan biraz daha farklı olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin denetim becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin denetimden beklentileri de farklılık gösterebilir.

4.10. Müdürlerin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Tablo 20

Okul Müdürlerinin Denetim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Boyut	Kıdem	n	Ortalama	Standart sapma	F	P
Farklılıklarla başetme	Matematik-Fen Bilimleri	98	3.43	.88	1.00	0.42
	Türkçe	39	3.26	1.03		
	Sosyal Bilgiler	37	3.25	1.08		
	Yabancı Dil	35	3.13	.94		
	Güzel Sanatlar	44	3.53	1.15		
	Diğer	89	3.43	.98		
Öğretmeni Geliştirme	Matematik-Fen Bilimleri	98	3.18	.80	1.08	0.37
	Türkçe	39	2.97	.96		
	Sosyal Bilgiler	37	3.10	1.00		
	Yabancı Dil	35	2.91	.68		
	Güzel Sanatlar	44	3.15	.94		
	Diğer	89	3.24	.93		
Takım Oluşturma	Matematik-Fen Bilimleri	98	3.32	.91	0.87	0.50
	Türkçe	39	3.08	1.08		
	Sosyal Bilgiler	37	3.30	1.13		
	Yabancı Dil	35	3.06	.91		
	Güzel Sanatlar	44	3.43	1.16		
	Diğer	89	3.34	1.06		

Tabloya göre denetim becerilerine ilişkin algı düzeylerinde boyutlar tek tek incelendiğinde; farklılıklarla başetme boyutunda en yüksek ortalama puan (3.53) Güzel Sanatlar branşlarında en düşük ortalama puan ise (3.13) Yabancı Dil branşlarında görülmektedir. Burada Güzel Sanatlar, Matematik-Fen Bilimleri ve Diğer branşlar yüksek düzeyde bir ortalama değer gösterirken Yabancı Dil, Türkçe ve Sosyal Bilgiler branşları orta düzey bir ortalama değer göstermektedir.

Öğretmeni geliştirme boyutunda da yine en düşük ortalama puana (2.91) sahip branş Yabancı Dil branşiyken, en yüksek ortalama puan (3.24) ‘Diğer’ branşlarda görülmektedir. ‘Diğer’ branşlar yabancı dile göre daha yüksek bir ortalama puanına sahiptir. Bu boyutta tüm branşlar orta düzeyde bir ortalama değer göstermektedir. Ayrıca öğretmeni geliştirme boyutu diğer boyutlarla karşılaştırıldığında da en düşük ortalama puanına sahiptir.

Tablo 19'a göre takım oluşturma boyutunda en yüksek ortalama puan 3.43 ile Güzel Sanatlar branşlarında iken yine en düşük ortalama 3.06 ile Yabancı Dil branşlarında görülmektedir. Bu boyutta Güzel Sanatlar branşları yüksek düzeyde bir ortalama değer gösterirken diğer tüm branşlar orta düzeyde görülmektedir. Ancak tüm bu bulgulara rağmen okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları onların branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani branş denetim becerilerine ilişkin algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir. Buradaki bulgudan farklı olarak; ilköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililiklerinin araştırıldığı bir çalışmada (Özmen ve Batmaz, 2006); sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak denetim ile ilgili olan beklentilerinin yeterince karşılanmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda branş değişkeni ile denetim becerileri arasındaki ilişkiyi gösterebilecek farklı araştırmalar yapılarak bu durum ile ilgili daha net bulgular ortaya konabilir.

4.11. Boyutlar Arasında Korelasyon Katsayıları

“Okul müdürlerinin sosyal beceri ve denetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasında bir ilişki var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular ve yorumlar boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarına göre aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 21

Boyutlar Arasında Korelasyon Katsayıları

	Zindelik	A	KV	SB	FB	ÖG
Adanmışlık (A)	.679**					
Kendini işe verme (KV)	.663**	.638**				
Sosyal beceri (SB)	.310**	.316**	.216**			
Farklılıklarla baş etme (FB)	.327**	.336**	.237**	.792**		
Öğretmeni geliştirme (ÖG)	.385**	.339**	.240**	.786**	.824**	
Takım oluşturma (TO)	.309**	.324**	.218**	.878**	.854**	.824**

** $p<0.01$

Tabloya göre, ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki katsayılarının hepsi istatistiksel olarak önemlidir ($p<0.01$). Boyutlar arasında aynı yönlü (pozitif) ilişkiler söz konusudur. Yani tüm boyutların birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Buradan öğretmenlerin işe

yoğunlaşmalarında okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri etkilidir. Korelasyon değerleri incelendiğinde, en yüksek ilişkinin 'sosyal beceri' ile denetim becerilerinden 'takım oluşturma' boyutu arasında olduğu görülmektedir ($r=0.878$). Bu ilişkiyi 'farklılıklarla başatme' ve 'takım oluşturma' boyutları arasındaki ilişki takip etmektedir ($r=0.854$). En az ilişkinin olduğu boyutlar ise sosyal beceri ile işe yoğunlaşmanın 'kendini işe verme' boyutları arasında görülmektedir ($r=0.216$). Bu sonuçlardan hareketle okul müdürlerinin sosyal becerileri ile denetim becerileri arasındaki ilişkinin çok daha fazla olduğu sonucu çıkarılabilir. Okul yöneticilerinin görevleri arasında sayılan denetim görevlerini yerine getirirken kullanacakları yol ve yöntemler ile bunları sergilerken öğretmenlerle kuracakları sosyal ilişkilerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenler ile kuracağı ilişkiler, yönetim olarak oluşturacağı takımlar (ekipler) önemli görülmektedir. Okul içerisinde okulun farklı amaçlarına hizmet edecek ve okulu geliştirecek takımlar kurulması hem denetimsel bir kolaylık sağlayabilir hem de sosyal bir okul ortamı yaratarak işe yoğunlaşmayı artırabilir. Bu durum çalışanların hepsinde pozitif duygular yaratabilir. Bu şekilde eğitim-öğretim daha kaliteli ve başarılı hale gelerek öğrencilerin gelişimine olumlu katkılar sağlayabilir.

Yukarıdaki bulgular ışığında farklı çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Özdemir (2017)'nin etik liderlik, yönetsel yetenek, duygu yapısı ile kötüye kullanılan denetim arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin, müdürlerin etik liderlik davranışları ve yönetsel yeteneklerine ilişkin algıları ile kötüye kullanılan denetim arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aynı çalışmada kötüye kullanılan denetim ile öğretmenlerde negatif duygular arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerdeki pozitif duygular ile kötüye kullanılan denetim arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yani bir yöneticinin pozitif duygulara sahip olması onun denetimi kötüye kullanmayacağı anlamına gelmez.

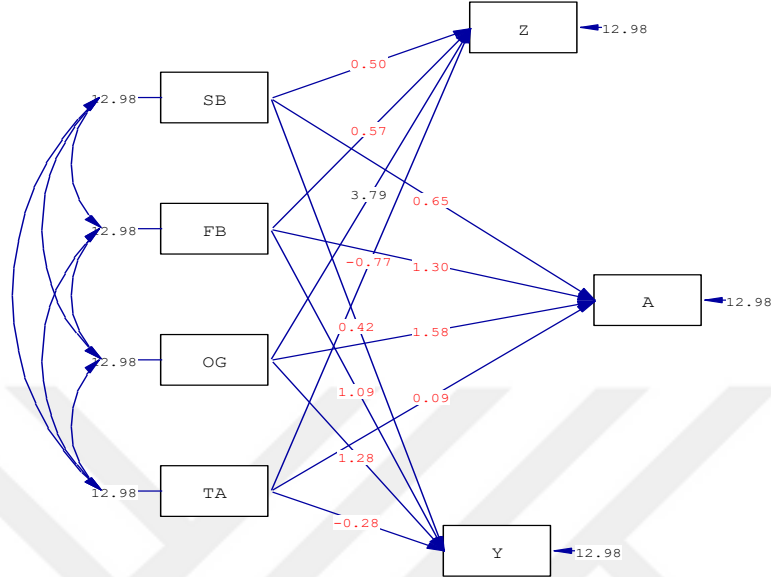
Özdemir (2016) yapmış olduğu başka bir çalışmada; öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları ve pozitif duyguları ile müdürlerin yönetsel yetenekleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca işe yoğunlaşma ile negatif duygular arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Burada müdürlerin denetim ve sosyal becerilerini yönetsel yetenekler kapsamında değerlendirmek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin işlerine yoğunlaşmalarını etkileyen faktörler arasında denetim becerileri göz ardı edilmemelidir. Buna benzer şekilde denetimin öğretmenler üzerinde oluşturacağı baskının araştırıldığı nitel bir çalışmada Özan, Yirci ve Özdemir'in (2013); olumlu olarak denetimin

düzen ve kuralı betimlediği ve mutlaka olması gerekli görülürken; olumsuz olarak denetim sürecinin öğretmenleri gerçek kişiliklerinden uzaklaştırdığı ve yalnızca bürokrasiyi yerine getirme düşüncesiyle yapıldığı görüşüne varılmıştır. Bu yüzden okullarda denetimin işlevselliğini sorgulamanın gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun denetim ile ilgili soru formlarına olumsuz anlam taşıyan cevaplar verdikleri görülmüştür. Buradan denetim sürecinin müdürler tarafından istenilen ya da beklenen doğrultuda yürütülmesinin öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarını artıracak ve olumlu bir okul ikliminin oluşacağı söylenebilir.

Adalet ve liyakatın olmadığı yerde gayret azalır. Gayretin düşmesi üretimi zayıflatır. Ayrıca adalet ve liyakatın zayıfladığı yerde güven azalır. Hem güvensizlik hem de gayretin azalması ülkenin ekonomisini ileri düzeyde tahrip edeceği söylenebilir. Bu bağlamda okullarda denetim süreçlerinin de daha adil daha yetkin bir biçimde yürütülmesi önemli görülmektedir. Okul müdürlerinin yetkisinde olan öğretmen denetiminin yukarıda bahsedilen bir düzeyde yürütülmesi müdürlerin denetim becerilerinin geliştirilmesi ile daha da iyi noktalara ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin gayreti artacak ve işlerine daha fazla yoğunlaşacaklardır. Bu durum hem okul içinde güven ortamının sağlıklı bir şekilde kurulmasını sağlayacak hem de çocukların akademik ve pedagojik gelişimlerine katkılar sunacaktır. Bu şekilde her yönden iyi yetişmiş bireylerin de ülke ekonomisine ve kalkınmasına büyük katkıları olacağı düşünülmektedir.

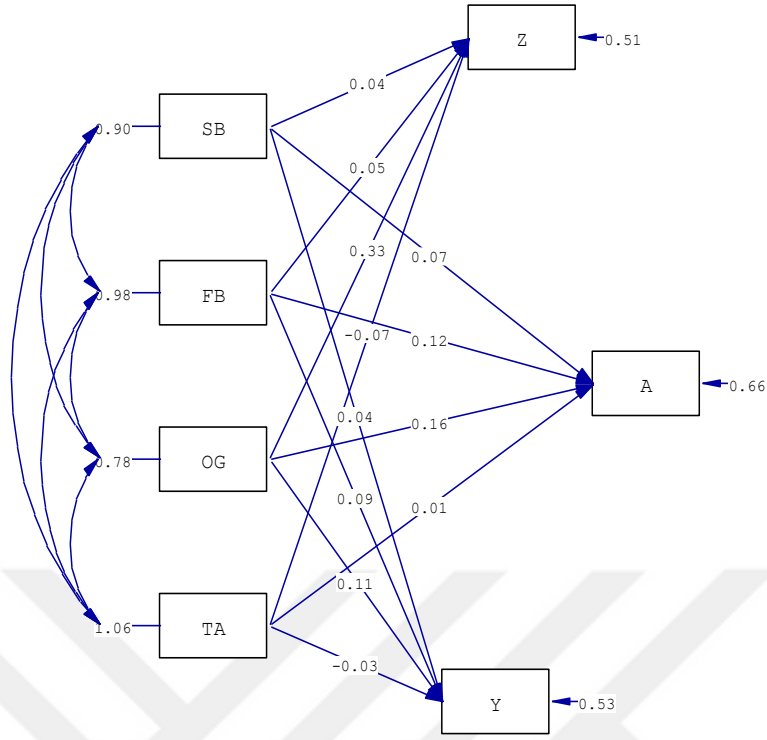
Yaşar, Öztürk ve Demirbaş'ın (2012) birlikte yaptıkları bir araştırmada bu araştırmaya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yönetici becerileri ve buna bağlı olarak yönetici performansı ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki pozitif yönde, doğrusal ve anlamlı bulunmuştur. Ayrıca Ekinci (2006)'nın araştırmasında, öğretmenlerin iş doyumunu ile iş stresi arasındaki ilişki de negatif yönde bulunmuştur. Yine bu çalışmada, yöneticilerin sosyal beceri düzeyleri ile öğretmenlerin iş stresi ve iş doyum düzeyleri anlamlı bir derecede farklılaştığı bulunmuştur. Kısaca işe yoğunlaşma, iş doyumunu, iş performansı gibi çalışanların işe karşı tutumlarını açıklamaya çalışan bu olguların yönetici becerilerinden etkilendikleri söylenebilir.

“Okul müdürlerinin sosyal beceri ve denetim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları, onların işe yoğunlaşmalarını yordamakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar da aşağıda belirtilmiştir:



Şekil 3. Denetim ve sosyal becerinin işe yoğunlaşma üzerindeki yordama etkisi için *t*-değerleri

Şekilde görüldüğü gibi, müdürlerin algılanan denetim becerisi boyutlarından sadece ‘öğretmeni geliştirme’ boyutunun öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarının ‘zindelik’ boyutu üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Buna karşılık müdürlerin algılanan sosyal becerilerinin öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları üzerinde anlamlı bir yordama etkisine sahip olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Benzer şekilde, müdürlerin algılanan denetim becerilerinin farklılıklarla başetme ve takım oluşturma boyutlarının da öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur ($p > 0.05$). Modele ait regresyon katsayıları aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 4. Denetim ve sosyal becerinin işe yoğunlaşma üzerindeki yordama etkisi için regresyon katsayıları değerleri

Şekil 3'te algılanan denetim boyutlarından sadece öğretmeni geliştirme boyutunun işe yoğunlaşmanın zindelik boyutu üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Bu iki boyut arasında regresyon katsayısı $\beta = 0.33$ olarak elde edilmiştir. Yani, öğretmeni geliştirmedeki 1 puanlık artış işe yoğunlaşmanın zindelik boyutunda ortalama 0.33 puanlık bir artışı getirmektedir.

Yukarıdaki t-testi ve regresyon katsayıları ile ilgili bulgulara birlikte bakıldığında denetimin işlevlerinden birisi olan 'geliştirme'nin bu araştırma tarafından da desteklendiği söylenebilir. Bu araştırmada denetimi; salt teftiş, planlama, izleme ve değerlendirme, aksayan yönleri düzeltme ve geri bildirim sağlama gibi tanımlamanın yanında özellikle okullarda eğitim-öğretimi ve öğretmeni geliştirme işlevi olarak ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlayacak olan denetimin amacına uygun yapılması ve kötüye kullanılmaması büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden denetim becerileri işe yoğunlaşmanın önemli bir yordayıcısı olarak görülmüştür. Bununla birlikte sosyal becerilerin işe yoğunlaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olmasa da denetimle beraber ele

alındığında etkisi yadsınamaz. Çünkü sosyal beceri ile denetim becerileri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenin geliştirilmesi bağlamında başka çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılmış olduğu görülmektedir. Örneğin; Teresa Amabile, yedi farklı şirketten 238 kişiyle bir araştırma yapmıştır. Onlardan her gün e- posta yoluyla gün içinde yaşadıkları olayları derecelendirerek yazmaları istenilmiştir. Bu araştırma sonucunda işyerinde insanların en mutlu olduğu an ‘gelişim’ gösterdikleri an olarak belirlenmiştir. Kısaca insanlar gelişim gösterdikleri an keyif alıyorlar. Bu da yapabilme duygusuyla beraber iç motivasyonu artırıyor (Bolat, 2016). Yani çalışanların kendilerinin geliştirildiklerini hissetmeleri onların işine olan adanmışlığını, bağlılığını artırdığı söylenebilir. Öğretmenin denetlenmesi onun mesleki anlamda geliştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte olması öğretmenin işinde daha zinde olmasına yol açacağı görülmektedir. Bu eğitim-öğretim faaliyetleri açısından oldukça anlamlı ve değerli görülmektedir. Öğretmeni hem mesleki açıdan hem de sosyal yönden geliştirmek onların daha etkili ve verimli çalışmasını sağlama konusu öğretmenlik mesleğinin saygınlığına da katkılar sağlayacaktır. Bu noktada okul müdürlerinin göstereceği yönetsel beceriler de oldukça önemli görülmektedir.

Özdemir (2017) yapmış olduğu bir çalışmada etik liderlik davranışının diğer değişkenlere göre müdürlerde kötüye kullanılan denetimin daha fazla yordayıcısı olduğu sonucuna varmıştır. Yani etik değerleri içeren denetimin öğretmenlerin gelişimine önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Balcı (2012); öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim tarzlarına ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişkisini çalışmış olduğu çalışmada yönlendirici olmayan denetim tarzının örgütsel güvenin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Oymak (2013)’ün çalışmasında; denetim stillerinde görev odaklılık boyutu işe yoğunlaşmanın tüm alt boyutları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmada işe yoğunlaşmanın alt boyutlarından zindelik boyutunu en çok veli desteğinin, adanmışlık ve kendini işe verme alt boyutunu ise en çok kurumsal desteğin yordadığı görülmüştür. Kavgacı vd. (2012)’nin çalışmasında ise; özerklik, lider ile üye etkileşimi, kendini toplama gücü ve öz yeterlik inancı değişkenleri öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısıyken yöneticiye güven ve örgüt temelli öz saygı değişkenlerinin modele katkısı anlamsız bulunmuştur. Bu dört değişken işle bütünleşmedeki değişimin yaklaşık yarısını yordamaktadır. Buna göre, kendini toplama gücü ve öz yeterlik inancı değişkenlerinin; lider-üye etkileşimi ve özerklik değişkenleri ile işe yoğunlaşma arasındaki ilişkiye anlamlı düzeyde aracılık

etmekte olduğu bulunmuştur. Bu araştırmayla bağlantılı olarak okulun lideri pozisyonundaki m¼d¼rlerin ¼ğretmenlerle olan etkileşimleri denetim becerileri bağlamında yordayıcı olarak g¼sterilebilir. Ayrıca ¼zdemir (2016)'nın başka bir araştırmasında pozitif duygularında diğer değişkenlere g¼re ¼ğretmenlerin işe yoğunlaşmalarını daha fazla yordadığı sonucuna varmıştır. Bu pozitif duygular kısaca heyecanlı, ¼ořkulu ve gururlu olma başlıkları altında toplanabilir. Ayrıca duygu yapısının birbirinden bağımsız iki temel boyuttan oluştuğu ¼ne s¼r¼lmektedir: pozitif ve negatif duygular. Pozitif duygu, hayattan alınan aktif haz ve keyif olarak tanımlanırken negatif duygu bireyin stres, korku, kızgınlık gibi hoş olmayan duyguların aktive olmasıyla tanımlanmaktadır. Her iki duygu ayrı ayrı d¼ř¼k ve y¼ksek olabilir (¼zdemir, 2016).Y¼ksek d¼zeyde pozitif ruh haline sahip olan ¼ğretmenler, b¼y¼k ¼l¼de enerjik ve tutkulu olan insanlardır. Bu bağlamda ¼ğretmenlerde pozitif duyguların oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlayacak okul ortamlarının oluşturulmasında okul m¼d¼rlerinin etkisi yadsınamaz.

¼ğretmenin geliştirilmesi konusunda başka ¼lkelerde yapılan araştırmalarda da benzer sonu¼lar elde edilmiştir. Akinniyi (1987) okul m¼d¼r¼ ve ¼ğretmenlerin denetim davranışları algıları ve tercihleri üzerine yaptığı ¼alıřmada araştırma sonucuna dayanarak; ¼ğretimin gelişimi i¼in okul m¼d¼rlerinin, ¼ğretmenlerin tercihleri doğrultusunda bir denetim yaklaşımı benimsemeleri gerçeğinin farkına varmalarını gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Balcı, 2012). Buna g¼re yapılmış olan bu araştırmanın bulgusu Akinniyi'nin yapmış olduğu araştırmanın bulgularıyla paralellik g¼stermektedir. ¼te yandan Viggiano (1990), m¼d¼rlerin iletişim bi¼imleri ile iletişimci olarak ¼ğretim konularındaki etkililiklerini araştırmıştır. Bu araştırmaya katılan ¼ğretmenler, g¼rev yoluyla baskın ilişki kuran, doğruluk ve kesinlik üzerinde ısrar eden ve ilgili bir şekilde dinleyen m¼d¼rleri en etkili m¼d¼r olarak algıladıklarını belirtmişlerdir (Akt. Evcimen-Sel¼uk, 1998, s. 58). Buradan bu araştırmadan farklı olarak okul y¼neticilerinin sosyal becerilerinin ¼ğretmenlerin işe yoğunlaşmaları üzerindeki yordama etkisinden bahsedilebilir. Etkili m¼d¼r algısı i¼in hem ¼ğretmenleri olumlu y¼nde denetleyen ve geliştiren hem de sahip oldukları sosyal beceriler ile iyi ilişkiler kuran y¼neticilerin ¼ğretmenlerin işe yoğunlaşmalarına katkı sağlayıcı s¼ylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları okul müdürlerinin sosyal ve denetim becerileri açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

1. Ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşma boyutlarına ilişkin algı düzeyleri okul müdürlerinin algılanan denetim ve sosyal becerilerine ilişkin düzeylerine göre daha yüksek çıkmıştır. Özellikle adanmışlık boyutuna ilişkin göstergelerin kendini işe verme, zindelik, sosyal beceri, takım oluşturma, öğretmeni geliştirme ve farklılıklarla baş etme boyutlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Burada adanmışlık boyutuna ilişkin ortalamanın 4'e yakın olduğu görülmektedir. Adanmışlık boyutuna ilişkin ortalamanın 4'e yakın olması öğretmenlik mesleğine olan inancın, tutumun ve buna bağlı olarak işe yoğunlaşma davranışlarının önemli olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak iş performansı açısından işe yoğunlaşmanın hem eğitim kurumları hem de öğretmenler açısından çok önemli olduğu sonucuna varılmıştır.
2. Ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşma boyutları arasında en düşük puan zindelik boyutunda görülürken en yüksek puan adanmışlık boyutunda görülmektedir. İşe yoğunlaşma boyutlarının tümü yüksek düzeyde bir dağılım göstermektedir. Buradan hareketle tüm öğretmenlerin işlerine yüksek düzeyde yoğunlaştıkları ve bağlandıkları söylenebilir.
3. Yine ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistiklere bakılarak öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal becerileri orta düzeyde bulunmuştur.
4. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin denetim becerilerine ait boyutlarda 'öğretmeni geliştirme' boyutu daha düşük bulunmuştur. Bu boyut diğer denetim becerileri boyutlarına göre en düşük puana sahiptir. Denetim becerileri boyutlarından

‘farklılıklarla başatme’ boyutu ise en yüksek düzeyde görölmektedir. Tüm denetim becerileri boyutlarına ait ortalamalara bakıldığında ise orta düzeyde bir durum görölmektedir. Buradan öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim becerilerini orta düzeyde buldukları söylenebilir.

5. Öğretmenlerin işe yoğunlaşmaya ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasında; ‘zindelik’ boyutunda çok az bir farkla erkekler yüksek çıkarken, adanmışlık ve kendini işe verme boyutlarında kadınların erkeklere oranla yüksek seyrettiği görölmüştür. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani cinsiyetin ortaokul öğretmenlerinin işe yoğunlaşmaya ilişkin algı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı görölmüştür.
6. Öğretmenlerin işe yoğunlaşmanın ‘kendini işe verme’ alt boyutuna ilişkin düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermiştir. Burada öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarına ilişkin algı düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında ‘kendini işe verme’ alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdeme göre aynı düzeyde olmadığının görölmüştür. Görevdeki süresi 16 sene ve daha fazla olan öğretmenlerde görölen kendini işe verme algısı; kıdemi 1 ile 5 sene arasında olan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Öte taraftan, işe yoğunlaşmanın zindelik ve adanmışlık boyutlarına ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani mesleki kıdem işe yoğunlaşmanın zindelik ve adanmışlık boyutlarına ilişkin algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin yoğunlaşmaya ait algıları, meslekteki kıdemi 1-5 yıl arasındaki öğretmenlere nazaran daha fazla çıkmıştır.
7. Öğretmenlerin adanmışlık ve kendini işe verme alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branşa göre aynı olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarına ilişkin algı düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre karşılaştırılmasında ‘adanmışlık’ ve ‘kendini işe verme’ alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branşa göre farklılık gösterdiği görölmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre özellikle Güzel Sanatlar (resim, müzik, vd. dersleri) branşlarında eğitim veren öğretmenlerin işe adanmışlık ve kendini işe verme düzeylerinin diğer öğretmenlere oranla daha düşük olduğu görölmüştür. Yani Güzel Sanatlar ile ilgili derslerde görev yapan öğretmenlerin adanmışlık ve yoğunlaşma alt boyutlarına göre işe yoğunlaşma düzeyleri istatistiksel olarak diğer branşlardan daha düşük çıkmış ve anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ancak

öğretmenlerin zindelik boyutuna ilişkin algıları branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte yine bu boyutta -ortalama olarak- Güzel Sanatlar branşındaki düzey diğerlerine göre daha düşük çıkmıştır. Ancak branş işe yoğunlaşmanın zindelik boyutuna ilişkin algı düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

8. Okul müdürlerinin sosyal becerilerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Cinsiyetin ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal becerilerine ilişkin algı düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Ayrıca hem kadın hem de erkek öğretmenler müdürlerin sosyal becerilerini 'orta' düzeyde algılamışlardır.
9. Okul müdürlerinin sosyal becerilerine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani bu araştırmadan çıkan sonuca göre mesleki kıdemin sosyal beceriye ilişkin algı düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Okul müdürlerinin sosyal becerilerine ilişkin öğretmen algılarının onların branşlarına göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yani branş sosyal beceriye ilişkin algı düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
10. Okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani cinsiyetin ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin algı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani mesleki kıdemin denetim becerilerine ilişkin algı düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının branşa göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yani branşın denetim becerilerine ilişkin algı düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.
11. Araştırmada yapılan analizlerden bir diğeri de boyutlar arasındaki korelasyon ilişkileridir. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki katsayılarının hepsi önemli görülmektedir. Boyutlar arasında aynı yönlü (pozitif) ilişkiler söz konusudur. Korelasyon değerleri incelendiğinde, en yüksek ilişkinin sosyal beceri ile denetim becerilerinden 'takım oluşturma' boyutu arasında olduğu bulunmuştur. Burada 'takım oluşturma'nın sosyal beceri üzerinde etkili olacağı

söylenbilir. Bu ilişkiyi farklılıklar ile baş etme ve takım oluşturma boyutları arasındaki ilişki takip etmektedir. En az ilişkinin olduğu boyutlar ise sosyal beceri ile işe yoğunlaşmanın ‘kendini işe verme’ boyutları arasında olduğu görülmüştür.

12. Okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerilerinin öğretmenlerin işe yoğunlaşması üzerindeki yordama etkisi için regresyon ve t-değerleri çıkarılmıştır. Müdürlerin algılanan denetim becerilerine ait alt boyutlarından sadece ‘öğretmeni geliştirme’ boyutunun işe yoğunlaşmanın ‘zindelik’ boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Buna karşılık müdürlerde sosyal becerinin öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları üzerinde anlamlı bir yordama etkisine sahip olmadığı da bulunan sonuçlar arasındadır. Benzer şekilde algılanan denetimin farklılıklarla baş etme ve takım oluşturma boyutlarının da işe yoğunlaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

13. Modele ait regresyon katsayı değerlerine bakıldığında algılanan denetim becerileri boyutlarından sadece öğretmeni geliştirme boyutunun işe yoğunlaşmanın zindelik boyutu üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Bu iki boyut arasındaki regresyon katsayısı $\beta=0.33$ olarak çıkmıştır. Bu demek oluyor ki öğretmeni geliştirmedeki 1 puanlık artış işe yoğunlaşmanın zindelik boyutunda ortalama 0.33 puanlık bir artış getirmektedir.

Yukarıda bahsedilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarında okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerilerinin etkili olacağı söylenebilir. Bundan dolayı işe yoğunlaşma sadece öğretmenin sorumluluğuna bırakılamaz. Bu yüzden okul ikliminde öğretmenlerin işe yoğunlaşmasının artırılmasında okul müdürlerinin de görev ve sorumlulukları olduğu söylenebilir. Bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde uygun yaklaşımların belirlenmesi önemlidir. Araştırmanın sonuçları da göstermektedir ki; müdürlerde bulunması gereken sosyal beceriler ile denetime ilişkin yetkiler, beceriler ve sorumluluklar öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları noktasında etkili birer faktör olarak görülmektedir. Yani, okul müdürlerinin öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerini artırabileceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin öğretmenler ile oluşturacağı ilişkiler ve kuracağı takımlar kısaca okul içinde eşgüdümlü ve uyumlu bir ekip çalışması çok değerli görülmektedir. Okulda başarıyı artıracak takımlar kurulması hem denetimsel bir kolaylık sağlayabilir hem de sosyal bir okul ortamı yaratarak işe yoğunlaşmayı artırabilir. Bu durum çalışanların hepsinde pozitif

duygular yaratabilir. Bu şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerinde gerçekleştirilecek başarıya katkı sağlanabilir.

Öğretmenlerin hem mesleki hem de pedagojik olarak gelişimlerine katkı sağlayacak olan denetimin okul müdürlerince amacına uygun düzeyde yapılması ve kötüye kullanılmaması büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden denetim becerileri işe yoğunlaşmanın önemli bir yordayıcısı olarak görülebilir. Öte yandan bu araştırmada sosyal beceriler işe yoğunlaşma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak görülmesi de denetimle beraber ele alındığında etkisi yadsınmaz.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına bağlı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler aşağıda ifade edilmiştir.

5.2.1. Çözüm Önerileri

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarını etkileyen okul müdürlerini denetim ve sosyal becerilerine ilişkin bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerini özellikle ‘zindelik’ boyutunda artırmaya yönelik çalışmalar yapmak etkili olabilir. Bu bağlamda okul içerisinde okul müdürlerinin öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak faaliyetler düzenlenebilir. Zindelik boyutunun daha düşük seyretmesi farklı nedenlerle açıklanabilir ve farklı araştırmalara konu olabilir. Örneğin; öğretmenlerin sabahleyin derslere erken saatlerde başlamaları, ders yüklerinin fazla olması gibi etkenler düzenlenmeli ve bu konuda gerekli önlemler alınmalıdır. Bu durum ile ilgili yapılacak başka araştırmaların ‘zindelik’ boyutunu etkileyen faktörlerin ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Araştırma bulgularında da görüldüğü üzere algılanan denetim becerilerinden ‘öğretmeni geliştirme’ boyutu üzerinde akademik çalışmalar yapılması tavsiye edilmektedir. Öğretmeni geliştirme üzerine inşa edilmiş bir denetim yaklaşımının öğretmeni daha motive edeceği söylenebilir. Bu bağlamda denetim yaklaşımlarından ‘gelişimsel denetim’ ilkelerinin ve uygulamalarının kullanılması için gerekli adımların atılması önerilmektedir.

- Okul müdürlerinin sosyal ve denetim becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler, örnek uygulama örneklerini gösteren çalışmalar, akademik çalışmaların anlatıldığı seminerler düzenlenmeli; bu balamda yönetici becerilerini artırmak adına eğitim fakültelerinde ğretmen yetiştirme programlarına ve okul yönetici atamalarında (müdür seçimlerinde) yatkın ve yetkin kişilerin belirlenmesine zen gösterilmesi önerilmektedir.
- Mesleki kıdemi az olanlara yönelik oryantasyon çalışmaları planlı ve programlı bir Şekilde yürütülmesi önerilmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerini yükseltmek adına; mesleğin ilk yıllarında kaygı düzeyini azaltıcı programlar, destek ve uyum seminerleri vb. etkili ve verimli bir Şekilde, atandığı yerlerde yapılabilir. Oryantasyon çalışmalarının, rehberliğin ya da mentörlük faaliyetlerinin yürütülmesi mesleğe yeni başlayanlara katkılar sağlayabilir.
- Güzel Sanatlarla ilgili branşlarda işe yoğunlaşma düzeylerinin düşük olmasını engellemeye yönelik faaliyetler, bu branşların önemini vurgulamaya yönelik uygulamalar, tanıtımlar vb. düzenlemeler yapılabilir. Bu derslere okul içerisinde gereken önemin verilmesi ve bu derslere olan ilginin artırılmasına yönelik etkili bir yaklaşımla sosyal faaliyetlerin ve sportif-sanatsal etkinliklerin yaratacağı faydalara ilişkin etkinlikler yapılabilir. Hem bakanlık hem okul düzeyinde bu derslere yönlendirecek çalışmaların yapılması hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından faydalı olabilir.
- Hem okul müdürlerinin seçiminde ve atanmasında hem de okul müdürlerinin denetim uygulamalarında adalet, liyakat ve güven ekseninde bir yaklaşımın belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu yaklaşımın görevin kötüye kullanılmaması adına olumlu etkileri olabileceği gibi öğretmenlerin işe yoğunlaşmalarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünmektedir.
- Eğitim fakültelerine yatkın, tutkun ve yetkin kişilerin atanması; öğretmenlik tecrübesi olanların göreve getirilmesi yetiştirilecek yeni öğretmenlerin daha donanımlı olmalarına katkı sağlayabilir. Böylelikle göreve yeni başlayanlarda kaygı düzeylerinin daha az olmasına ve işlerine daha tutkulu yaklaşmalarına destek sağlanabilir. Ayrıca eğitim fakültelerinde okul yöneticiliği ile ilgili derslerin (hem teorik hem pratik anlamda) konulması ileride okul müdürlüğü yapacak olan öğretmenlere yol gösterici olabilir. Bu

sayede hem sosyal becerileri hem de denetim becerilerini geliştirmeye ve uygulamaya yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri artırılmış olabilir.

- Okul müdürlerinin denetim becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi adına Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında iş birliklerinin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerilerine ilişkin öğretmen algıları ile onların işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda aşağıda sıralanmış olan konularda araştırmalar yapılabilir:

- Okul müdürlerinin, denetim becerileri ile ilgili daha belirleyici araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada geliştirilen denetim becerileri ölçeği farklı araştırmalarda kullanılarak geliştirilebilir. Ayrıca elde edilen veriler bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma sadece ortaokul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırma ilkokul ve lise öğretmenleri üzerinde de yapılabilir.
- İşe yoğunlaşmanın başka değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir. Örneğin; okul iklimi, okul müdürlerinin liderlik tarzları, örgütsel adalet gibi.
- Okul müdürlerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin iç motivasyon ve görev performansına olan etkisi incelenebilir.
- Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişkiler araştırılabilir.
- Okul müdürlerinin sosyal becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına, veli desteğine ve eğitim-öğretim kalitesine etkisi araştırılabilir.
- Yeni öğretmenlerin işe yoğunlaşmasını zayıflatan ya da engelleyen durumlar araştırılabilir. Ayrıca işe yeni başlayan öğretmenlerin işe yoğunlaşma düzeylerinin kıdemlilere göre düşük olma nedenleri de araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development*. New York: John WileyandSons. <https://www.amazon.com/Clinical-Supervision-Teacher-Development-Gall/dp/047038624X> sayfasından erişilmiştir.
- Alanyalı, L.K. (2006). *Örgütsel stres kaynaklarının iş tatminine olan etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, S. (2001). *Organizational learninig*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.whsd.org/users/sja/DissertationRef.htm>
- Ardıç, K., ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 21-46. <https://arastirmax.com/tr/bilimsel-yayin/erciyes-universitesi-iktisadi-idari-bilimler-fakultesi-dergisi/1/32/21-46-tukenmislik-sendromu-madalyonun-obur-yuzu-isle-butunlesme> sayfasından erişilmiştir.
- Ashkanasy, N. M. ve Tse, B. (2000). *Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review*, US: Quorum Books/Greenwood Publishing Group. <http://psycnet.apa.org/record/2000-00923-017> sayfasından erişilmiştir.
- Ateş, B. (2008). *Okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüş ve beklentileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: PegemA.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: PegemA.
- Aydın, M. (1984). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: İM.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Backer, T. E., Liberman, R. P. & Kuehnel, T. G. (1986). Dissemination and adoption of innovative psychosocial interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(1), 111-118. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.54.1.111>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bal, E. A. (2008). *Self-efficacy, contextual factor sandwell-being: The impact of work engagement*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bal, E.A. (2008). *Bir pozitif psikoloji kavramı olarak işe gönülden adanma ve insan kaynakları açısından önemi*. 2009'da 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. <https://w3.balikesir.edu.tr/~seymen/yonetim.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuramı, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara: PegemA.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA.
- Balcı, S. (2012). Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 75-93.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Başar, H. (2000-1987). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel.
- Bayraktutan, Y. (2011). *Basic Readings in Economics I*. Nobel: Ankara.

- Becker, T.E., Billings, R.S., Eveleth, D.M.& Gilbert, N.L. (1996). Fociandbases of employeecommitment: Implicationsforjobperformance. *Academy of Management Journal*, 39(2), 464-482. <https://doi.org/10.5465/256788>
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgen, N. (1987). *Türk milli eğitimi ve çağdaş teftiş*. A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi ile Devlet Elemanları Derneğince Düzenlenen Teftiş Semineri'nde sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bilir, A. (2013). Eğitimde denetimsel davranışın amaç ve işlevleri. *Eğitim Toplum Bilim Dergisi*, 11(44), 8-31.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Bozkurt, N. (2010). *Muhasebe denetimi*. İstanbul: Alfa.
- Byars, L. L. ve Rue, L. W. (1980). *Management: Theoryandapplication*. Boston: Irwin/McGraw-Hill, <https://www.amazon.com/Management-Application-LeslieWRue/dp/0256068968> sayfasından erişilmiştir.
- Bryman, A. (1992). *Charismaandleadership in organizations*.London: Sage.<https://www.amazon.com/Charisma-Leadership-Organizations-ProfessorBryman/dp/0803983182> sayfasından erişilmiştir.
- Burgaz, B. (1992). *Türk eğitim sisteminde denetmenlerin başarılarını etkileyen nedenler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Burgaz, B. (1995).İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Burger, M.J. (2004). *Kişilik*. (İ. Deniz &E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*.Ankara: PegemAkademi.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitimyöneticisininiyeterlikleri: İlköğretimokulumüdürlerininiyeterliklerineilişkinbiraraştırma*.Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlemek*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemAkademi.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinicalsupervision*. Boston: HoughtonMifflin.
- Collins, J. (2002). *İyiden mükemmel şirkete*. (L. Cinemre, ev.). İstanbul: Boyner.
- Cunningham, W.G. &Cardeiro, P.A. (2003). *Educationalleadership*. London: PearsonEducationInc. <https://www.pearson.com/uk/educators/higher-education-educators.html> sayfasından erişilmiştir.
- ağan, V. (1998). *İlköğretim okulu ğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik ve denetim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- akıcı, L. (1985, Nisan). *Açış konuşması*. Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu'nda yapılmış konuşma, Ankara.
- elik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- elik, V. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemAkademi.
- Çetinkanat, C. ve Sağnak, M. (2016). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin denetim stillerine ilişkin tercihleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 33 – 42. <http://dergipark.gov.tr/maruaebd/issue/23602/251271> sayfasından erişilmiştir.
- Dalay, G. (2007). *The relationship between the variables of organizational trust, job engagement, organizational commitment and job involvement*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(4), 279-286. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/172.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Demir, A. (2011). *Polisin işle bütünleşme düzeyinin temel kişilik özellikleri ve amire duyulan güvenle ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doe, J. (1995). *Developmentalsupervisionandreflectivethinking of teacher: An impericalstudy*. (Master'sthesis). Retrievedfrom<http://www.ohiolink.edu/etd/>
- Duke, D. L. ve Stiggins, R. J. (1985). Evaluatingtheperformance of principals: A descriptivestudy. *Educational Administration Quarterly*, 21(4), 71–98. <https://doi.org/10.1177/0013161X85021004006>
- Dunn, R. S. ve Dunn, K. J. (1978). *Teachingstudentsthroughtheirindividuallearningstyles: A practicalapproach*. VA: Reston.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognitionandcurriculum: A basisfordecidingwhatto teach*. New York: Longman.<https://www.amazon.com/Cognition-Curriculum-Deciding-Evaluate-Lecture/dp/0582281490> sayfasından erişilmiştir.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Emerson, C. &Goddard, I. (1993). *Managingstaff in schools*. Oxford: HeinemannPublishers.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: “sürekli geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275–294.

- Erdem, A. R. ve Eroğul M.G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin ders denetim yeterlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 97-109.
- Evcimen-Selçuk, H. (1998). *Lise müdürlerinin iletişim düzeyi ile öğretmenlerin işdoymu ve öğrencilerle sınıf içi iletişim düzeyi arasındaki ilişkiler*. (Yükseklisans tezi)<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ferris, G. R., Witt, L. A. &Hochwarter, W. A. (2001). Interaction of socialskilland general mentalability on jobperformanceandsalary. *Journal of AppliedPsychology*, 86(6), 1075. Retrievedfrom<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11768051>
- Fischer, R. (2004). Rewardingemployeeoyalty: An organizationaljusticeapproach. *International Journal of OrganizationalBehaviour*, 8(3), 486-503.
- Flauto, F. J. (1999). Walkingthe talk: Therelationshipbetweenleadershipandcommunicationcompetence. *Journal of LeadershipStudies*, 6(1-2), 86-97. Retrievedfrom<https://www.questia.com/library/journal/1G1-65357236/walking-the-talk-the-relationship-between-leadership>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staffburn-out. *Journal of SocialIssues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: Thetheory of multipleintelligences*. NYC: Basic Books.
- Giannantonio, C. & A. E. Hurley (2002). Executiveinsightsinto HR practicesandeducation. *ElsevierScienceInc.*, 12(4), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00074-8](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00074-8)
- Glanz, J. &Behar–Horenstein, L. S. (2000). *Paradigmdebates in curriculumandsupervision: Modern andpostmodernperspectives*. Westport, CT: Greenwood Publishing.<https://ebookcentral.proquest.com/auth/lib/gaziebooks/login.action?returnURL=https%3A%2F%2Febookcentral.proquest.com%2Flib%2Fgazi-ebooks%2Fdetail.action%3FdocID%3D3000576> sayfasından erişilmiştir.
- Glanz, J. (2005). Action research as instructionalsupervision: SuggestionsforPrincipals. *NASSP Bulletin*, 89(643), 17-27. <http://dx.doi:10.1177/019263650508964303>

- Glanz, J., Shulman, V. & Sullivan, S. (2007). Impact of instructional supervision on student achievement: Can we make the connection? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL, April 13, 2007. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED496124>
- Glassberg, S. ve Sprinthall, N. A. (1980). Student teaching: A developmental approach first. *Journal of Teacher Education* 31(2), 31-35. <https://doi.org/10.1177/002248718003100208>
- Glatthorn, A. A. (1997). *Curriculum leadership*. Warehouse: ThriftBooks. Retrieved from https://www.ebay.co.uk/itm/Curriculum-Leadership-/142458636486?_trksid=p2349526.m2548.l4275
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Warehouse: ThriftBooks. Retrieved from https://www.ebay.co.uk/itm/Curriculum-Leadership-/142458636486?_trksid=p2349526.m2548.l4275
- Glickman, C. D. & Gordon, S. P. (1987). Clarifying developments supervision. *Educational Leadership* 44(8), 64-68. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/95d4/bf98d7ca22f0fc3fe16b9f1ec8a451f0bcd5.pdf>
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision in transition: A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D. (1995). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston: Pearson / Allyn & Bacon.
- Glogow, E. (1986). Burnout and Locus of Control. *Public Personnel Management*, 15(1), 79 – 83. <https://doi.org/10.1177/009102608601500108>
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zekâ*. (H. Balkara, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Göksoy, S., Yenipınar, Ş., Sağır, M., Ereş, Y. ve Engin, A. (2011). Alternatif denetim modeli önerisi. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12, 46-52.

- Gregorc, A. F. (1979). Learning-teaching styles-potent forces behind them. *Educational Leadership*, 5, 234-237. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Güçlü, N. (1998). Okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*2, 39-752.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49.
- Güner, E. ve Tamer, E. (2007). Set up times with a learning effect in scheduling problems. *Uludağ University Journal of The Faculty of Engineering*, 22(2), 353-361. <https://doi:10.17482/uujfe.33143>
- Güneşer, A., B. (2007). *The effect of person-organization fit on organizational commitment and work engagement: The role of person-supervisor fit*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, H. (1995). *Muhasebe denetimi*. (4. Baskı). İstanbul: Bilim Teknik.
- Güredin, E. (2012). *Denetim ve güvence hizmetleri SMMM ve YMM'lere yönelik ilkeler ve teknikler*. İstanbul: Türkmen.
- Güredin, E. (2000). *Denetim*. İstanbul: Beta.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro.
- Haas, J. W. & Sypher, B. D. (1991). *The impact of communication abilities on individual success in organizational settings*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Atlanta, GA. Retrieved from <https://www.cci.utk.edu/biblio/impact-communication-abilities-individual-success-organizational-settings>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hoigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout

- andtheintentiontoquit. *EuropeanJournal of TeacherEducation*, 35(3), 347-357.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A newattempt at conceptualizingstress. *AmericanPsychologist*, 44, 513-524. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hopkins, W. S. &Moore, K. D. (1993). *Clinicalsupervision. A practicalguidetostudentteachersupervision*. Oxford: Brown Benchmark Publishmark.<https://www.amazon.com/Clinical-Supervision-Practical-Student-Teacher/dp/0697130126> sayfasından erişilmiştir.
- Howing, P.T., Wodarski, J.S., Kurtz, P.D. ve Gaudin, J.M. (1990). Theempiricalbasefortheimplementation of socialskillstrainingwithmaltreatedchildren. *SocialWork*, 35(5), 460. <http://psycnet.apa.org/record/1991-05337-001> sayfasından erişilmiştir.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel.
- İlğan, A. ve Kıranlı, S. (2007). Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik. *Mehmet AkifErsoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 150-160.
- Jailall, J. M. S. (1998). *Differentiatedsupervisionrevisited: Towardsthe development of an effectivesupervisory model topromoteteachergrowthandinstructionalimprovement*. (Doctoraldissertation). Retrievedfrom<http://proquest.umi.com/>
- Kahn, W. A. (1990). Psychologicalconditions of personel engagementanddisengagement at work. *Academy of Management Journal*,33, 692-724. <https://site-closed.wikispaces.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Kahn, W. A. (1992). To be fullythere: Psychological presence at work. *Human Relations*,45, 321-349. <https://doi.org/10.1177/001872679204500402>
- Kahraman, G., Engin, E. Dülgerler, Ş. ve Öztürk, E. (2011). Hemşirelerde iş doyumunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 4(1), 12-8.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye 'de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim.
- Karagözoğlu,G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, (2), 181-200.
- Kavgacı, H., Kılınç, A. O., Çalık, T. ve Sezgin, F. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kilduff, M. & Day, D. V. (1994). Do chameleons get ahead? The effects of self-monitoring on managerial careers. *Academy of Management Journal*, 37(4), 1047-1060. <http://dx.doi.org/10.2307/256612>
- Kimbrough, R. B. & Burkett, C.W. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. New Jersey: Prentice Hall. <https://www.amazon.com/Principalship-R-Burkett-C-W-Kimbrough/dp/B000REXGGE> sayfasından erişilmiştir.
- Kinman, G., Wray, S. & Strange, C. (2011). Emotionallabour, burnoutandjobsatisfaction in UK teachers: The role of workplacesocialsupport. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>
- Klassen, R. D. & Verecke, A. (2012). Socialissues in supplychains: Capabilities link responsibility, risk (opportunity), andperformance. *International Journal of Production Economics*, 140(1), 103-115. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2012.01.021>
- Knoll, M. (1997). The Project method: Itsvocationaleducationoriginandinternationaldevelopment. *JITE*, 34, (3). <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html> sayfasından erişilmiştir.
- Korkut F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143-149.
- Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarında klinik denetim modeli önerisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kotler, B. P. & Brown, J. S. (1988). Environmentalheterogeneityandthecoexistence of desertrodents. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 19(1), 281-307. <https://doi.org/10.1146/annurev.es.19.110188.001433>

- Kowalski, T.J. (2003). *Contemporary school administration*. New York: Pearson Education Inc.
- Kurt, S. (2009). *İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin denetleme faaliyetlerine ilişkin yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://193.255.140.18/Tez/0074822/METIN.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kuruüzüm, A., Irmak, S. & Çetin, E.İ. (2010). İşe bağlılığı etkileyen faktörler: imalat ve hizmet sektörlerinde karşılaştırmalı bir analiz. *Bilig-Bahar*, 53, 183-198.
- Kümbül-Güler, B. ve Gürsoy, S. (2014). Çalışma yaşamında işe bağlanma. *Türk Metal Dergisi*, 175, 24-30.
- La Greca, A. M. (1993). Social skill training with children: Where do we go from here? *Journal of Clinical Child Psychology*, 22 (1), 288-298. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2202_14
- Ladd, G. W. & Mize, J. (1983). A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training. *Psychological Review*, 90(2), 127-57. <https://doi:10.1037//0033-295X.90.2.127>
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., van Rhenen, W. & van Doornen, L. J. (2006). Do burned-out and work-engaged employees differ in the functioning of the hypothalamic pituitary adrenal axis? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32(5), 339-348. <http://europepmc.org/abstract/med/17091201> sayfasından erişilmiştir.
- Levine, A. (1989). Educating school leaders. *The State Education Standard Volume*, 9-14. <http://edschools.org/pdf/Final313.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Li, M., Wang, Z., You, X. & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*, 80, 113-118. <https://pdfs.semanticscholar.org/67da/97e75bb5355c38cdc4c3e72d67c4aad483ee.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Liberman, R. P. (1986). *Social and independent living skills: Medication-management module, trainer's manual*. Los Angeles: UCLA Department of Psychiatry.

- Lieberman, A. ve Miller, L. (1985). *Teachers, their world and their work. Implications for school improvement. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development*, <https://eric.ed.gov/?id=ED250285> sayfasından erişilmiştir.
- Linde, CH Van Der (1999). Clinical supervision in teacher evaluation: A pivotal factor in the quality management of education. *Education*, 119 (2), 328–334. www.search.epnet.com sayfasından erişilmiştir.
- Lunenburg, F. & Ornstein, A. (1996). *Educational administration*. Washington: Wadsworth Publishing Company.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A. C. (1996). *Development of administrative theory- Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth: Cengage Learning, <https://www.amazon.com/Educational-Administration-Practices-Fred-Lunenburg/dp/1111301247> sayfasından erişilmiştir.
- Mackonienė, R. & Norvilė, N. (2012). Burnout, job satisfaction, self-efficacy, and proactive coping among Lithuanian school psychologists. *Tiltai*, 60(3), 199-211. <http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/view/425> sayfasından erişilmiştir.
- Marczely, B. (2001). *Supervision in education*. Gaithersburg: Aspen Publishers Inc.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Jackson, S. E., (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-103. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. (1982). *Burnout the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall.
- Maslach, C. ve Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout – the cost of caring*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M. P. (2001). Jobburnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- May, D. R., Gilson, R. L. & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational Psychology*, 77(1), 11-37. <https://doi.org/10.1348/096317904322915892>
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2011). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- McGill, M. V. (1991). The changing face of supervision: A developmental art. *Ebscohost Academic Search Elite*. <https://www.ebsco.com/products/research-databases/academic-search-elite> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1991). *Milli Eğitim Bakanlığı sicil amirleri yonetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/11.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Ortaöğretimde denetim ve performans değerlendirme esasları*. https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/14010033_ilkokul_ortao_kul_rehberlik_ve_denetim_rehberi_2016.doc sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yonetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yonetmelik*. <http://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-ortaogretim-kurumlari-yonetmeliginde-degisiklik-yapilmasina-dairyonetmelik/icerik/602> sayfasından erişilmiştir.
- Mike, M. (1989). *Handbook of management skills (ed. Dorothy M. Stewart)*. USA: British Library Catalogues in Publication Data. <https://www.amazon.com/Handbook-Management-Skills-Dorothy-Stewart/dp/0566078899> sayfasından erişilmiştir.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Morrison, H. (2007). Promising leadership practices, changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past-preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals*, 19-30.
- Oliva, P. & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools*. New York: John Wiley & Sons, Inc. <https://trove.nla.gov.au/work/7744090> sayfasından erişilmiştir.

- Ovalı, Ç. & Ergüneş, Y. (2011). Balıkesir ilinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 30-53.
- Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 157. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/icindekiler.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Oymak, Ç. (2013). *Ortaokul müdürlerinin denetim stilleri, kurumsal destek ve veli desteği ile öğretmenlerin işe yoğunlaşması arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bala, Haymana, Şereflikoçhisar örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öner, Z. H. (2008). *Hizmetkar yöneticilik ile işe kapılma değişkenleri arasındaki ilişkide, örgütsel adaletin ara değişken olarak etkisi; tutarlılık anlayışı ve işin karmaşıklık düzeyinin şartlı değişken olarak rolleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ötken, A. B. & Erben, G. S. (2010). Investigating the relationship between organizational identification and work engagement and the role of supervisor support. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-26.
- Özan, B. M., Özdemir, T. Y. & Yirci, R. (2013). Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre il/ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *The Journal of Academic Social Science Studies. International Journal of Social Science*, 6 (3), 509-527.
- Özdemir, A. (2007). Eğitim yöneticisi adaylarının sosyal becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 269-296.
- Özdemir, A. (2012, 31 Mayıs - 02 Haziran). *Okul yöneticilerinde etik liderlik: Kötü niyetli denetim ile öğretmenlerin işe bağlılıkları arasındaki ilişki*. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.

- Özdemir, A. (2016). Müdürlerin algılanan yönetsel yetenekleri, öğretmenlerin duygu yapıları ile işe bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(38), 129-143.
- Özdemir, A. (2017). Etik liderlik, yönetsel yetenek, duygu yapısı ile kötüye kullanılan denetim arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 167-182.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130. <http://dergipark.gov.tr/deuiibfd/issue/22757/242905> sayfasından erişilmiştir.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri – hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Özsoy, P. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performanslarının il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pajak, E. (2000). *Approachestoclinicalsupervision*. Massachusetts: Christopher-Gordon.
- Papa, M. J. & Tracy, K. (1988). Communicative indices of employee performance with new technology. *Communication Research*, 15(5), 524-544. <http://dx.doi.org/10.1177/009365088015005002>
- Payne, R. K. (2005). *A framework for understanding poverty*. Highlands: Process. <https://www.amazon.com/Framework-Understanding-Poverty-4th/dp/1929229488> sayfasından erişilmiştir.
- Pehlivan, F. (2007). *Türkiye, Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerinde öğretimsel etkinliklerin denetiminin yapısal olarak karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Penley, L. E., Alexander, E. R., Jernigan, I. E. & Henwood, C. I. (1991). Communication abilities of managers: The relationship to performance. *Journal of Management*, 17(1), 57-76. <https://doi.org/10.1177/014920639101700105>
- Peterson, U., Demerouti, E., Bergstrom, G., Samuelsson, M., Asberrg, M., & Nygren, A. (2008). *Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers*.

- Journal of Advanced Nursing*, 62, 84-95. [https://doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04580.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04580.x)
- Pfeiffer, I.L. & Dunlap, J.B. (1982). *Supervision of teachers: A guide to improving instruction*. Phoenix: Oryx Press.
- Retting, P. R. (2000). Differentiated Supervision: A new approach. *Principal*, 78(3), 36-39 <https://eric.ed.gov/?id=EJ579356> sayfasından erişilmiştir.
- Richmond, V.P. & Roach, K.D. (1992). Willingness to communicate and employee success in U.S. organizations. *Journal of Applied Communication Research*, 20, 95-116. <https://doi.org/10.1080/00909889209365321>
- Rogers, D. P. (1984). Helping employees cope with burnout. *Business*, 22(1), 3 – 7.
- Sağnak, M. (2008). Eğitim denetimde modern ve postmodern yaklaşımların karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(6), 6-13.
- Salanova, M., Agut, S. & Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of applied Psychology*, 90(6), 1217-27. <https://doi:10.1037/0021-9010.90.6.1217>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University, Utrecht.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293-315. [https://doi: 10.1002/job.248](https://doi:10.1002/job.248)
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli W., Toon W. Taris & Willem van Rhenen (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International Review*, 57(2), 173-203. [http://doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x](http://doi:10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x)

- Schaufeli, W. B. (2012). Workengagement: What do we know and where do we go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/374.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Scott, B. & Söderberg, S. (1986). *The art of managing*. England: Ashgate Pub Co.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi veyaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Senge, M.P. (2013). *Beşinci disiplin*. (A. İldeniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, Robert J. (1993). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw Hill, <https://www.amazon.com/Supervision-Redefinition-Thomas-J-Sergiovanni/dp/0073378666> sayfasından erişilmiştir.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* New York: Routledge Falmer.
- Shirom, A. (2010). Feeling energetic at work: On vigor's antecedents. A.B. Bakker and M.P. Leiter (eds). *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*, New York Psychology Press, 69-84. <http://psycnet.apa.org/record/2010-06187-006> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, E. S. (1997). *Investigating the path mechanism linking developmental supervision and instructional efficacy using EQS and structural equation modeling*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://proquest.umi.com/>
- Sparks, D. ve Loucks, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57. <https://eric.ed.gov/?id=EJ414183> sayfasından erişilmiştir.

- Stevenson, C. (2005). Postmodernising clinical supervision in nursing. *Issues in Mental Health Nursing*, 26, 519–529.
<http://taylorandfrancis.metapress.com> sayfasından erişilmiştir.
- Stoner, J. (1978). *Management*. New Jersey: Prentice Hall,
<https://trove.nla.gov.au/work/11449677> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2002). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Tanrıöğen, A. (1998). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taycan, O., L. Kutlu, S. Çimen ve N. Aydın (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anatolian Journal Of Psychiatry*, 7, 100 – 108.
- Taymaz, H. (1982). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: PegemA.
- Taymaz, H. (1993). *Denetim kavramları ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (1995). Teftişte karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 109-112.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(3-4), 155.
- Turgut, T. (2013). Başarı hedef yönelimleri ve iş özelliklerinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki katkıları. *Istanbul University Journal of the School of Business*, 42(1), 1-25.
- Ubben, G. C., Hughes, L. W. & Norris, C. J. (2001). *The principal: Creative leadership for effective schools*. Needham Heights: Allyn & Bacon/Longman,
<https://www.amazon.com/Principal-Creative-Leadership-Effective-Schools/dp/0205135013> sayfasından erişilmiştir.

- Uygun, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri ile ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri etkileme düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. &Schaufeli,W.B. (2009). Reciprocalrelationshipsbetweenjobresources, personal resources andworkengagement. *Journal of VocationalBehavior*, 74(3), 235-244. <https://doi: 10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Virginia Department of Education (2004). *Guide tocareerprospects*.www.doe.virginia.gov sayfasından erişilmiştir.
- Whall, A. L. &Loveland-Cherry, C. J. (1993). Familyunit-focusedresearch: 1984-1991. *Annualreview of nursingresearch*, 11, 227. <https://europepmc.org/abstract/med/8217333> sayfasından erişilmiştir.
- Wiles, K. (1975). *Supervisionfor beter schools*. New Jersey: PrenticeHall.
- Wiles, J. &Bondi, J. (1993). *Theessentialmiddleschool*.New York: *McMillan Publishing Co*, <https://eric.ed.gov/?id=ED357486> sayfasından erişilmiştir.
- Yaşar, M., Öztürk, N. ve Demirbaş, E. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 123-134.
- Yıldırım, B. (2001). İlköğretimde denetimin etkinliği için yeni bir iletişim modeli. *FıratÜniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1), 214-224.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri*. Ankara: Asil.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zepeda, S. J. (2012). *Professional development: Whatworks*.NY: *Eye On Education*, <https://eric.ed.gov/?id=ED530133> sayfasından erişilmiştir.
- Zorn, T. E. &Violanti, M. T. (1996). Communicationabilitiesandindividualachievement in organizations. *Management CommunicationQuarterly*, 10(2), 139-167. <https://doi.org/10.1177/0893318996010002001>



EKLER



EK 1. Veri Toplama Aracı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BÖLÜMÜ YÜKSEK LİSANS ARAŞTIRMASI

Değerli meslektaşlarım,

Bu araştırma ‘yüksek lisans tez’ çalışmasıdır. Aşağıda toplam 79 sorudan oluşan 3 adet anket bulunmaktadır. Sizden beklenen uygun bulduğunuz seçeneği (x) işareti ile ilgili sütuna işaretlemenizdir. Araştırmada sağlıklı sonuçlara ulaşılması büyük ölçüde soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. **Verilen cevaplar okul ismi verilmeden değerlendirilecektir.**

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca bu alanla ilgili bilimsel çalışmalara veri elde etmek amacıyla kullanılacaktır. Ayıracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Veysel ÖZDEMİR
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet

1. Kadın()

2. Erkek()

2. Mesleki Kıdeminiz

1. ()1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl 4. () 16-20 yıl 5. () 21 yıl ve üzeri

4. Branşınız

1.() Matematik-Fen Bilimleri

2.() Türkçe

3.() Sosyal Bilgiler

4. () Yabancı Dil

5. () Güzel Sanatlar (Müzik, Resim, Beden Eğitimi vb.)

6. Diğer (.....)

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ

No	Lütfen her soru ile ilgili katılma derecenizi ilgili sütunda bulunan yere “x” işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Müdürüm, kendisini kolayca başkalarının yerine koyar.					
2.	Müdürüm, başkaları tarafından nasıl algılandığının kuvvetli bir şekilde farkına varır.					
3.	Müdürüm, sosyal durumlarda her zaman ne söylemesi ve yapılması gerektiğini açık bir şekilde bilir.					
4.	Müdürüm, başkalarının motivasyonlarını ve gizli gündemlerini algılamada özellikle iyidir.					
5.	Müdürüm, sözü geçen nüfuzlu kişilerle yakın ilişki kurmada çok iyidir.					
6.	Müdürüm, başkalarının beden dilini anlamada iyidir.					
7.	Müdürüm, gereken durumlarda davranışlarını ayarlayabilen, uygun davranışlar gösterebilen bir kişi tipi olur.					

İŞE YOĞUNLAŞMA ÖLÇEĞİ

No	Lütfen her soru ile ilgili katılma derecenizi ilgili sütunda bulunan yere "x" işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Sabahleyin uyandığında işe (okula) gitmek isterim.					
2.	Okulda (işimde) kendimi enerji dolu hissederim.					
3.	Okulda işler iyi gitmediğinde bile her zaman sabırlıyım.					
4.	Okulda çok uzun süre dinlenmeden çalışırım.					
5.	Okulda (işimde) zihnen çok dirençliyimdir.					
6.	Okulda (işimde) kendimi güçlü ve dirençli hissederim.					
7.	İşim bana ilgi çekici geliyor.					
8.	İşim bana ilham veriyor.					
9.	İşim konusunda hevesliyimdir.					
10.	Yaptığım işten gurur duyuyorum.					
11.	Yaptığım işi anlamlı ve amaçlı buluyorum.					
12.	Çalışırken etrafımdaki başka şeyleri unuturum.					
13.	Çalışırken zaman çabuk geçer.					
14.	Çalışırken kendimi unuturum.					
15.	Kendimi işimden soyutlamam çok zordur.					
16.	İşime tamamen odaklanırım.					
17.	Yoğun çalışırken kendimi mutlu hissederim.					

*Boyutlara ait madde numaraları YÖNTEM kısmında verilmiştir.(bkz. s. 67-68-69 ve 76).

DENETİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

No	Lütfen her soru ile ilgili katılma derecenizi ilgili sütunda bulunan yere "x" işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Müdürüm, öğretmenlerin ilgilerini dikkate alır.					
2.	Müdürüm, öğretmenlerin isteklerini dikkate alır.					
3.	Müdürüm, öğretmenlerin yeteneklerini dikkate alır.					
4.	Müdürüm, öğretmenlerin kişilik özelliklerini dikkate alır.					
5.	Müdürüm, öğretmenlerin kültürel farklılıklarını dikkate alır.					
6.	Müdürüm, öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı yapmaz.					
7.	Müdürüm, kültürel farklılıklardan doğan olumsuzluklarla baş eder.					
8.	Müdürüm, iş yerindeki işle ilgili olumsuzluklarla baş eder.					
9.	Müdürüm, okulun düzenini olumlu bir biçimde yürütür.					
10.	Müdürüm, okuldaki disiplini olumlu bir biçimde sağlar.					
11.	Müdürüm, çatışmaları olumlu bir biçimde çözer.					
12.	Müdürüm bir çatışma durumunda, tüm tarafların çözüm alternatifi oluşturmada katkı sağlamalarını tercih eder.					
13.	Müdürüm, sorunlara çözüm bulmak için öğretmenlerin yardımını ister.					
14.	Müdürüm, kendi görüşünün kabul edilmesi için ısrarcı davranır.					
15.	Müdürüm, öğretmenlerin düşüncelerini dikkate alarak ilişkileri sürdürmeye çalışır.					
16.	Müdürüm, genellikle bir meslektaşımın istekleri için kendi isteklerinden vazgeçer.					
17.	Müdürüm, genellikle karşılıklı ödün vermeye dayalı çözümlerden hoşlanır.					
18.	Müdürüm, karşılıklı anlaşmaya dayalı çözümler bulmaktan gurur duyar.					
19.	Müdürüm, genel bir kural olarak çatışmayla uğraşmaktan kaçınır.					
20.	Müdürüm, başkalarını (kolaylıkla) ikna eder.					
21.	Müdürüm, görüşmelerde iletişim ağları geliştirir.					

22.	Müdürüm, eğitimin amacının gerçekleştirilmesine katkı sağlayıcı yerel kaynakların desteğini alır.					
23.	Müdürüm, öğretmenler arasındaki anlaşmazlıklarda tarafların kabul edebileceği çözümler bulmaya çalışır.					
24.	Müdürüm, gerekirse bazı isteklerinden vazgeçerek anlaşma sağlamaya çalışır.					
25.	Müdürüm, amaçlara ulaşmak için öğretmenler ile işbirliği yapar.					
26.	Müdürüm, güç ve yetki kullanarak insanları geliştirir.					
27.	Müdürüm, yetkiyi dağıtarak alt düzey liderliklerin gelişmesine yardımcı olur.					
28.	Müdürüm, başarıları çalışanlarla paylaşır.					
29.	Müdürüm, öğretmenlerin rahat bir ortamda çalışmasını sağlar.					
30.	Müdürüm, öğretmenleri adil biçimde değerlendirir.					
31.	Müdürüm, öğretmenlerin gelişimine imkan sağlar.					
32.	Müdürüm, öğretmenlere adil davranır.					
33.	Müdürüm, yenilikleri öğrenmede öğretmenleri teşvik eder.					
34.	Müdürüm, personel ve örgüt gelişimi ilkelerini uygular.					
35.	Müdürüm, öğretmenleri gelişimin önderi olmaya teşvik eder.					
36.	Müdürüm, öğretmenlerin gereksinimlerini algılar.					
37.	Müdürüm, öğretmenlerin kaygılarının farkına varır.					
38.	Müdürüm, öğretmenlerin kişisel sorunlarının farkına varır.					
39.	Müdürüm, öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamak için çaba gösterir.					
40.	Müdürüm, öğretmenlerin kaygılarını gidermek için gayret eder.					
41.	Müdürüm, öğretmenlerin kişisel sorunlarına çözüm arar.					
42.	Müdürüm, öğretmenlerin yaşadığı çatışmaların çözümü ile ilgilenir.					
43.	Müdürüm, görüşmelerinde sosyo-ekonomik farklılıkları olumlu şekilde dikkate alır.					
44.	Müdürüm, insanlarla etkili iletişim kurar.					
45.	Müdürüm, hangi bilgiyi kimlerle ve nasıl paylaşacağını bilir.					
46.	Müdürüm, duygu yönetiminde etkilidir.					
47.	Müdürüm, ekip çalışmasını yönetir.					
48.	Müdürüm, işbirliğini teşvik eder.					
49.	Müdürüm, karşılıklı ilişkilerde güven					

	ortamını sağlar.					
50.	Müdürüm, grup şuuru oluşmasını sağlar.					
51.	Müdürüm, amaçlara ulaşmak için oluşturduğu ekiplerle aktif çalışır.					
52.	Müdürüm, okulu etkili bir biçimde temsil eder.					
53.	Müdürüm, işbirliğini kolaylaştırır.					
54.	Müdürüm, okulun hedeflerini gerçekleştirmek için bütün çalışanlarla, büyük bir okul topluluğu olmanın önemini farkındadır.					
55.	Müdürüm, ekip ruhunun benimsenmesi için çaba gösterir.					



EK 2. Araştırma İzin Onayı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2534319
Konu: Araştırma izni

19/06/2014

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 13/06/2014 tarihli ve 2941 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Veysel ÖZDEMİR' in "Okul müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişki" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

Zafer YILMAZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ce45-1e3b-3bb3-a4ce-a475 kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: ıstatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..